ВНЗ “Університет імені Альфреда Нобеля”

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Ірина ОЛІЙНИК

Дніпро

2025

УДК 378.245:001.89

Рекомендовано до друку вченою радою Університету імені Альфреда Нобеля

(протокол № 9 від 23 вересня 2025 року)

Рецензенти:

Ковальчук В.І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу освітніх вимірювань Державної установи «Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти»

Осадчий В.В., доктор педагогічних наук, професор, декан Факультету економіки та управління Київського Столичного університету імені Бориса Грінченка

Лаврентьєва О.О., доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри педагогіки; професор кафедри інформатики та прикладної математики

Олійник І.В.

Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури: теоретико-методичний аспект. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2025. 391 с.

ISBN 978-966-434-622-8

У монографії висвітлено теоретичні та методичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури. Розкрито сутність базових понять, визначено філософсько-методологічні підходи до проблеми, обґрунтовано структуру, компоненти, критерії та рівні сформованості дослідницької компетентності. Розглянуто досвід формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури; представлено розроблену систему формування дослідницької компетентності, яка ґрунтується на компетентнісному, акмеологічному, системному, особистісно-орієнтованому, технологічному, аксіологічному, діяльнісному, праксеологічному, фасилітативному, партисипативному, синергетичному та проєктному підходах.

Монографія призначена для науковців, викладачів закладів вищої освіти, здобувачів наукового ступеня доктора філософії, а також для всіх, хто цікавиться проблемами розвитку дослідницької компетентності, модернізації підготовки науково-педагогічних кадрів і впровадження сучасних освітньо-наукових технологій у систему вищої освіти.

УДК 378.245:001.89

© І.В. Олійник, 2025
© Університет імені Альфреда Нобеля, оформлення, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 6

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ 13

1.1. Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури як предмет наукових досліджень 13

1.2. Сутність базових понять дослідження 36

1.3. Дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії з професійної освіти: сутність феномену, компонентний склад 52

1.4. Досвід формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури: український і зарубіжний контекст 75

РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ 92

2.1. Філософські витоки обґрунтування формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури 92

2.2. Методологічні підходи та принципи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури 111

ЗМІСТ

2.3. Обґрунтування концепції формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури 127

РОЗДІЛ 3. ПРОЄКТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ 139

3.1. Цільовий та концептуально-методологічний компоненти системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури 139

3.2. Змістово-ціннісний та організаційно-технологічний компоненти системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури 148

3.3 Рефлексивно-аналітичний та результативно-оцінний компоненти системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури 190

РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ 205

4.1. Використання інтерактивних, цифрових технологій у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури 205

ЗМІСТ

4.2. Імплементація технологій організації дослідницької діяльності та особистісно орієнтованих технологій у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури 246

4.3. Роль науково-викладацької практики та педагогічної майстерні в процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури 268

ПІСЛЯМОВА 278

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 281

ДОДАТКИ 332

ПЕРЕДМОВА

Актуальність монографічного дослідження зумовлена глобальними тенденціями розвитку науки та освіти, процесами інтернаціоналізації, цифровізації й гуманізації вищої освіти, а також об'єктивною потребою інтеграції України у європейський і світовий освітньо-науковий простір. В умовах становлення інноваційної економіки та економіки знань саме наука й освіта виступають ключовими детермінантами соціального поступу, технологічного оновлення та сталого культурного розвитку держави. За цих умов формування нового покоління дослідників, здатних до критичного мислення, наукової творчості, міждисциплінарної взаємодії та дотримання принципів академічної доброчесності, набуває стратегічного значення для національної системи вищої освіти.

Сучасні виклики суспільного розвитку, пов'язані з інтенсифікацією наукових досліджень, глобалізацією освітнього простору, цифровою трансформацією наукової діяльності та зростанням ролі інновацій, висувають якісно нові вимоги до підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. Євроінтеграційні процеси, участь України в Болонському та Зальцбурзькому процесах, упровадження Національної рамки кваліфікацій і стандартів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти актуалізують проблему забезпечення якості підготовки докторів філософії (PhD) з професійної освіти як нової генерації науковців і викладачів-дослідників. Сучасна аспірантура в цьому контексті покликана не лише забезпечувати засвоєння поглиблених теоретичних знань, а й створювати цілісне освітньо-наукове середовище для становлення дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. Остання постає як інтегративне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісну спрямованість, методологічну культуру, аналітико-критичне мислення, здатність до самостійного наукового пошуку, а також уміння презентувати, інтерпретувати й імплементувати результати досліджень у академічну та професійну практику.

Концептуальні засади й напрями формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти у монографії обґрунтовано на основі аналізу міжнародних і вітчизняних наукових підходів, положень законодавчих актів і нормативних документів, що визначають сучасні орієнтири розвитку вищої освіти та наукової діяльності в Україні, а також з урахуванням актуальних тенденцій розвитку докторської освіти в європейському освітньо-науковому просторі.

Нормативно-правове підґрунтя дослідження становлять законодавчі та підзаконні акти України, що регламентують функціонування системи вищої освіти, наукової діяльності та підготовки докторів філософії в умовах євроінтеграційних процесів. До них належать: Закон України «Про вищу освіту» (2014) [155]; Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016) [156]; Закон України «Про освіту» (2017) [157]; Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998) [158]; Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019) [159]; Постанова Кабінету

Міністрів України з питань підготовки та атестації здобувачів наукових ступенів Про внесення змін до деяких постанов (2023) [383]; Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2022 р.) [384]; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (зі змінами) (2011) [385]; Постанова Кабінету Міністрів України № 261 від 23.03.2016 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) (2016) [386]; Постанова Кабінету Міністрів України № 44 від 12.01.2022 «Про затвердження Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії» (зі змінами) (2022) [387].

Засади компетентнісного підходу відображено у працях учених, які трактують його як одну з провідних методологічних парадигм сучасної освіти, спрямовану не стільки на передачу знань, скільки на формування цілісної здатності особистості мислити, діяти й саморозвиватися в умовах динамічного професійного та наукового середовища, знайшли відображення у наукових працях таких учених як О. Антонова [7], Л. Антонюк [9], Л. Безгінова [516], І. Бех [20], Н. Бібік [25, 26], Л. Бондар [35], С. Бондар [36], Н. Василькова [9], Н. Волкова [81; 82], М. Головань [100], Д. Ільницький [9], І. Кліщ [184], О. Ковалик [184], І. Кулага [9], В. Луговий [243], Л. Маслак [7], О. Пометун [378; 380], Н. Потіха [184], Г. Сатурська [184], Н. Сидорчук [430, 431], Я. Співак [451], В. Турчанінова [9], М. Чорна [516] та ін.

Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх докторів філософії ґрунтовно відображено у ряді досліджень, серед яких вагомого значення набувають роботи таких учених: Н. Авшенюк [2], О. Антонова [6; 8], Л. Безгінова [516], А. Бержанір [19], Н. Бідюк [28], С. Вітвицька [69], В. Вітольберг [371], А. Вітченко [71], С. Воінова [76], Н. Волкова [81; 82], Н. Гевкалюк [99], О. Голік [210], О. Дубасенюк [140], Т. Єрмолаєва [149], О. Іванова [167], М. Зайцев [534], Л. Кайдалова [173], Г. Капосльоз [534], Л. Карташова [179], Ю. Козловський [196], С. Коломієць [198], Н. Коляда [199], А. Корецький [534], О. Кривильова [210], О. Криворучко [213; 214], А. Кузьменко [219], О. Лебідь [83, 84], В. Луговий [243], Т. Маренич [257], В. Меняйло [268-275], Є. Ніколаєв [292], Т. Новицька [167], О. Одуд [453], Ю. Ольшевський [353], О. Отич [358], О. Панич [360], Л. Пермінова [367], С. Плохута [540], А. Плугін [343], Д. Потапов [343], О. Пшенична [371; 372], І. Регейло [403], О. Семеног [421-425], Т. Сидорчук [432], О. Синекоп [198], С. Сисоєва [437], О. Спірін [453], Ж. Таланова [244], І. Томашевська [425], Я. Топольник [484], В. Третько [28], В. Ушмарова [490], О. Фемяк [214], І. Хижняк [506], І. Хом'юк [508], М. Чорна [516], П. Щипанський [534], Н. Щокіна [173], В. Юань [535], Т. Юркова [367], В. Ягупов [540], А. Яцишин [545-547] та ін.

Філософські та теоретико-методологічні засади професійної підготовки та формування дослідницької компетентності, що становлять концептуальне підґрунтя проблемного поля дослідження, відображені в низці наукових праць таких учених як Б. Андрієвський [5], В. Арлачов [10], М. Архипова [13], С. Архипова [14], О. Біда [27], О. Білостоцька [29], С. Білявець [30], Г. Бондаренко [38], Л. Бондаренко [39], Л. Борисенко [43], А. Боровик [44], Н. Борозенець [45], Л. Бурчак [49], І. Буцик [52; 53], Т. Ваколя [55], Н. Варга [226], К. Василенко [57; 58], М. Винницький [64], Л. Височан [65, 151], М. Вінник [66], С. Вовк [72], М. Гагарін [98], М. Головань [103], Л. Горшкова [112], Б. Грудинін [117], Ю. Дем'янюк [30], О. Діденко [30], О. Добровольська [131], Т. Житомирська [151], Ю. Захарченко [160], Я. Капранов [65], Л. Карпова [178], Г. Кловак [183], М. Князян [186; 187], Т. Коваленко [72], Л. Коваль [112], Т. Коваль [293], Л. Козак [435], А. Кошлаба [98], С. Кравченко [206; 207], І. Криворучко [213], М. Леврінц [226], І. Левченко [228], Т. Левченко [229], А. Лугова [241], П. Лузан [246], Н. Любчак [253], Т. Мішеніна [278], С. Москаленко [30], І. Нечепорчук [288], С. Ніколаєва [293], С. Омельяненко [354], О. Повідайчик [374], М. Попик [373], Ю. Попик [226], О. Похилюк [390], О. Пташенчук [512], О. Прохорчук [398], А. Реблян [373], М. Самойлова [416], Є. Сипчук [433], С. Сисоєва [435], І. Смирнова [151], І. Солошич [450], О. Стрельченко [10], Н. Тітаренко [475], О. Тітова [246], О. Товканець [479], В. Федорчук [496], Н. Чайченко [512], О. Юденкова [65], В. Яценко [103] та ін.

Проблематика формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії знайшла всебічне висвітлення у працях сучасних учених, які розкривають методологічні, змістові та організаційно-педагогічні аспекти цього процесу. Серед них: В. Бабійчук [240], Ю. Бойчук [34], А. Боярська-Хоменко [34], Н. Варга [56], Н. Дерстуганова [125], О. Кудокоцева [240], І. Линьова [233], Л. Ліхіцька [236], І. Ломакін [240], В. Меняйло [268-275], О. Повідайчик [56], Л. Рибалко [34], О. Рябець [411], Л. Старовойт [236], Ж. Чернякова [514] та ін.

Одним із ґрунтовних напрямів сучасних наукових пошуків є підготовка майбутніх докторів філософії, зокрема в умовах аспірантури. Ця проблематика охоплює широкий спектр теоретичних, методологічних і практичних питань. У працях учених детально висвітлено тенденції становлення аспірантури, її нормативно-змістові засади, стратегії розвитку: М. Винницький [64], С. Воінова [76], Н. Волкова [79; 83; 84; 85], Н. Воронова [119], Н. Гевкалюк [99], О. Гура [119], Н. Дерстуганова [125], О. Дубасенюк [140], Т. Дудка [142], Т. Єрмолаєва [149], Л. Карташова [179], Р. Клопов [401], Н. Коваленко [119], Ю. Козловський [196], С. Коломієць [198], О. Кривильова [212]. Кузьменко [219], О. Лебідь [83, 84, 85], В. Луговий [245], Т. Маренич [236], В. Меняйло [119; 268-275], О. Пшенична [401; 402], О. Рябець [411], О. Семеног [424; 425], О. Синекоп [198], Ж. Таланова [245], І. Томашевська [425], М. Чумак [142] та ін.

Науковий інтерес становлять праці, в яких висвітлено природу таких феноменів: «професійна підготовка» (Н. Авшенюк [2], О. Антонова [6],

О. Артеменко [11], Н. Бідюк [28], Н. Варга [56], В. Вітольберг [371], О. Голік [210], Н. Волкова [84; 86], Є. Воробйова [95], Д. Горбатюк [202], Н. Дерстуганова [125], О. Дубасенюк [138; 140], О. Заболотна [227], О. Іванова [166], Я. Капранов [618], Л. Карташова [179], Ю. Козловський [196], Н. Коляда [199; 227], С. Конюхов [202], О. Кривильова [210], О. Лебідь [84; 86], Левченко [227], Т. Маренич [257], В. Меняйло [268-275], Ю. Ольшевський [353], О. Панич [360], О. Повідайчик [56; 374], Плугін [371], Д. Потапов [371], О. Пшенична [401; 402], О. Семеног [425; 618], Н. Сидорчук [430; 431], С. Сисоєва [437], І. Семикіна [202], І. Регейло [437], Ж. Таланова [469], В. Третько [28], В. Ушмарова [490], І. Хижняк [506] та ін.); «компетентність» (С. Бондар [36], С. Вітвицька [69], Н. Волкова [225], М. Головань [101], О. Кучай [222], О. Лебідь [225], С. Лейко [231], В. Луговий [243], Л. Лук'янова [250], О. Марущак [260], О. Одуд [453], Л. Нічуговська [294], Н. Нагорна [281], К. Петровічі *(C. Petrovici)* [606], О. Пометун [380], Дж. Равен (J. Raven) [611], О. Семеног [422; 424; 618], Н. Сидорчук [430; 431], О. Спірін [452; 453], Дж. Спектор (J. Spector) [620], Н. Щербакова [532], В. Ягупов [540], О. Яковенко [541] та ін.); «дослідницька компетентність» (В. Арлачов [10], М. Архипова [13], В. Бабійчук [240], О. Біда [27], С. Білявець [30], Г. Бондаренко [38], А. Болдерстон *(A. Bolderston)* [557], Л. Бондаренко [41; 42], А. Боровик [44], Н. Борозенець [45], Л. Бурчак [49], І. Буцик [52; 53], Т. Ваколя [55], К. Василенко [57; 58], М. Вінник [66], М. Головань [102; 103], Л. Горшкова [112], Б. Грудінін [117], Ю. Дем'янюк [30], О. Діденко [30], М. Євтух [145], Ю. Захарченко [160], А. Каленський [174], Л. Карпова [178], Л. Коваль [112], Т. Коваль [293], Л. Козак [435], С. Кравченко [206], О. Кудокоцева [240], І. Ломакін [240], П. Лузан [246], В. Мелешко [263], Т. Мішеніна [278], С. Москаленко [30], С. Ніколаєва [293], Ю. Носенко [452], С. Омельяненко [354], О. Прохорчук [174], Пташенчук [512], О. Рябець [411], М. Самойлова [416], Є. Сипчук [433], С. Сисоєва [435], О. Спірін [452], О. Стрельченко [10], О. Тітова [246], О. Товканець [479], І. Томашевська [482], Н. Чайченко [512], Ж. Чернякова [514], В. Яценко [103], А. Яцишин [452; 545; 546] та ін.); «дослідницька діяльність» (Н. Бірук [31], В. Луговий [242], Н. Рашидова [404], О. Рудакова [409], Ю. Скиба [440], Л. Султанова [425], Н. Тітаренко [440], О. Ярошенко [471] та ін.); «науково-дослідна робота» (Н. Гомеля [105], Н. Саприкіна [417] та ін.); «професійна освіта» (Н. Волкова [90], Н. Гомеля [105], О. Дубасенюк [137; 139; 141], С. Мединська [90], Н. Ничкало [291], О. Резван [90], Ю. Скиба [439], О. Ярошенко [472] та ін.).

Важливий сегмент проблемного поля дослідження становили праці, присвячені технологіям формування дослідницької компетентності: Ю. Бойчука [34], А. Боярської-Хоменко [34], К. Василенко [57], Л. Височан [151], Т. Житомирської [151], Т. Коваль [293], С. Кравченко [207], О. Криворучко [214], Л. Ліхіцької [236], С. Ніколаєвої [293], О. Похилюк [390], Л. Рибалко [34], І. Смирнової [151], Л. Старовойт [236] та ін.

Суттєвий внесок у розкриття проблеми педагогічних та організаційно-педагогічних умов зроблено у працях таких дослідників як М. Бирка [24], Л. Бондаренко [40], Л. Борисенко [43], І. Буцик [53],

Л. Горшкова [112], Н. Дзюбишина [126], О. Добровольська [131], А. Каленський [174], Л. Коваль [112], І. Левченко [228], А. Литвин [235], І. Нечепорчук [288], С. Омельяненко [354], О. Прохорчук [174], Н. Тітаренко [475], О. Ярошенко [542] та ін.

Міжнародний досвід і зарубіжні підходи до організації докторської підготовки та формування дослідницької компетентності представлено у працях таких учених: В. Андерсон (*V. Anderson*) [549], С. Андерсон (*S. Anderson*) [549], С. Аріяратнам (*S. Ariaratnam)* [617], Д. Боуд (*D. Boud*) [559], Ф. Бьоттхер *(F. Böttcher)* [560], Й. Веккайла *(J. Vekkaila)* [609], С. Вонгваніч *(S. Wongwanich)* [629], Р. Гассад (*R. Hassad*) [583], Д. Грау (*D. Grau)* [617], Б. Ґамсе (*B. Gamse*) [578], С. Ґарднер (*S. Gardner*) [579], Л. Еспіноса (*L. Espinosa*) [578], Кадруун *(T. Kadroon)* [588], Д. Карлесс (*D. Carless*) [563], Й. Кескінен *(J. Keskinen)* [609], С. Ківік *(S. Kyvik)* [595], А. Лі (*A. Lee*) [559], Ю. Лі (*Y. Li*) [563], М. МакДеніелс (*M. McDaniels*) [551], А. Остін (*A. Austin*) [551], Р. Рой (*R. Roy*) [578], Т К. Пюхелто *(K. Pyhältö)* [609], Д. Сейфер *(D. Safer)* [615], Й. Смелі *(J. Smely)* [595], Торка *(M. Torka)* [627], Д. Траївічіткун *(D. Traiwicitkhun)* [629], Л. Удомпонг *(L. Udompong)* [629], В. Фрідман *(V. Freedman)* [615], Д. Чжун (*J. Jung*) [619], В. Шнайдер *(V. Schneider)* [617], Л. Шульман *(L. Shulman)* [566] та ін.

Для наукового пошуку вагоме значення мають дисертації українських дослідників, у яких розкрито проблему формування дослідницької компетентності та підготовки майбутніх докторів філософії: формування дослідницької компетентності магістрів та докторів філософії в умовах інформатизації освіти (В. Меняйло [273]); система інформаційно-комунікаційної підтримки наукових досліджень майбутніх магістрів і докторів філософії в галузі освіти (Я. Топольник [485]); теоретико-методичні основи використання цифрових відкритих систем у підготовці аспірантів і докторантів з наук про освіту (А. Яцишин [547]).

Водночас, незважаючи на значну кількість різнопланових наукових публікацій з окресленої проблематики, жоден із наявних підходів не забезпечує її комплексного розв’язання та повною мірою не реалізує завдання формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури. Це зумовлено відсутністю цілісної методологічної й теоретичної бази, здатної забезпечити цілеспрямований, системний і результативний процес формування зазначеної інтегративної якості.

Ґрунтовний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, вивчення нормативно-правових документів та узагальнення практичного досвіду підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти дали змогу виявити низку суперечностей, зокрема:

на рівні концептуалізації:

– між динамічним розвитком науки й практики дослідницької діяльності та чинною освітньою парадигмою підготовки докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, яка не повною мірою відображає сучасні вимоги академічного й наукового середовища;

– між потребою формування у майбутніх докторів філософії дослідницької ідентичності як суб'єктів глобальної академічної спільноти та недостатнім рівнем концептуалізації цього феномену в українській педагогічній науці;

на рівні цілей професійної підготовки:

–між соціальним запитом на висококваліфікованих, мобільних і конкурентоспроможних дослідників, здатних до інноваційної наукової діяльності, та освітньо-науковою системою підготовки докторів філософії з професійної освіти, яка потребує подальшого вдосконалення з урахуванням тенденцій розвитку ринку праці й інтеграції у європейський та світовий освітньо-науковий простір;

на рівні потреб педагогічної науки:

–між усвідомленою необхідністю теоретичного обґрунтування цілісної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти та наявністю переважно фрагментарних концептуальних підходів;

–між завданнями розвитку нових методологічних орієнтирів і обмеженою апробацією організаційно-педагогічних умов, що забезпечили б їх комплексну реалізацію;

на рівні потреб науково-дослідницької практики:

– між інтенсивними трансформаціями у сфері вищої освіти й науки та недостатньо сформованою здатністю майбутніх докторів філософії з професійної освіти використовувати ці можливості у власній дослідницькій діяльності;

– між потребою впровадження сучасних освітніх, цифрових і супровідних технологій та їх обмеженим застосуванням у практиці підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти.

Таким чином, актуальність теми, зумовлена суспільним запитом на підготовку якісно нового покоління дослідників, здатних інтегруватися в європейський і світовий науковий простір, відповідати потребам інноваційного розвитку держави та дотримуватися високих стандартів академічної доброчесності, а також значущість проблеми й водночас відсутність цілісних методологічних, теоретичних і методичних засад формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури зумовили вибір теми монографічного дослідження.

Монографія спрямована на подолання окреслених суперечностей і досягнення поставленої мети – на основі комплексного наукового аналізу обґрунтувати теоретичні та методичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Зміст монографії розкрито у чотирьох розділах, у яких послідовно вирішуються поставлені завдання – від теоретико-методологічного осмислення проблеми до розроблення та обґрунтування цілісної системи формування дослідницької компетентності.

У першому розділі подано аналіз сучасного стану розробленості проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в українському та зарубіжному науковому просторі, розкрито сутність базових понять дослідження.

У другому розділі висвітлено феномен дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, визначено її структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості.

Третій розділ присвячено обґрунтуванню концептуально-методологічних засад дослідження: розкрито філософські витоки проблеми, визначено методологічні підходи та принципи формування дослідницької компетентності.

У четвертому розділі розроблено систему формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, охарактеризовано її структуру, педагогічні умови та технології реалізації в освітньому процесі аспірантури.

Монографія виконана в межах основних напрямів досліджень кафедри психології та педагогіки ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»: «Теоретичні та методичні засади моделювання компетентнісної професійної освіти у контексті євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0117U000784) і «Теоретико-методологічні засади професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (державний реєстраційний номер 0122U200059).

Монографія є узагальненням результатів дослідження автора, проведеного у 2015-2025 рр. Подані у дослідженні теоретичні положення, методичні рекомендації й результати експериментальної перевірки дозволяють удосконалити процес підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти, підвищити ефективність формування їхньої дослідницької компетентності та сприяти розвитку якісно нового покоління науковців.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

1.1. Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури як предмет наукових досліджень

Реформування вищої освіти в Україні в контексті інтеграції до Європейського простору вищої освіти актуалізує переосмислення підходів до підготовки науково-педагогічних кадрів. На сучасному етапі особливого значення набуває якісна професійна підготовка майбутніх докторів філософії (PhD) з професійної освіти, які мають відповідати не лише національним, а й міжнародним критеріям академічної зрілості, дослідницької автономності та педагогічної майстерності.

Освічене населення є ключовим чинником зміцнення людського потенціалу держави, а освіта – важливим ресурсом розвитку інноваційного суспільства, сталого економічного зростання, соціальної згуртованості та особистісного добробуту. У цьому контексті особливої ваги набуває дослідницько-інноваційна підготовка науково-педагогічних працівників вищої освіти, адже рівень їхньої кваліфікації безпосередньо впливає на якість освітнього процесу у закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних кадрів.

Аспірантура як третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти відкриває здобувачам ступеня доктора філософії можливості повноцінного входження у світ науки, залучення до наукових досліджень і професійної академічної діяльності. Вона є необхідною передумовою становлення осіб, які прагнуть здійснювати наукову й викладацьку діяльність та розвиватися як самостійні дослідники [257, с. 107–108]. Водночас традиційні моделі підготовки аспірантів потребують істотної модернізації з урахуванням викликів цифровізації, глобалізації науки та зростання конкуренції на ринку інтелектуальної праці.

Погоджуємося з позицією О. Микитюка, який наголошує на зростанні ролі фундаментальних наукових досліджень у закладах вищої освіти, необхідності активного залучення до них як викладачів, так і здобувачів освіти, формування методологічної культури, підвищення вимог до результатів дослідницької діяльності та забезпечення конкурентоспроможності наукової продукції. Це, у свою чергу, зумовлює суттєві зміни в організації науково-дослідної діяльності сучасних університетів [277, с. 3].

З метою конкретизації та поглибленого аналізу науково-теоретичних засад дослідження формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури їх структуровано у п’ять взаємопов’язаних груп, представлених на рис. 1.1.

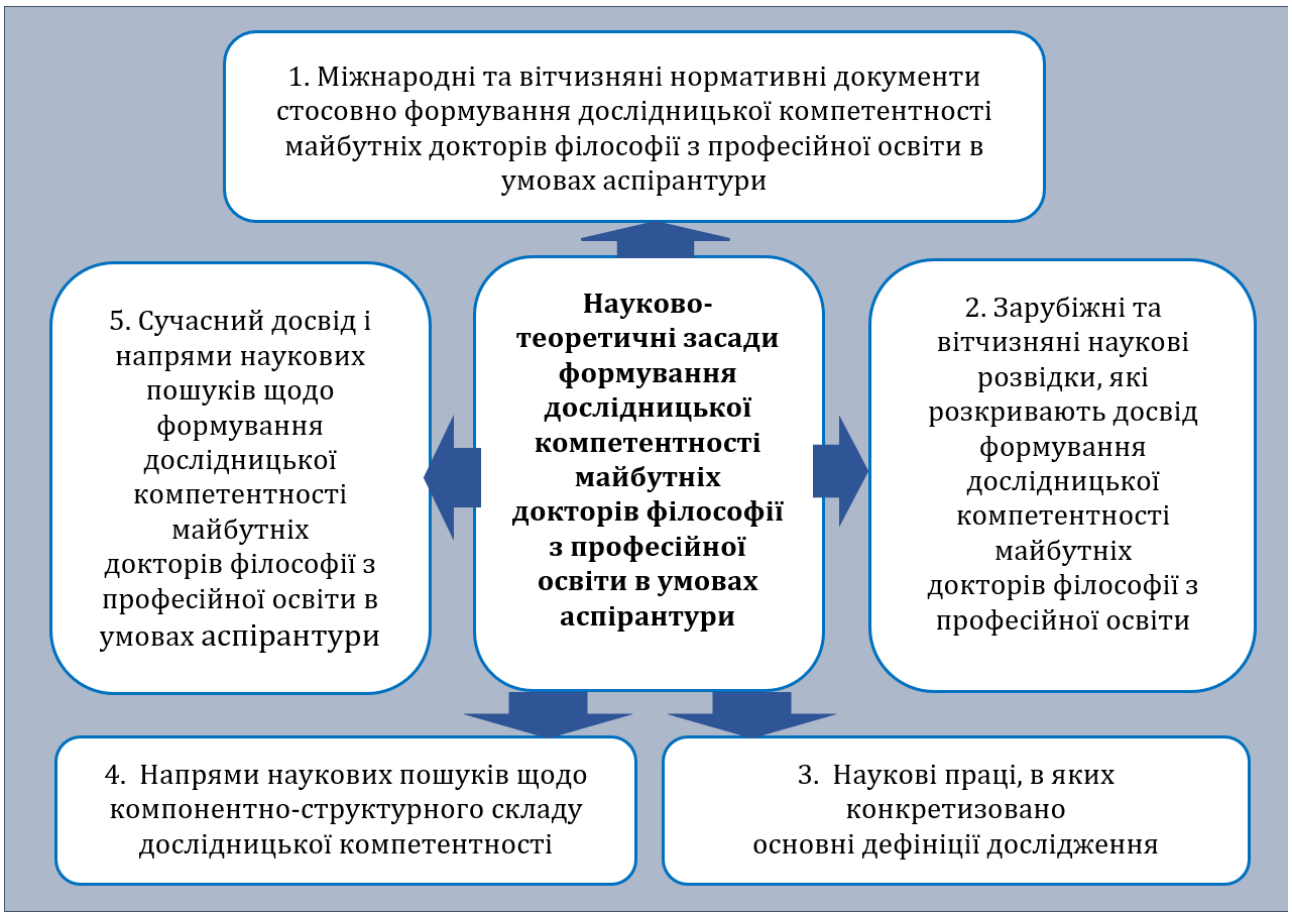

Рис. 1.1. Структура науково-теоретичних засад формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури

До першої групи віднесено міжнародні та українські нормативні документи, що регламентують підготовку здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня та визначають вимоги до формування дослідницької компетентності в умовах аспірантури. Саме вони задають загальні рамки, цільові орієнтири й механізми підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Правові та регуляторні документи фіксують державні й міжнародні стандарти якості освіти, вимоги до результатів навчання та наукової діяльності, процедури акредитації й атестації, а також окреслюють ключові принципи академічної доброчесності та організації наукових досліджень.

Аналіз національних і міжнародних нормативних документів уможливлює:

– визначення обов’язкових вимог до результатів навчання та наукової діяльності здобувачів;

– з'ясування місця й ролі дослідницької компетентності у структурі професійної підготовки PhD з професійної освіти;

– співвіднесення національних підходів із міжнародними стандартами та рекомендаціями;

– виявлення наявних прогалин і перспективних напрямів удосконалення організації освітньо-наукового процесу.

Розпочнемо з аналізу змісту міжнародних документів, які визначають стратегічні орієнтири та принципи організації докторських програм у країнах Європейського простору вищої освіти. Зокрема, ключовими орієнтирами у цьому контексті є «Глобальна конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти» («*Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education»*), Рекомендація ЮНЕСКО щодо науки та наукових дослідників (*Recommendation on Science and Scientific Researchers*), Рекомендація ЮНЕСКО щодо відкритої науки (UNESCO Recommendation on Open Science), «*Сальцбурзькі принципи*, 2005» (*Salzburg Principles*), «*Сальцбурзькі рекомендації II*, 2010» (*Salzburg II Recommendations*) та документ «*Реалізація та нові виклики: продовження Сальцбурзького курсу*, 2016» (*Taking Salzburg Forward*), розроблені Європейською асоціацією університетів (EUA) та Радою з докторської освіти (EUA-CDE). Вони формують концептуальні засади розвитку докторських програм, окреслюючи не лише їх змістово-організаційні параметри, а й ціннісно-методологічні орієнтири, що безпосередньо впливають на формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Глобальна конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти є основним правовим документом у Європі, положення якого акцентують увагу на праві здобувачів освіти на продовження навчання і досліджень після здобуття попередніх рівнів; закріпленні принципів міжнародної мобільності здобувачів та дослідників; необхідності визнання дипломів і ступенів як умови для доступу до наступного циклу (PhD) [631].

Вагомою для нас є Рекомендація ЮНЕСКО щодо науки та наукових досліджень, в якій окреслено міжнародні норми щодо формування та розвитку наукових кадрів, забезпечення рівного доступу до освіти й наукової діяльності, дотримання етичних стандартів у дослідженнях, прав і обов'язків науковців, а також важливість мобільності, відкритої науки та безперервного професійного розвитку дослідників. Серед основних положень означеного документу, які є ґрунтовними для розуміння сучасних підходів до формування дослідницької компетентності, акцентуємо на таких [633]:

– «… ефективні наукові дослідження вимагають науковців із доброчесністю та інтелектуальною зрілістю, які поєднують високі інтелектуальні якості з повагою до етичних принципів» (п. 12);

– «… підтримувати всі освітні ініціативи, спрямовані на: посилення освіти у сфері науки, технологій, інженерії та математики …; … формування навичок комунікації, лідерства і менеджменту; включення етичних вимірів

науки та досліджень у навчальні програми; розвиток освітніх методик для стимулювання таких якостей, як: інтелектуальна доброчесність, чутливість до конфлікту інтересів, здатність оцінювати соціальні та екологічні наслідки досліджень, готовність працювати в команді та у міжпрофесійному контексті» (п. 14);

– «… науковці повинні працювати у дусі інтелектуальної свободи для пошуку, викладу й захисту наукової істини так, як вони її бачать, і мати захист від невиправданого впливу на їхнє незалежне судження; … мають право і відповідальність висловлюватися відкрито щодо етичної, людської, наукової чи соціальної цінності проєктів … і мають право відмовитися від участі в них, якщо цього вимагає їхня совість; … сприяти поширенню результатів досліджень, обміну науковими даними між науковцями, політиками та громадськістю» (п. 16);

– «… заохочувати, щоб науковці мали протягом життя можливості підтримувати актуальність своїх знань у власній і в інших наукових галузях, відвідуючи конференції, маючи вільний доступ до міжнародних баз даних і журналів, бібліотек та інших джерел інформації, а також беручи участь у навчанні» (п. 28);

– «… забезпечувати мобільність науковців між державним, приватним сектором і вищою освітою, а також за межами сфери досліджень і розробок» (п. 29);

– «… надавати молодим науковцям можливість виконувати значущі дослідження відповідно до їхніх здібностей та швидко розпочати стабільну кар’єру» (п. 27);

– «… сприяти участі науковців у міжнародній науковій і технологічній спільноті, що є життєво важливим для розвитку науки» (п. 31);

– «… заохочувати і сприяти публікації результатів, отриманих науковцями, включно з даними, методами, програмним забезпеченням, що вони використовували, з метою поширення наукової інформації та розвитку науки» (п. 35).

Положення документа [633] засвідчують, що формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії розглядається як інтеграція методологічної підготовки з академічною доброчесністю, етичними принципами, академічною свободою та відкритою науковою комунікацією.

Як зазначено у Рекомендації ЮНЕСКО щодо відкритої науки [632], трансформація наукової практики вимагає цілеспрямованих досліджень, освіти й формування навичок, необхідних для впровадження нових технологій, що визначає основу дослідницької компетентності здобувачів третього рівня вищої освіти – уміння поєднувати методологічну підготовку з цифровими інструментами, міждисциплінарною співпрацею та відповідальною науковою практикою.

«*Сальцбурзькі принципи» (Salzburg Principles*) [572] – перший документ, ухвалений у 2005 році, визначає 10 базових принципів організації докторських програм, серед яких: визнання дослідження як ключового

елементу підготовки; індивідуалізація навчальних траєкторій; забезпечення високого рівня наукового керівництва; інтеграція в Європейський дослідницький простір; дотримання академічної свободи та автономії. Особливий акцент зроблено на тому, що докторські програми мають бути побудовані на основі дослідницьких проєктів, спрямованих на створення нового знання, а не лише на відтворення вже наявного. Це корелює з українським підходом до визначення результатів навчання на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти, зокрема, в аспекті самостійного проведення наукових досліджень.

Наступним важливим документом для аналізу є «*Сальцбурзькі рекомендації II» (Salzburg II Recommendations*) [573], другий документ, прийнятий в 2010 р., що деталізував і розвинув початкові принципи організації та якості PhD-програм. Основна увага приділена практичним аспектам їх упровадження: забезпечення стійкого фінансування докторських програм; створення сприятливого дослідницького середовища; розширення міждисциплінарних можливостей; посилення міжнародної мобільності; чітке визначення прав і обов'язків здобувачів і наукових керівників. Ці рекомендації також підкреслюють важливість розвитку так званих «переносних навичок» (transferable skills), серед яких – комунікаційна компетентність, управління проєктами, уміння працювати в команді, що є невід'ємною складовою дослідницької компетентності.

Ще один документ *«Реалізація та нові виклики: продовження Сальцбурзького курсу» (Taking Salzburg Forward*) [571], ухвалений у 2016 році, зосереджений на сучасних викликах та нових напрямах розвитку докторської освіти. Серед ключових положень – необхідність реагування на глобалізацію науки, розвиток міжсекторальних партнерств (зокрема, з бізнесом та громадським сектором), адаптація докторських програм до цифровізації досліджень, підвищення якості супервізії та формування культури доброчесності. Документ наголошує, що сучасна докторська освіта має бути більш гнучкою, відкритою до інновацій та орієнтованою на розвиток дослідників як лідерів у своїх галузях.

Аналіз цих стратегічних документів дозволяє побачити, як у міжнародному контексті визначаються підходи до формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Вони формують ціннісну й методологічну основу, яку доцільно інтегрувати в національні стандарти та практику підготовки здобувачів на третьому рівні вищої освіти в Україні, забезпечуючи її відповідність європейським орієнтирам та викликам сучасної науки.

Поглиблюючи аналіз міжнародних орієнтирів у сфері підготовки докторів філософії з професійної освіти, важливим є звернення до ще одного фундаментального документа, який не лише окреслює загальні принципи забезпечення якості у вищій освіті, а й формує стандартизовані механізми їх реалізації в Європейському просторі вищої освіти, – «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the*

European Higher Education Area – ESG) [621]. Цей документ є ключовим методологічним орієнтиром для країн-учасниць ЄПВО, оскільки встановлює узгоджену концептуальну рамку забезпечення якості, що охоплює внутрішні та зовнішні процедури оцінювання, а також вимоги до діяльності агентств із забезпечення якості.

На відміну від «Сальцбурзьких принципів», які формулюють загальні стратегічні засади докторської підготовки, та «Сальцбурзьких рекомендацій II», що конкретизують напрями їх практичної реалізації, ESG зосереджується на чітких стандартах і процедурах, які мають безпосередній вплив на структуру, зміст і якість PhD-програм. У контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії це означає створення такого освітньо-наукового середовища, у якому якість навчального процесу, наукової діяльності та управління програмами забезпечується прозорими процедурами, дотриманням принципів академічної доброчесності та доступом до належних ресурсів.

Документ ESG складається з трьох взаємопов'язаних частин. Перша з них – внутрішнє забезпечення якості (internal quality assurance) – зобов'язує заклади вищої освіти розробляти й реалізовувати докторські програми на основі чітко визначених цілей, що інтегрують освітній і дослідницький компоненти. У межах аспірантури це передбачає проєктування індивідуальних освітньо-наукових траєкторій, орієнтованих на розвиток дослідницької автономії, застосування студентоцентрованого підходу, запровадження прозорих і об'єктивних механізмів оцінювання наукових результатів, а також забезпечення аспірантів необхідними ресурсами для проведення досліджень – від доступу до наукометричних баз даних до сучасної дослідницької інфраструктури та фінансової підтримки.

Друга частина ESG – зовнішнє забезпечення якості (*external quality assurance*) – акцентує увагу на важливості регулярного незалежного оцінювання докторських програм із залученням зовнішніх експертів. Такий підхід сприяє підвищенню довіри до результатів підготовки, забезпечує міжнародне визнання наукових кваліфікацій і створює умови для порівнянності докторських програм у європейському просторі. Водночас процедура акредитації має бути відкритою, публічною та ґрунтуватися на єдиних стандартах.

Третя частина ESG визначає вимоги до діяльності агентств із забезпечення якості (quality assurance agencies) та встановлює критерії їх професійної відповідальності, незалежності й прозорості. Це гарантує, що оцінювання програм підготовки докторів філософії здійснюється об'єктивно, системно та відповідно до міжнародно визнаних практик.

Отже, ESG (2015) постає не лише як сукупність регулятивних положень, а як системоутворюючий документ, що створює методологічний та інституційний фундамент формування дослідницької компетентності майбутніх PhD. Його положення логічно доповнюють стратегічні орієнтири, визначені «Сальцбурзькими принципами» та «Сальцбурзькими рекомендаціями II», переводячи їх із рівня концептуальних декларацій у

площину конкретних стандартів, механізмів і процедур, що забезпечують якість і конкурентоспроможність європейської докторської освіти.

Зазначені документи послідовно утверджують ідею, що докторська підготовка є передусім підготовкою дослідника, а не лише здобувача освітнього ступеня. Вона має ґрунтуватися на інтеграції в європейський і світовий науковий простір, розвитку дослідницької автономії, оригінальності наукового внеску та дотриманні високих стандартів академічної доброчесності.

Вартими уваги у цьому контексті є положення, викладені у документі «*Characteristics Statement: Doctoral Degree*» (QAA, 2020), у якому конкретизуються ключові вимоги до компетентностей і освітнього середовища майбутніх докторів філософії. У ньому підкреслюється, що здобувачі повинні володіти здатністю до пошуку, аналізу, інтерпретації, критичної оцінки та управління інформацією з різних джерел; демонструвати критичне мислення, наукову креативність і здатність продукувати нові знання. Значущими визнаються також уміння планувати, реалізовувати та управляти дослідницькими проєктами, обираючи адекватні методологічні підходи й прогнозуючи можливі ризики, а також дотримуватися високих етичних, правових і професійних стандартів дослідницької діяльності.

Окремо наголошується на важливості розвитку комунікативних і лідерських умінь, здатності працювати в наукових командах, використовувати професійні мережі для співпраці та поширення результатів досліджень, аргументовано презентувати цінність власної наукової роботи різним аудиторіям, у тому числі поза академічним середовищем. Документ також акцентує увагу на значенні володіння іноземними мовами, розвитку підприємницьких компетентностей, умінь управління кар'єрою та залучення професійної підтримки у процесі наукового становлення [564].

Значущими й практично цінними для нашого дослідження є положення, викладені у «Кодексі якості вищої освіти Великої Британії» (*UK Quality Code for Higher Education. Advice and Guidance: Research Degrees, QAA*, 2018), в яких акцентується центральна роль супервізії в процесі підготовки майбутніх докторів філософії. У документі підкреслюється, що ефективна супервізія передбачає призначення кваліфікованих наукових керівників, здатних забезпечити системну підтримку здобувача на всіх етапах дослідницької діяльності з урахуванням як академічних потреб, так і індивідуальних особливостей та обставин аспіранта.

Автори Кодексу наголошують на перевагах командної супервізії, за якої здобувач має двох або більше наукових керівників. Така практика мінімізує ризики надмірної залежності від одного наставника, розширює можливості фахових консультацій і сприяє формуванню багатовимірного бачення дослідницької проблематики. Важливою вимогою визнається й безперервний професійний розвиток самих наукових керівників, які повинні мати можливість удосконалювати власні супервізійні та

менторські компетентності шляхом участі у спеціалізованих тренінгах, семінарах і програмах академічного розвитку.

Таким чином, супервізія у зазначеному документі розглядається не як формальна або суто адміністративна процедура, а як ключовий чинник якості докторської підготовки, що поєднує науково-методичну підтримку, професійне наставництво та етичну відповідальність, безпосередньо впливаючи на становлення дослідницької компетентності майбутнього доктора філософії [630].

На основі здійсненого аналізу міжнародних нормативних і рекомендаційних документів можна дійти висновку, що для формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури вони визначають такі ключові вектори:

– пріоритетність дослідницької діяльності як провідного змісту докторської підготовки;

– інтеграцію здобувачів у міжнародний науковий простір та їх активну участь у глобальних дослідницьких мережах;

– розвиток автономності, критичного мислення та особистої відповідальності дослідника за результати наукового пошуку;

– забезпечення високої якості наукового керівництва, ефективної супервізії та сприятливого дослідницького середовища;

– упровадження системи забезпечення якості докторської підготовки, сумісної зі стандартами Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА).

Звернемося до аналізу національних засад, що детермінують підготовку майбутніх докторів філософії, зокрема базових законів, підзаконних актів Кабінету Міністрів України та галузевих нормативних документів, які визначають організаційні, змістові та ціннісні орієнтири освітньо-наукової підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти.

Передусім зупинимося на положеннях Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність», який є базовим нормативно-правовим актом, що регламентує організацію та розвиток наукової сфери в Україні. Відповідно до цього Закону, його метою є врегулювання відносин, пов’язаних із провадженням наукової і науково-технічної діяльності, а також створення умов для підвищення ефективності наукових досліджень і використання їх результатів для забезпечення розвитку всіх сфер суспільного життя [156]. З огляду на зазначене, підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти має бути спрямована не лише на опанування методології дослідження, а й на формування здатності здійснювати наукові розвідки, релевантні суспільним потребам і практичним запитам розвитку освіти, економіки та науки.

Водночас реалізація означених положень у межах аспірантури потребує звернення до нормативних актів, які безпосередньо регламентують освітньо-наукову підготовку здобувачів третього рівня вищої освіти. У цьому контексті ключовим є Закон України «Про вищу освіту», який визначає третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти, цілі та результати підготовки докторів філософії, вимоги до освітньо-наукових

програм, системи внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості, а також процедури акредитації [155].

Згідно з частиною першою статті 5 цього Закону, третій (освітньо-науковий) рівень передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне і практичне значення [47, с. 9]. Таким чином, законодавчо закріплюється дослідницька спрямованість підготовки PhD як її системоутворювальна характеристика.

Положення Закону України «Про вищу освіту» узгоджуються із загальними принципами, зафіксованими в Законі України «Про освіту», який закладає засади компетентнісного підходу, безперервності освіти, академічної свободи та академічної доброчесності. У межах формування дослідницької компетентності ці норми забезпечують становлення етичного та правового виміру дослідницької діяльності, зокрема дотримання авторського права, принципів відкритої науки, відповідального планування і реалізації досліджень [157].

Більш деталізовані вимоги до результатів освітньо-наукової підготовки визначено в Національній рамці кваліфікацій, яка узгоджує українську систему кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій та Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [385]. Відповідно до дескрипторів 8 рівня, доктор філософії повинен володіти найбільш передовими концептуальними та методологічними знаннями у сфері науково-дослідної та/або професійної діяльності, здійснювати критичний аналіз, оцінку і синтез складних ідей, ініціювати інноваційні дослідницькі проєкти, діяти автономно та демонструвати лідерство в науковому середовищі.

Крім того, Національна рамка кваліфікацій акцентує на здатності здобувача третього рівня здійснювати повний цикл наукового дослідження – від ініціювання й планування до реалізації, коригування та презентації результатів із дотриманням принципів академічної доброчесності. Важливими складниками визначено також комунікативну компетентність (вільне академічне спілкування державною та іноземними мовами), відповідальність, інноваційність і готовність до безперервного професійного саморозвитку [385].

Отже, аналіз національних нормативно-правових документів засвідчує, що формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти має чітке законодавче підґрунтя та розглядається як системна вимога до результатів освітньо-наукової підготовки. Законодавчо закріплені норми задають цільові орієнтири для розвитку методологічної культури, дослідницької автономності, академічної відповідальності та інноваційної спрямованості наукової

діяльності аспірантів, що створює підстави для розроблення цілісної педагогічної системи формування дослідницької компетентності в умовах аспірантури.

Відповідно до положень Національної рамки кваліфікацій, освітньо-наукова програма підготовки докторів філософії має включати не менше чотирьох взаємопов'язаних складових, спрямованих на формування комплексу дослідницьких і професійних компетентностей здобувача третього рівня вищої освіти. Зокрема, передбачається:

1) здобуття глибинних знань зі спеціальності, за якою аспірант здійснює наукове дослідження (орієнтовний обсяг – не менше 12 кредитів ЄКТС);

2) оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, що забезпечують методологічну культуру дослідника (орієнтовний обсяг – 4–6 кредитів ЄКТС);

3) набуття універсальних навичок дослідника (планування дослідження, академічне письмо, наукова комунікація, управління проєктами тощо) (орієнтовний обсяг – не менше 6 кредитів ЄКТС);

4) здобуття мовних компетентностей, необхідних для інтеграції в міжнародний науковий простір (рекомендований обсяг – 6–8 кредитів ЄКТС) (Національна рамка кваліфікацій, 2020) [490, с. 222–223].

Таким чином, уже на рівні рамкових вимог закладено цілісне бачення дослідницької компетентності як інтегративного утворення, що поєднує предметно-фахову, методологічну, інструментальну та комунікативну складові.

Важливим кроком у нормативному забезпеченні підготовки докторів філософії стало ухвалення Постанови Кабінету Міністрів України № 261 від 23 березня 2016 року, якою затверджено Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії у закладах вищої освіти (наукових установах). Цим документом визначено вимоги до вступу в аспірантуру, врегульовано організацію освітньо-наукової підготовки, що поєднує освітню та наукову складові, а також встановлено ліцензійні умови для закладів, які здійснюють підготовку PhD [386].

У Порядку чітко наголошується, що підготовка здобувачів ступеня доктора філософії здійснюється шляхом виконання освітньо-наукової програми, яка передбачає органічне поєднання навчальної діяльності з проведенням власного наукового дослідження. Обов'язковим елементом є виконання індивідуального навчального плану, що включає науково-дослідну роботу, публікацію результатів у фахових і міжнародних наукових виданнях, а також апробацію результатів дослідження на наукових конференціях. Особлива роль у цьому процесі відводиться науковому керівнику, який забезпечує методологічний, організаційний і консультативний супровід виконання освітньо-наукової програми та дисертаційної роботи.

Прийняття зазначеної постанови започаткувало в Україні підготовку докторів філософії за європейською моделлю, що передбачає низку принципових змін, зокрема:

– збільшення нормативного строку підготовки аспірантів із трьох до чотирьох років;

– упровадження структурованих освітньо-наукових програм із потужною освітньою складовою (30–60 кредитів ЄКТС), спрямованою на формування методологічної культури, універсальних дослідницьких навичок і мовних компетентностей;

– посилення наукової складової підготовки через можливість подвійного наукового керівництва, у тому числі за участю іноземних учених, а також створення «критичної маси» дослідників, здатних підтримати наукові пошуки аспірантів;

– активізацію національної та міжнародної академічної мобільності здобувачів третього рівня вищої освіти [47, с. 10].

Освітньо-наукова програма на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти розглядається як цілісний комплекс освітніх і наукових компонентів (навчальні дисципліни, індивідуальні завдання, практики, контрольні заходи, наукове дослідження, публікаційна активність, участь у наукових заходах тощо), спрямованих на досягнення визначених результатів навчання, підготовку та публічний захист дисертації, що засвідчує здобуття відповідної кваліфікації.

Упродовж навчання в аспірантурі здобувач повинен повною мірою реалізувати як освітню, так і наукову складові програми: оволодіти теоретичними знаннями, уміннями, навичками та іншими компетентностями, необхідними для продукування нових ідей; опанувати методологію наукової та педагогічної діяльності; здійснити самостійне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну та теоретичне і/або практичне значення; забезпечити публікацію результатів дослідження та пройти процедуру атестації шляхом публічного захисту дисертації [383].

Отже, національні нормативно-правові документи чітко фіксують дослідницьку компетентність як ключовий результат підготовки докторів філософії та створюють нормативні передумови для її цілеспрямованого формування в умовах аспірантури.

Проаналізовані міжнародні та національні нормативно-правові документи формують загальну концептуально-правову рамку підготовки докторів філософії, визначаючи стратегічні орієнтири, принципи організації освітньо-наукового процесу та вимоги до результатів наукової діяльності здобувачів третього рівня вищої освіти. Водночас зазначені документи мають переважно рамковий характер і потребують конкретизації з урахуванням галузевої специфіки професійної освіти, особливостей освітньо-наукових програм та очікуваних результатів підготовки PhD за відповідною спеціальністю. Саме таку конкретизувальну, нормативно-цільову функцію виконує Стандарт вищої освіти третього

(освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», який безпосередньо визначає компетентнісні та результативні орієнтири формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Відповідно до Стандарту вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня, ступінь доктора філософії, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) одним із ключових результатів освітньо-наукової підготовки є здатність продукувати нові ідеї, розв'язувати комплексні проблеми у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї в умовах професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, застосовувати методологію наукової та педагогічної діяльності, а також проводити власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

У контексті формування дослідницької компетентності Стандарт виступає нормативно-ціннісною основою, яка задає рамки професійної та наукової діяльності майбутніх PhD, орієнтуючи їх на опанування методологічної культури, здатності до продукування нових знань, академічної доброчесності та інноваційності мислення. Вимоги стандарту інтегрують міждисциплінарний підхід, критичне та креативне мислення, здатність до планування, реалізації та апробації результатів наукових досліджень, що є визначальними складовими дослідницької компетентності.

Аналіз змісту Стандарту дає підстави стверджувати, що дослідницька компетентність здобувачів у ньому розкривається через сукупність загальних і спеціальних компетентностей, а саме: ЗК1. Здатність розробляти проєкти, управляти ними та працювати в команді; ЗКЗ. Здатність генерувати нові ідеї на основі етичних міркувань (мотивів); ЗК4. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел [458, с. 6]; та спеціальні компетентності: СКІ. Здатність визначати й розв'язувати задачі дослідницького характеру у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї, досягати наукових результатів, які створюють нові знання у цій сфері та дотичних до них міждисциплінарних напрямах; СК2. Здатність застосовувати широкий спектр цифрових засобів, інструментів, ресурсів і технологій, спеціалізоване програмне забезпечення у науковій та освітній діяльності у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї; СКЗ. Здатність реалізовувати науково-педагогічну діяльність та управління освітнім процесом у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також – підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї на основі сучасних наукових підходів; СК4. Здатність реалізовувати результати наукової діяльності на засадах підприємництва; СК5. Здатність започатковувати, планувати,

реалізовувати та коригувати процес наукового дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності [458, с. 7].

У Стандарті вищої освіти України для третього (освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 015 Професійна освіта нормативний зміст підготовки доктора філософії визначено у восьми результатів навчання [458, с. 7–8]. Сукупно вони окреслюють здатність здобувача презентувати й оприлюднювати результати досліджень українською та іноземною мовами, формулювати й перевіряти гіпотези з дотриманням принципів професійної етики та академічної доброчесності, планувати й виконувати теоретичні та/або експериментальні дослідження із застосуванням сучасного інструментарію, працювати в команді над науковими/інноваційними проєктами, здійснювати пошук і аналітичне опрацювання інформації з різних джерел, інтегрувати передові концептуально-методологічні підходи, розробляти інноваційні методи і практики викладання та організовувати освітній процес у закладах професійної й фахової передвищої освіти з прогнозуванням впливу власного дослідження на підвищення його якості.

Отже, аналіз положень Стандарту вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня за ступенем доктора філософії у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) дає підстави стверджувати, що він виступає комплексною нормативною основою для формування дослідницької компетентності майбутніх PhD. Структура стандарту, що охоплює загальні та спеціальні компетентності, а також чітко визначені результати навчання, інтегрує методологічну, когнітивну, діяльнісну та ціннісно-мотиваційну складові науково-дослідницької підготовки.

Вимоги, закладені у Стандарті, орієнтують здобувачів на досягнення високого рівня академічної доброчесності, здатності до критичного аналізу, генерування інноваційних ідей та реалізації повного циклу наукового дослідження – від постановки проблеми до впровадження результатів у професійну та освітню практику. Особливий акцент зроблено на міждисциплінарному підході, володінні цифровими технологіями, управлінні науковими та освітніми проєктами, що безпосередньо корелює з сучасними вимогами до дослідницької діяльності.

Окрім стандарту підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти, у межах дослідження було проаналізовано й інші стандарти вищої освіти з метою порівняння їх змістових положень, виявлення спільних компонентів та специфічних акцентів, що дозволило розширити аналітичний контекст і забезпечити більш обґрунтовані висновки.

У ході дослідження здійснено аналіз низки Стандартів вищої освіти для підготовки докторів філософії (дод. А), затверджених упродовж останніх років (2022–2024 рр.) [454; 455; 456; 457; 459]. З метою збереження об’єктивності та уникнення вибірковості добору спеціальності визначалися довільно, проте з урахуванням репрезентації різних галузей знань. Такий підхід забезпечив міждисциплінарний зріз і дав змогу зіставити, наскільки

послідовно у стандартах різних спеціальностей акцентується значущість формування дослідницької компетентності як ключової складової підготовки здобувачів наукового ступеня PhD.

Зокрема, було проаналізовано стандарти вищої освіти України третього (освітньо-наукового) рівня за такими спеціальностями: 122 Комп'ютерні науки (галузь знань 12 Інформаційні технології), 073 Менеджмент (галузь знань 07 Управління та адміністрування), 051 Економіка, 052 Політологія, 053 Психологія (галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки), а також 011 Освітні, педагогічні науки (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка). Усі зазначені документи визначають структуру освітньо-наукових програм, систему компетентностей і результати навчання, яких має досягти здобувач ступеня доктора філософії.

Проведений аналіз засвідчив наявність спільної методологічної основи стандартів, орієнтованої на формування інтегрованої системи компетентностей, серед яких провідне місце посідають дослідницька, інноваційна, етична, комунікативна та міждисциплінарна. Водночас галузева специфіка зумовлює варіативність змістових акцентів: від посиленої уваги до технологічних і цифрових аспектів у галузі комп'ютерних наук до соціогуманітарних орієнтирів у менеджменті, економіці, політології, психології та педагогічних науках. Сукупність проаналізованих стандартів відображає стратегічне спрямування системи вищої освіти України на інтеграцію до європейського освітньо-наукового простору, утвердження принципів академічної доброчесності та підготовку конкурентоспроможного дослідника з високим рівнем професійної ідентичності.

Порівняльний аналіз структури та змістового наповнення стандартів дав змогу виокремити інваріантні компоненти підготовки аспірантів, серед яких домінують: пріоритет дослідницької діяльності, дотримання принципів академічної доброчесності, розвиток професійної автономії та готовність до інтеграції у світовий науковий простір.

Отже, проаналізовані нормативно-правові документи становлять методологічне та концептуальне підґрунтя адаптації української системи підготовки докторів філософії з професійної освіти до вимог Європейського простору вищої освіти, що відповідає завданням нашого дослідження. Водночас, окреслюючи стратегічні орієнтири та цільові параметри підготовки, вони не розкривають внутрішні механізми формування дослідника як суб'єкта наукової діяльності. Це зумовлює необхідність звернення до науково-теоретичних підходів і концептуальних моделей, представлених у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, які становлять наступну групу науково-теоретичних засад формування дослідницької компетентності.

До другої групи науково-теоретичних засад формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури віднесено зарубіжні та українські наукові розвідки, в яких розкрито концептуальні підходи, моделі та практики

формування дослідницької компетентності здобувачів ступеня PhD. Насамперед зупинимося на працях зарубіжних дослідників, у яких окреслено сучасні концепції розвитку докторської освіти.

У подальшому викладі, аналізуючи зарубіжні наукові джерела, враховуємо відмінності національних освітніх контекстів і термінології. У міжнародному науковому дискурсі підготовка здобувачів ступеня PhD здебільшого описується як така, що здійснюється в межах докторської підготовки (*doctoral programmes*), що не є тотожним українському поняттю «докторантура». В Україні підготовка доктора філософії реалізується в інституційному форматі аспірантури, тоді як термін «докторантура» має інше нормативне наповнення. Тому, послуговуючись у цьому підрозділі термінами зарубіжних авторів, ми трактуємо їх як позначення саме докторської підготовки PhD, що забезпечує коректність порівняльного аналізу та адаптацію наукових ідей до українського освітнього контексту.

Одним із ґрунтовних досліджень у цій сфері є науковий доробок Л. Еванс *(L. Evans)* [574, с. 15–37], у якому запропоновано авторську компонентну модель розвитку дослідника, що може слугувати теоретичною основою для впровадження міжнародних підходів у національну систему підготовки PhD. Дослідниця наголошує, що сфера розвитку дослідників є відносно новою й потребує більшої концептуальної визначеності та дефініційної чіткості. У науковому й управлінському дискурсі нерідко відсутнє узгоджене розуміння поняття «розвиток дослідника», що ускладнює формування ефективних політик і практик підтримки аспірантів. Л. Еванс *(L. Evans)* визначає розвиток дослідника як процес підвищення його здатності та готовності виконувати дослідницькі завдання з відносно стійким ефектом, що перевищує короткочасні або ситуативні зміни.

Запропонована модель (рис. 1.2) акцентує на багатовимірній природі розвитку дослідника та охоплює три взаємопов'язані виміри – інтелектуальний, атитюдний і поведінковий, які в контексті підготовки докторів філософії можуть розглядатися як ядро дослідницької компетентності. Такий підхід принципово розширює розуміння дослідницької підготовки, виходячи за межі виключно методичної або інструментальної складової.

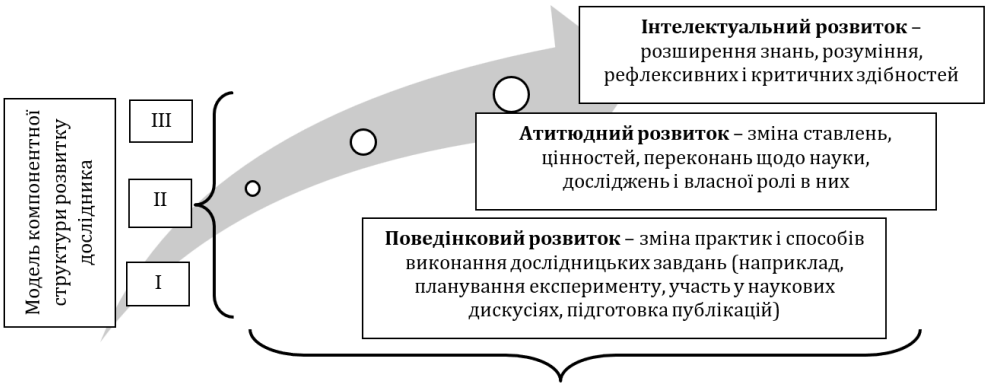

Рис. 1.2. Модель компонентної структури розвитку дослідника (за Л. Еванс (*L. Evans*).

Фундаментальним дослідженням трансформацій сучасної докторської підготовки є праця Д. Боуда *(D. Boud)* та А. Лі *(A. Lee)* [559], в якій докторантура розглядається як багатовимірна соціальна практика, що формується під впливом глобалізаційних процесів, змін у політиці вищої освіти, запитів ринку праці та внутрішніх тенденцій академічного розвитку. Автори підкреслюють, що сучасна докторська освіта не зводиться до виконання дисертаційного дослідження, а охоплює формування наукового мислення, професійної ідентичності, розвиток комунікативних, управлінських і міждисциплінарних компетентностей. Важливим положенням є переосмислення ролі докторської програми як цілісного освітнього курикулуму, в межах якого навчальна й дослідницька діяльність взаємодоповнюють одна одну. Значна увага приділяється педагогічній підтримці, освітньому середовищу, супервізії, розвитку академічного письма та формуванню типу наукового мислення, зорієнтованого на критичний аналіз, творчість і міждисциплінарність. Ключовий висновок авторів полягає в тому, що результативність підготовки докторів філософії залежить від збалансованого поєднання академічного змісту, ефективної педагогічної взаємодії, організаційної гнучкості та інституційної підтримки.

У цьому контексті аспірантура постає як комплексна освітньо-наукова платформа, у межах якої відбувається формування знань, умінь, ціннісних орієнтацій і професійної ідентичності майбутнього дослідника.

Вагомим є також дослідження С. Ґарднер (*S. Gardner*) [579], присвячене процесам соціалізації докторантів у системі вищої освіти США. Авторка розглядає соціалізацію як ключовий чинник успішності докторського навчання, що впливає на формування академічної ідентичності, мотивації та здатності до завершення освітньо-наукової програми. Доведено, що формальні й неформальні механізми соціалізації (взаємодія з науковим керівником, участь у дослідницьких групах, неофіційні мережі підтримки) визначають рівень академічної впевненості, відчуття належності до наукової спільноти та готовність до самостійної дослідницької діяльності.

Колектив фінських учених К. Пюгельтьо *(K. Pyhältö),* Й. Веккайла (*J. Vekkaila*), Й. Кескінен (*J. Keskinen*) [609] акцентує увагу на взаємодії між здобувачами та науковими керівниками як ключовому чиннику ефективності докторської підготовки. Докторська освіта трактується авторами як партнерський процес, спрямований не лише на виконання дослідницьких завдань, а й на розвиток дослідницької ідентичності, академічної культури та професійних навичок. Ресурсна перспектива охоплює академічну підтримку, доступ до наукових мереж, матеріальне забезпечення та сприятливі інституційні умови. Ключовим висновком є твердження, що формування дослідницької компетентності безпосередньо залежить від якості комунікації, узгодження очікувань, ефективного наставництва та індивідуалізації підтримки аспірантів.

Погляди М. Хейлі *(M. Healey)* щодо поєднання навчання і досліджень є концептуально значущими для нашого дослідження, оскільки дають змогу системно осмислити організацію підготовки аспірантів за двома взаємопов'язаними вимірами: орієнтація на контент або процес та ступінь активності здобувача (позиція «аудиторія» ↔ «учасник»). У межах цієї концепції автор виокремлює чотири моделі взаємодії навчання і дослідження: *research-led learning* (інформування здобувачів про результати актуальних досліджень із домінуванням контентного компонента), *research-oriented learning* (орієнтація на дослідницький процес і формування умінь постановки запитань, добору методів і аналізу даних), *research-tutored learning* (навчання через наукове керівництво та обговорення досліджень у форматі академічного діалогу) та *research-based learning* (навчання через виконання власних дослідницьких завдань і проєктів, зокрема підготовку наукових публікацій і дисертаційних досліджень) [585]. Запропонована типологія є продуктивною для аналізу освітньо-наукових програм аспірантури, оскільки дозволяє оцінити рівень залученості здобувачів до дослідницької діяльності та ступінь їхньої автономії в процесі формування дослідницької компетентності.

У праці Р. Гассада *(R. Hassad)* [583] здійснено ґрунтовний аналіз проблем і напрямів підвищення якості докторської освіти з акцентом на викладання статистики, методів дослідження та організацію наукового керівництва дисертаційними дослідженнями. Автор виокремлює низку проблемних аспектів підготовки докторів філософії, серед яких: недостатня підтримка з боку викладачів (обмежена доступність, дефіцит методологічної й статистичної компетентності, ігнорування індивідуальних освітніх потреб здобувачів); потреба у конструктивістському та інтегрованому підході до навчання, що передбачає використання активних та автентичних методів, спрямованих на формування глибокого розуміння й трансферних умінь; нестача менторства у сфері статистики й дослідницького дизайну; надмірна складність завдань, що висуваються дисертаційними комітетами та нерідко виходять за межі реальних можливостей аспірантів; недооцінка методологічного аналізу у процесі опрацювання наукової літератури; а також специфічні «політичні» аспекти захистів, пов'язані з униканням складних методологічних і статистичних питань. Узагальнення означених проблем слугує важливою теоретичною основою для аналізу умов формування дослідницької компетентності здобувачів ступеня PhD, зокрема в частині методологічної та статистичної підготовки, організації наукового керівництва та розвитку доказового мислення в аспірантурі з професійної освіти.

Цікавими у контексті сучасних трансформацій докторської освіти є міркування Ґ. Хойн *(G. Hoyne)*, Дж. Алессандріні *(J. Alessandrini)* та М. Феллмана *(M. Fellman),* які акцентують увагу на необхідності формування у майбутніх докторів філософії трансферних навичок. Автори виходять з того, що докторська підготовка не може обмежуватися виключно

розвитком академічних і дослідницьких умінь, оскільки значна частина випускників реалізує професійну діяльність поза межами традиційної університетської кар'єри. У цьому зв'язку особливої ваги набуває розвиток універсальних компетентностей, здатних до перенесення у різні професійні контексти. До таких трансферних навичок науковці відносять критичне й аналітичне мислення, управління проєктами в умовах багатозадачності, ефективну письмову та усну комунікацію, лідерство і командну роботу, емоційний інтелект, здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, а також розвиток креативності й підприємливості. Ці навички розглядаються як ключовий ресурс професійної мобільності й конкурентоспроможності майбутнього дослідника на глобальному ринку праці [587].

Подальший розвиток компетентнісного підходу до докторської підготовки представлено у працях М. Вердераме *(M. Verderame),* В. Фрідман *(V. Freedman),* Л. Козловські *(L. Kozlowski)* та В. Мак Кормака *(W. Cormack)*, які пропонують модель підготовки PhD-здобувачів і молодих науковців на засадах компетентнісного оцінювання. Автори критикують традиційну «модель учнівства» (apprenticeship model), у межах якої здобувач переважно орієнтується на одного експерта-наставника, що ускладнює об'єктивне оцінювання сформованості сукупності компетентностей, необхідних для наукової діяльності в умовах XXI століття.

Запропонований підхід передбачає використання компетентнісного оцінювання як інструменту системного зворотного зв'язку між здобувачем і наставником. Автори рекомендують здійснювати оцінювання обмежених груп компетентностей у чітко визначені часові проміжки, поєднуючи самооцінку аспіранта з експертною оцінкою наставника та використовуючи виявлені розбіжності для коригування індивідуальних освітніх і дослідницьких траєкторій. На цій основі розроблено модель компетентнісного оцінювання підготовки PhD-здобувачів, орієнтовану на поетапний розвиток дослідницьких і трансферних компетентностей. У межах моделі виокремлено десять ключових компетентностей, що охоплюють концептуальні та спеціалізовані знання, критичне мислення, експериментальні й обчислювальні навички, командну взаємодію, етичну наукову практику, комунікацію, лідерство та особистісні ресурси професійного розвитку. Для забезпечення вимірюваності прогресу введено систему етапів (*milestones*), які визначають поведінкові маркери сформованості компетентностей на різних стадіях підготовки – від початкового рівня аспіранта до рівня автономного наукового професіонала [634].

У працях американських дослідників [615] підготовку PhD розглянуто крізь призму нової парадигми, заснованої на інтеграції психосоціальних компетентностей у докторські програми. Автори виходять з того, що аспіранти мають оволодіти спеціалізованими знаннями й уміннями, зокрема методологією дослідження, експертними технічними навичками, статистичним аналізом і методами огляду наукової літератури, бути

здатними до формулювання гіпотез, аналізу даних, а також до наукового письма й презентації результатів. Водночас наголошується, що ефективна дослідницька діяльність неможлива без розвитку соціальних навичок співпраці та командної роботи, а також емоційних умінь, пов'язаних із саморегуляцією, мотивацією, автономністю та психологічною стійкістю.

Дослідники підкреслюють, що хоча формування технічних і методологічних компетентностей традиційно становить ядро програм підготовки докторів філософії, розвиток психосоціальних компетентностей здебільшого залишається поза межами формалізованого освітнього змісту та не завжди є об'єктом цілеспрямованого наставництва. Водночас саме ці компетентності визначають здатність аспіранта ефективно реагувати на складні вимоги дослідницької діяльності, справлятися з академічними викликами та здійснювати регуляцію власного мислення, емоцій і поведінки у взаємодії з іншими [615].

У руслі розширеного розуміння професійного розвитку аспірантів М. Роуз *(M. Rose)* [613] пропонує трактувати професійні навички як сукупність академічних і трансферних компетентностей, необхідних для подальшої професійної реалізації у різних середовищах. До академічних навичок дослідниця відносить дослідницьку діяльність, академічне письмо та викладацькі вміння, що формуються у процесі опанування освітніх компонентів і написання наукової роботи. Трансферні навички охоплюють міжособистісні й лідерські компетентності, стратегічне планування кар'єри, самоорганізацію, комунікативні уміння, здатність до командної роботи та адаптації в мультикультурному середовищі.

Формування зазначених компетентностей розглядається авторкою як цілісний і динамічний процес, що не зводиться виключно до підготовки аспіранта до академічної кар'єри. Докторська підготовка, на її думку, має поєднувати розвиток дослідницьких і викладацьких умінь із кар'єрною орієнтацією, управлінськими та комунікативними навичками, участю в міждисциплінарних і прикладних проєктах, а також формуванням етичної культури, громадянської відповідальності та готовності до професійної мобільності в міжнародному середовищі [613]. Таким чином, професійний розвиток аспірантів постає як поетапне формування академічних і трансферних компетентностей, що забезпечує готовність випускників PhD-програм до реалізації різних професійних траєкторій.

У контексті інституційних трансформацій докторської підготовки на увагу заслуговує дослідження М. Торки *(M. Torka),* присвячене аналізу впливу нового фінансового режиму на організацію докторських програм. Автор вводить поняття «проєктифікації», під яким розуміє зростаючу орієнтацію дослідницької діяльності аспірантів на проєктну логіку з чітко визначеними термінами, бюджетами, завданнями та очікуваними результатами. Такий підхід, на думку дослідника, змінює традиційне уявлення про докторські студії як простір відкритого наукового пошуку та творчої невизначеності. Водночас реакція на ці трансформації варіюється залежно від галузі знань: дисципліни з більш формалізованими

дослідницькими процедурами демонструють вищий рівень адаптивності, тоді як гуманітарні та соціальні науки виявляють прагнення зберегти гнучкість і відкритість дослідницького процесу [627].

Розвиток кар'єрної складової докторської підготовки ґрунтовно представлено у працях А. Байарс-Вінстон *(A. Byars-Winston),* Б. Гутьєррес *(B. Gutierrez),* Ш. Топп *(S. Topp)* та М. Карнес *(M. Carnes)*, які розробили рамку професійного розвитку аспірантів, орієнтовану на підвищення різноманітності та інклюзивності наукової спільноти. Концептуально ця рамка спирається на соціокогнітивну теорію кар'єрного розвитку, відповідно до якої професійні інтереси й цілі аспірантів формуються під впливом рівня самоефективності, очікувань результатів і соціального контексту. У межах програми TEAM-Science автори виокремлюють п'ять ключових компонентів: підготовку наставників, визначення фундаментальних компетентностей, кар'єрний коучинг за участі незалежного викладача, індивідуальні плани розвитку кар'єри та SWOT-аналіз професійної траєкторії. Практична реалізація програми передбачає семінари професійного розвитку, регулярні зустрічі зі здобувачами, підтримку участі у конференціях та створення спільноти практики, що забезпечує соціальну й психологічну підтримку аспірантів [638].

Загалом аналіз означених наукових праць підтверджує положення про те, що академічна підготовка майбутніх докторів філософії не обмежується засвоєнням знань і методології дослідження, а постає як складний соціокультурний процес, у якому успішність визначається рівнем інтеграції здобувача в академічну спільноту, засвоєнням її норм і цінностей, а також здатністю до ефективної взаємодії з науковими керівниками та колегами. Це вимагає розгляду аспірантури не лише як освітнього етапу, а як цілісної системи соціального й професійного становлення, що забезпечує формування дослідницької ідентичності та дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Отже, аналіз зарубіжних наукових розвідок засвідчив багатовимірність підходів до формування дослідницької компетентності здобувачів ступеня PhD, акцент на поєднанні академічних, соціальних, психосоціальних і трансферних компетентностей, а також зростаючу увагу до інституційних умов, наставництва й індивідуальних освітньо-дослідницьких траєкторій. Водночас безпосереднє перенесення зарубіжних моделей у національний контекст потребує урахування специфіки організації підготовки докторів філософії в Україні, нормативно-правових засад функціонування аспірантури та науково-педагогічних традицій вітчизняної вищої школи.

У зв'язку з цим доцільним є звернення до аналізу українського наукового дискурсу, в якому проблематика формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії розглядається крізь призму трансформації аспірантури як третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, інтеграції у європейський освітньо-науковий простір та модернізації підходів до підготовки науково-педагогічних кадрів.

В Україні аспірантура є третім (освітньо-науковим) рівнем вищої освіти, що передбачає суттєве збільшення частки самоосвітньої діяльності, автономності здобувачів і їх активне залучення до самостійної науково-дослідницької роботи. На відміну від попередніх освітніх рівнів (бакалаврату та магістратури), дослідницька компетентність аспіранта має значно ширший і складніший характер, оскільки орієнтована не лише на засвоєння методів наукового пізнання, а й на здатність до продукування нового знання, наукової самостійності та професійної відповідальності.

Метою дослідницької складової освітньо-наукових програм підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі є формування висококваліфікованих фахівців-дослідників і викладачів, які володіють загальнонауковими методами системного, функціонального та статистичного аналізу, сучасними методами науково-дослідної й педагогічної діяльності. Саме в процесі навчання в аспірантурі відбувається формування ключових професійних і дослідницьких компетентностей, рівень розвитку яких у подальшому визначає професійні траєкторії, наукову продуктивність і особистісні орієнтири майбутнього доктора філософії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що різні аспекти підготовки майбутніх докторів філософії в Україні стали предметом ґрунтовних наукових розвідок. Зокрема, у працях українських учених розглянуто: концептуальні ідеї забезпечення якості підготовки докторів філософії в загальноєвропейському просторі освіти і науки (Н. Авшенюк) [2]; засади розроблення освітньо-наукових програм підготовки PhD (О. Антонова) [6]; концепцію освітньо-наукової підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі (Н. Волкова) [79]; узагальнення вітчизняного досвіду підготовки здобувачів ступеня доктора філософії (Н. Дерстуганова) [125]; формування готовності до професійного й кар'єрного зростання випускників аспірантури (О. Друганова, А. Боярська-Хоменко, С. Золотухіна) [133]; особливості навчання в аспірантурі в умовах воєнного стану (Т. Єрмолаєва) [149]; підготовку докторів філософії як складову неперервної освіти (О. Іванова) [167]; підготовку майбутніх докторів філософії з професійної освіти до реалізації вимог сталого розвитку (О. Кривильова, В. Жигірь) [211]; шляхи підвищення якості підготовки кадрів вищої кваліфікації до інноваційної діяльності (І. Прокопенко, Ю. Бойчук) [395]; компетентнісну парадигму підготовки здобувачів ступеня доктора філософії в галузі освіти (О. Пшенична) [402]; розвиток академічної культури та професійної компетентності здобувачів PhD (О. Семеног) [423; 424]; оновлення підготовки докторів філософії на засадах компетентнісного підходу (Н. Сидорчук) [431]; поєднання науково-дослідної та педагогічної діяльності у підготовці викладачів вищої школи (Л. Сущенко) [465]; історію становлення та стратегії розвитку освітньо-наукових програм з професійної освіти (В. Ушмарова) [490] та ін.

Значний інтерес у контексті методичних засад підготовки майбутніх докторів філософії становлять напрацювання Л. Карташової, яка визначає

комплекс ключових методичних орієнтирів підготовки здобувачів різних спеціальностей. Серед них: індивідуалізований підхід і менторська підтримка, що передбачає супровід здобувача на всіх етапах дослідження; адаптація навчальних планів до індивідуальних наукових потреб; виразна дослідницька орієнтація освітнього процесу; міждисциплінарність як засіб комплексного розв'язання наукових проблем; використання активних форм навчання (конференції, семінари, воркшопи); розвиток автономії та відповідальності здобувачів за власний науковий проєкт; цифровізація підготовки та формування цифрової грамотності; розширення міжнародної співпраці й академічної мобільності [179, с. 110–111].

У наукових працях також підкреслюється, що в умовах аспірантури процес формування дослідницької компетентності має особливий, провідний і унікальний характер, оскільки випускниками третього рівня вищої освіти стають дослідники, науковці, педагоги-інноватори й агенти освітніх змін [34]. У цьому контексті дослідницька компетентність розглядається як один із базових стовпів університетської освіти, що забезпечує розвиток критичного, рефлексивного та саморегульованого мислення, необхідного для ефективної наукової та професійної діяльності [565].

Професійну освіту аспірантів, на думку Т. Дудки та М. Чумака, доцільно проєктувати крізь призму симбіотичного поєднання освітнього середовища суб'єктного функціонування та індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Така дуалістична єдність зазначених компонентів дозволяє представити цілісне панно багатоаспектної діяльності аспіранта, який в умовах закладу вищої освіти, з одного боку, здійснює науково-дослідну діяльність, а з іншого – цілеспрямовано формує й удосконалює власну викладацьку майстерність [142, с. 32]. У цьому контексті дослідницька компетентність постає не ізольованою якістю, а результатом інтеграції наукової, педагогічної та професійно-особистісної діяльності.

Підготовка докторів філософії, за результатами вітчизняних досліджень, спрямована на формування інтелектуально зрілого, самоідентифікованого, конкурентоспроможного й соціально інтегрованого фахівця, здатного продукувати нові ідеї, розв'язувати комплексні проблеми у сфері науково-педагогічної та дослідницько-інноваційної діяльності, демонструвати високий рівень автономності, інноваційності, академічної й професійної доброчесності, а також послідовну відданість розвитку нових знань і практик [227, с. 311]. Така характеристика безпосередньо корелює з сучасним розумінням дослідницької компетентності як інтегративної якості особистості доктора філософії.

У процесі навчання в університеті для майбутніх докторів філософії принципово важливим є досягнення визначених наукових і освітніх результатів та набуття комплексу ключових компетентностей. Серед них – здатність здійснювати власне наукове дослідження, оприлюднювати його результати з дотриманням принципів академічної доброчесності у фахових та міжнародних наукових виданнях, а також вільно комунікувати з

науковою спільнотою українською та іноземними мовами. Випускники освітньо-наукового рівня доктора філософії мають набути здатності до розв'язання комплексних проблем в освітній галузі під час професійної або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних і створення нових цілісних знань та професійних практик [503, с. 170]. Реалізація зазначених завдань передбачає сформованість дослідницької компетентності як системоутворювального результату освітньо-наукової підготовки.

Висвітлюючи основні аспекти підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти, О. Кривильова та О. Голік наголошують, що результативність такої підготовки в аспірантурі значною мірою визначається її змістовим наповненням [210, с. 143]. Це дозволяє розглядати освітньо-наукову програму як ключовий ресурс формування дослідницької компетентності здобувачів третього рівня вищої освіти та актуалізує потребу конкретизації її змістових орієнтирів.

Зокрема, А. Бержанір підкреслює, що зміст підготовки майбутніх докторів філософії має забезпечувати формування здатності до наукового тлумачення процесу пізнання, оволодіння його методами, а також методологічними принципами й нормами дослідницької діяльності [19, с. 302]. Це, на думку автора, створює підґрунтя для усвідомленого, самостійного й відповідального здійснення наукового пошуку. Важливе місце у структурі професійної освіти при цьому посідає філософсько-методологічний компонент, спрямований на формування філософсько-методологічної культури науковця, що охоплює професійну, аксіологічну, пізнавальну та комунікативну діяльності й сприяє розвитку діалектичного стилю мислення та комплексного аналізу теоретичних положень [19, с. 303].

І. Ломакін, В. Бабійчук та О. Кудокоцева акцентують увагу на тому, що майбутній доктор філософії повинен володіти широким спектром дослідницьких і професійних умінь: від розроблення та презентації обґрунтованого плану дослідження, здійснення міждисциплінарного аналізу інформації з різних джерел і ініціювання оригінальних наукових розвідок – до академічної комунікації іноземними мовами, організації навчальних занять, керування науковими проєктами та дотримання професійної етики [240]. Такий перелік умінь і здатностей засвідчує комплексний характер дослідницької компетентності як інтеграції наукового, педагогічного й управлінського складників.

Вивчаючи підготовку майбутніх докторів філософії у вищій військовій школі, А. Вітченко розкриває логіку формування інтегральних результатів навчання на прикладі комунікативної, дослідницької та лідерської компетентностей. У межах нашого аналізу особливого значення набуває дослідницька компетентність доктора філософії, яка охоплює знання теорії та методології наукових досліджень, уміння організовувати науковий пошук, добирати й коригувати дослідницькі методи, ініціювати інноваційні проєкти, а також досвід планування, проведення та презентації результатів

самостійного дослідження з дотриманням норм академічної доброчесності. Не менш важливим є ціннісне ставлення до альтернативних наукових позицій і готовність до діалогічної взаємодії з науковою спільнотою [71, с. 96–97]. Цей підхід поглиблює розуміння дослідницької компетентності як синтезу когнітивного, діяльнісного й аксіологічного компонентів.

Аналіз зарубіжних та українських наукових розвідок щодо формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури показав, що для спеціальності «Професійна освіта» принципово важливим є поєднання дослідницької підготовки з розвитком науково-педагогічної діяльності, оскільки майбутній PhD має бути здатним не лише продукувати нове знання, а й транслювати його в освітню практику, проєктувати навчально-наукове середовище та здійснювати академічне наставництво. Відтак у фокусі нашого дослідження перебувають: методологічна й філософсько-методологічна культура як основа наукового мислення; здатність до організації повного циклу дослідження та академічного письма; академічна комунікація і презентація результатів; академічна доброчесність і ціннісні орієнтири; цифрова та мовна готовність як умова інтеграції в міжнародний науковий простір. Саме ці вектори слугують підґрунтям для подальшого обґрунтування структури дослідницької компетентності та науково-методичного забезпечення її формування у майбутніх докторів філософії з професійної освіти в аспірантурі.

1.2. Сутність базових понять дослідження

Третю групу науково-теоретичних засад формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури становлять наукові праці, в яких здійснено уточнення та теоретичне осмислення основних дефініцій, що використовуються у межах досліджуваної проблематики.

Визначення й наукове обґрунтування базових понять є необхідним етапом будь-якого педагогічного дослідження, оскільки саме вони формують його поняттєво-категоріальний апарат і забезпечують цілісність, логічну узгодженість та наукову коректність подальшого викладу. Уточнення змісту ключових понять дозволяє уникнути термінологічної багатозначності, забезпечує однозначність інтерпретації результатів та створює методологічні передумови для інтеграції теоретичних і практичних положень дослідження.

У контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури значення дефініційного аналізу зростає, оскільки йдеться про складне міждисциплінарне явище, що поєднує педагогічні, науково-дослідні, психологічні та соціокультурні компоненти. Саме тому чітке розмежування та співвіднесення понять, які відображають різні аспекти дослідницької

діяльності й професійного становлення PhD-здобувача, є необхідною умовою побудови цілісної теоретичної моделі дослідження.

У цьому підрозділі увагу зосереджено на системному аналізі та узагальненні змісту базових понять, що становлять теоретичну основу дослідження, а саме: *«наукове дослідження», «наукова діяльність», «дослідницька діяльність», «дослідницька поведінка», «дослідницькі здібності», «дослідницькі вміння», «компетенція», «компетентність», «дослідницька компетентність», «доктор філософії», «доктор філософії з професійної освіти», «аспірантура»*.

Аналіз зазначених дефініцій здійснюється з урахуванням міждисциплінарного характеру проблеми, положень сучасної педагогіки вищої школи, теорії компетентнісного підходу та особливостей підготовки науково-педагогічних кадрів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Такий підхід дозволяє не лише уточнити зміст кожного з базових понять, а й виявити їхні смислові взаємозв'язки та місце у структурі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Розуміння сутності поняття «наукове дослідження» дає змогу окреслити загальні підходи до процесу пошуку, аналізу та інтерпретації нової інформації в межах наукової діяльності, визначити його цілі, методи та очікувані результати.

У науковій літературі наукове дослідження розглядається як процес наукового вивчення об'єкта (предмета, явища) з метою виявлення закономірностей його виникнення, розвитку, змін і перетворень [284, с. 138]. Н. Чайченко, О. Семеног, Л. Артюшкіна, О. Рудь трактують наукове дослідження як цілеспрямований пізнавальний процес, результати якого постають у вигляді системи понять, законів і теорій, а також як аналітичну діяльність, спрямовану на здобуття нових знань і відкриття закономірностей [284, с. 153].

О. Ільченко, В. Мокляк, Н. Кононец визначають наукове дослідження як особливу форму процесу пізнання, що передбачає систематичне й цілеспрямоване вивчення об'єктів із використанням наукових засобів і методів та завершується формуванням знання про досліджуваний об'єкт. У широкому розумінні наукове дослідження постає як специфічний вид людської діяльності, спрямований на здобуття нових, глибших знань, які мають практичну цінність для створення або вдосконалення наявних теорій, технологій і практик [276, с. 11].

Узагальнюючи представлені підходи, О. Клименюк визначає наукове дослідження як процес продукування нового знання, один із провідних видів пізнавальної діяльності, що характеризується об'єктивністю, відтворюваністю, доказовістю та точністю [182]. У руслі цього підходу Г. Цехмістрова розглядає наукове дослідження як цілеспрямоване вивчення явищ і процесів, аналіз впливу різних чинників та їх взаємодії з метою отримання переконливо доведених і значущих для науки й практики результатів [511].

У межах цього дослідження *наукове дослідження розглядається як цілеспрямований, системно організований і методологічно обґрунтований процес пізнання, спрямований на здобуття, перевірку та систематизацію нового знання*. У контексті підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти воно виступає фундаментальною основою формування дослідницької компетентності.

Водночас наукове дослідження реалізується в ширшому контексті наукової діяльності, яка визначає організаційні, методологічні та етичні засади здійснення наукового пошуку. Саме тому доцільним є уточнення змісту поняття «наукова діяльність».

Наукова діяльність традиційно розглядається як інтелектуальна творча діяльність, спрямована на здобуття, розвиток і використання нових знань. У її структурі виокремлюють такі ключові етапи: постановку наукової проблеми, висунення та обґрунтування гіпотез, добір і застосування методів дослідження, перевірку гіпотез, аналіз і узагальнення результатів. Відповідно, наукова діяльність постає як багатовимірний процес, що реалізується у різних формах: науково-дослідній, науково-організаційній, науково-педагогічній, науково-інформаційній, науково-допоміжній тощо [276, с. 10].

О. Цехмістрова підкреслює, що наукова діяльність є інтелектуальною творчою діяльністю, спрямованою не лише на отримання, а й на подальше використання нових знань [511], що надає їй динамічного характеру та підкреслює її роль у розвитку науки й освіти.

У межах цього дослідження *наукова діяльність розуміється як цілісна інтелектуально-творча діяльність, що охоплює постановку та розв'язання наукових проблем, висунення й перевірку гіпотез, добір і застосування методів, інтерпретацію та узагальнення результатів, а також їх представлення й упровадження в науково-освітню практику*.

У процесі підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти наукова діяльність виступає базовим середовищем формування дослідницької компетентності, оскільки саме вона визначає стиль наукового мислення, характер постановки проблем і стратегії їх розв'язання. Водночас становлення будь-якої компетентності відбувається через відповідну діяльність, тому оволодіння дослідницькою компетентністю здійснюється безпосередньо у процесі дослідницької діяльності [416, с. 41].

Необхідність поєднання навчання й дослідження на всіх циклах вищої освіти підкреслено у Льовенському комюніке 2009 р. «Болонський процес 2020: простір Європейської вищої освіти в новому десятиріччі». Відповідно, сучасний вектор розвитку вищої освіти України орієнтований на створення в закладах вищої освіти освітньо-наукового середовища, сприятливого для здійснення дослідницької діяльності всіма її суб'єктами [201, с. 6].

Дослідницьку діяльність В. Арлачов і О. Стрельченко трактують як особливий орієнтовний рефлекс, що виявляється у здатності людини не лише спостерігати, а й усвідомлено бачити, аналізувати й інтерпретувати

об'єкти дійсності. Через механізми сприйняття, мислення та свідомості відбувається пізнання, яке одночасно виступає джерелом особистісного розвитку й чинником суспільного прогресу. У діяльності розкривається потенціал особистості як форма її активного ставлення до світу, спрямована на досягнення соціально значущих цілей [10, с. 20].

В. Мелешко, узагальнюючи погляди науковців, зазначає, що дослідницька діяльність характеризується розв'язанням творчих завдань, здобуттям нових знань, прийняттям інноваційних рішень і проходженням основних етапів наукового пошуку: постановки проблеми, теоретичного аналізу, висунення гіпотез, добору методів, узагальнення результатів і формулювання висновків. Дотримання логіки й послідовності цих етапів забезпечує досягнення мети дослідження та свідчить про розвиток дослідницької компетентності здобувачів освіти [263, с. 77].

З огляду на специфіку досліджуваного феномену, дослідницька діяльність відіграє ключову роль у розвитку пізнавальних процесів, оволодінні складними сферами знання, набутті соціального досвіду та становленні особистості дослідника. Вона перебуває під впливом соціальних і особистісних чинників, зокрема новизни, оптимального рівня складності, невизначеності та когнітивного конфлікту, які стимулюють пізнавальну активність.

Узагальнюючи наведене, зазначимо, що *дослідницька діяльність – це цілеспрямована діяльність наукового характеру, що здійснюється за логікою наукового пошуку та спрямована на отримання, перевірку й обґрунтування нового знання*. Її результатом є науково аргументовані висновки й продукти, здатні пояснювати явища або розв'язувати теоретичні й практичні проблеми.

Реалізація дослідницької діяльності виявляється у дослідницькій поведінці, яка відображає готовність і здатність особистості ініціювати та здійснювати науковий пошук, тому далі уточнимо зміст поняття «дослідницька поведінка».

Слід зазначити, що дослідницька поведінка є зовнішнім маркером рівня розвитку внутрішніх знаннєвих і ціннісних структур аспіранта, адже саме через її прояви можна простежити, наскільки ефективно здобувач здатний застосовувати теоретичні знання у процесі наукового пошуку, здійснювати рефлексію власних дій та вибудовувати індивідуальну стратегію дослідницької діяльності. У цьому контексті дослідницька компетентність набуває повноти лише тоді, коли трансформується у здатність діяти: приймати рішення, планувати й реалізовувати стратегії наукового пошуку та коригувати їх у конкретних ситуаціях. Відтак дослідницька компетентність безпосередньо виявляється у формуванні та прояві дослідницької поведінки.

Дослідницька поведінка (англ. *exploratory behaviour*) – це поведінка, спрямована на здобуття нової інформації та пізнання середовища; одна з базових форм активної взаємодії суб'єкта з реальністю, що забезпечує орієнтацію в умовах новизни й невизначеності та підтримує пізнавальну

активність особистості.

Психофізіологічним підґрунтям дослідницької поведінки є положення теорії вищої нервової діяльності, у межах яких особливе місце посідає орієнтувальний рефлекс. Саме він розглядається як природна основа цікавості, допитливості, пізнавальної активності й дослідницької діяльності, забезпечуючи первинну орієнтацію суб'єкта в нових або змінених умовах.

Для аналізу дослідницької поведінки важливими є також уявлення про орієнтовно-дослідницькі реакції, що набули наукового осмислення наприкінці XIX – на початку XX століття. Поряд із безумовними рефлексами виокремлюють орієнтувальний рефлекс як реакцію на різкі зміни середовища або на появу нових подразників, що відображає потребу особистості в новій інформації та безпосередньо детермінує прояви дослідницької поведінки. Її внутрішнім «запусковим» механізмом виступає психічна потреба у пошуковій активності, яка виконує мотиваційну функцію та ініціює пізнавальний пошук. Водночас дослідницька поведінка може бути якісно різною: розгортатися спонтанно, на інтуїтивній основі, через «проби і помилки», або набувати конструктивного, усвідомленого й логічно вивіреного характеру [332].

У діяльності особистості дослідницька поведінка постає універсальною характеристикою, яка може пронизувати різні види активності, виконуючи важливі функції у розвитку пізнавальних процесів, набутті соціального досвіду, соціальному становленні та саморозвитку суб'єкта.

Проблематика дослідницької поведінки була і залишається предметом уваги широкого кола вчених (Д. Берлайн *(D. Berlyne)* [553], Х.-Г. Восс *(H. Voss)* [637], Г. Файн *(G. Fein)* [575] та ін.). Водночас, попри значну кількість наукових розвідок, у сучасній літературі не сформовано єдиного визначення феномена «дослідницька поведінка», що зумовлено складністю та багатовимірністю цього психічного явища. Так, Д. Берлайн *(D. Berlyne)* [553], один із засновників наукового вивчення дослідницької поведінки, пропонує трактування з виразним психофізіологічним акцентом, розглядаючи її як поведінку, спрямовану на зниження напруження (збудження), спричиненого невизначеністю; тоді як Г. Файн (*G. Fein*) [575] інтерпретує цей феномен насамперед як пошук інформації.

Отже, у межах цього дослідження дослідницьку поведінку визначаємо як усвідомлену, цілеспрямовану, мотиваційно зумовлену активність особистості, спрямовану на здобуття, перевірку, осмислення та творче застосування нової інформації, що забезпечує пізнання, розв'язання наукових проблем і саморозвиток суб'єкта дослідження. Вона є динамічним процесом, який відображає єдність когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових і поведінкових компонентів та виявляється у готовності діяти в умовах невизначеності: формулювати запитання, висувати гіпотези, здійснювати пошук рішень і рефлексувати власні дії.

Важливо підкреслити, що, на відміну від ситуативної допитливості чи випадкових орієнтувальних реакцій, дослідницька поведінка має внутрішню структуру й системну організацію. Вона ґрунтується на орієнтовно-дослідницькому рефлексі, проте розгортається на вищому – інтелектуально-смисловому рівні, коли пізнання набуває усвідомленого й ціннісно значущого характеру.

Таким чином, *дослідницька поведінка є зовнішнім проявом і водночас критерієм сформованості дослідницької компетентності, оскільки саме через неї актуалізуються знання, досвід, цінності та смисли, що перетворюють потенційну здатність до наукового пошуку на реальну здатність діяти як дослідник*.

Дослідницька поведінка як зовнішній прояв наукового пошуку зумовлюється внутрішніми психологічними передумовами, серед яких ключове місце посідають дослідницькі здібності. У цьому контексті особливої уваги заслуговує поняття дослідницьких здібностей, які постають психологічною основою прояву та розвитку дослідницької компетентності, адже саме здібності забезпечують можливість застосування накопичених знань і вмінь у ситуаціях пошуку нового, розв'язання наукових проблем і висунення оригінальних гіпотез.

Дослідницькі здібності доцільно розглядати як внутрішній психологічний ресурс особистості, що виявляється у рівні пошукової активності, глибині пізнавального аналізу та здатності до інтелектуального перетворення інформації. Вони не є тотожними дослідницькій діяльності, однак забезпечують можливість оволодіння її способами й прийомами, зокрема здатність бачити проблему, висувати гіпотези, здійснювати спостереження, проводити експерименти та формулювати наукові узагальнення [388].

За твердженням А. Деметроу, кожний із компонентів експериментальних здібностей у своєму розвитку проходить кілька етапів. На початковому етапі суб'єкт формулює гіпотези, висуваючи припущення щодо можливих зв'язків між змінними, які не завжди мають причинно-наслідковий характер. На наступних етапах відбувається поступове звільнення від помилкових суджень і перехід до формування гіпотез на основі більш глибокого аналізу та перевірки взаємозв'язків між досліджуваними явищами. Таким чином, підхід А. Деметроу акцентує увагу на динаміці розвитку пошукової активності, поєднанні дивергентного та конвергентного мислення, що є важливим для оцінювання рівня сформованості дослідницьких здібностей [388, с. 26–27]. Зауважимо, що експериментальні здібності, виокремлені автором, розглядаємо як частковий прояв дослідницьких здібностей у ситуації експериментальної перевірки гіпотез.

Показовими у контексті осмислення сутності дослідницьких здібностей є напрацювання К. Вієно *(K. Vieno)*, К. Роджерса *(K. Rogers)* та Н. Кемпбел *(N. Campbell)* [635], які на основі аналізу освітнього середовища та наукової літератури узагальнили комплекс дослідницьких навичок,

необхідних для ефективної наукової діяльності. До їх ядра автори відносять уміння критично оцінювати наукові дослідження, синтезувати інформацію з різних джерел, приймати обґрунтовані рішення, розв'язувати дослідницькі проблеми, здійснювати збір і аналіз даних, а також ефективно комунікувати результати наукового пошуку. Зазначені характеристики відображають когнітивний, аналітичний та операційний виміри дослідницьких здібностей і можуть розглядатися як базові орієнтири їх розвитку в освітньо-науковому процесі.

Розширюючи це бачення, низка дослідників пропонує трактувати дослідницькі здібності як інтегративне утворення, що поєднує критичне й креативне мислення, особистісну ефективність, етичну відповідальність, педагогічну та соціальну компетентність, лідерство, здатність до управління дослідженнями, мобілізації та трансляції знань, а також свідомого управління професійною кар'єрою [554]. Такий підхід узгоджується з професійним профілем науково-педагогічного працівника, розробленим корпорацією Microsoft, у якому дослідницькі здібності постають як поєднання науково-дослідної діяльності, викладацької майстерності, професійно-особистісного розвитку та соціально-професійної комунікації [56, с. 80]. Це дозволяє розглядати дослідницькі здібності не як сукупність окремих умінь, а як системну характеристику суб'єкта наукової діяльності.

Узагальнення наукових підходів дало змогу З. Чухрай виокремити у структурі дослідницьких здібностей дві взаємопов'язані групи: інтелектуально-логічні та інтелектуально-евристичні (інтуїтивні). До інтелектуально-логічних здібностей авторка відносить уміння аналізувати, виділяти істотне, абстрагуватися від несуттєвого, логічно й послідовно викладати думки, формулювати коректні визначення, встановлювати родо-видові ознаки, пояснювати, доводити та обґрунтовувати наукові положення. Інтелектуально-евристичні здібності охоплюють здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези, знаходити оригінальні підходи до розв'язання проблем, виявляти протиріччя, здійснювати узагальнення та перенос знань у нові ситуації, долати інерцію мислення, виявляти незалежність і критичність суджень [519, с. 440].

Узагальнюючи наведені підходи, у межах нашого дослідження *дослідницькі здібності розглядаємо як внутрішній психологічний ресурс майбутнього доктора філософії, що забезпечує готовність і здатність до пошукової активності, глибокого пізнавального аналізу та продуктивного висунення і перевірки гіпотез*. Вони становлять потенційну основу формування дослідницької компетентності, визначаючи можливості суб'єкта до розгортання наукового пошуку. Водночас дослідницькі здібності не реалізуються автоматично, а набувають операційної визначеності у процесі формування та розвитку відповідних дослідницьких умінь. Саме тому далі доцільно уточнити зміст поняття «дослідницькі уміння» як практичного інструментарію реалізації дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Водночас аналіз проблематики розвитку особистості дає підстави розглядати дослідницькі уміння у тісному взаємозв'язку з дослідницькими здібностями. Так, О. Вознюк акцентує увагу на двох принципово важливих аспектах розвитку людини: з одного боку – на оволодінні та розвитку умінь як актуально реалізованих способів діяльності, з іншого – на актуалізації здібностей як потенційних внутрішніх ресурсів суб'єкта [74, с. 61]. У такому розумінні дослідницькі уміння постають формою операційної реалізації дослідницьких здібностей, забезпечуючи їх включення в реальну науково-пізнавальну діяльність. Водночас наріжним аспектом дослідницьких умінь дослідник визначає аналітичне прогнозування та орієнтацію поведінки на потенційно можливі, тобто майбутні, стани дійсності [74].

Показовими в цьому контексті є положення, висвітлені в дисертаційній роботі О. Венгера, який зазначає, що одним із основних механізмів засвоєння дій є інтеріоризація – перехід діяльності із зовнішньої форми у внутрішню. Такий перехід може бути спеціально організований на основі планомірного, поетапного формування розумових дій [62, с. 13]. Отже, оволодіння дослідницькими діями передбачає їх поступове «переведення» у внутрішній план діяльності, що й забезпечує становлення дослідницьких умінь як операційної основи наукового пошуку.

У цьому ж руслі заслуговують на увагу положення Е. Регірера, який окреслює низку вмінь, необхідних для діяльності дослідника: уміння виділяти головне й суттєве, здобувати нові, ще не відомі знання, самостійно ставити проблемні запитання, здійснювати ініціативне мислення (не відтворюючи чужі думки), застосовувати знання в нових ситуаціях [519, с. 440]. Зазначений перелік доцільно інтерпретувати саме як сукупність дослідницьких умінь, що забезпечують активну, продуктивну й автономну організацію наукового пошуку.

Узагальнюючи викладені підходи, у межах нашого дослідження дослідницькі уміння розглядаємо як систему усвідомлених, цілеспрямованих і взаємопов'язаних дій та операцій, що забезпечують організацію й здійснення наукового пошуку. Саме через дослідницькі уміння реалізується повний цикл наукового пізнання – від усвідомлення проблеми та висування гіпотез до аналізу, інтерпретації й рефлексії отриманих результатів та продукування нового знання.

Водночас дослідницькі уміння не вичерпують змісту підготовки майбутнього доктора філософії до наукової діяльності. Вони виступають важливим практичним інструментом реалізації дослідницьких здібностей, проте потребують поєднання з особистісними ресурсами, досвідом наукового пошуку та ціннісно-смисловим ставленням до дослідницької діяльності. Саме така інтеграція забезпечує перехід від окремих умінь як елементів діяльності до дослідницької компетентності як цілісної характеристики суб'єкта наукового пізнання.

Таким чином, дослідницькі уміння виступають необхідною, проте не самодостатньою умовою підготовки майбутнього доктора філософії до науково-дослідної діяльності. Вони забезпечують операційно-практичну

сторону наукового пошуку, однак не відображають повною мірою особистісну готовність здобувача до здійснення дослідження, його мотиваційно-ціннісні орієнтації, рівень автономності, відповідальності та здатності до саморегуляції в умовах невизначеності. Водночас ані наявність окремих умінь, ані навіть високий рівень розвитку дослідницьких здібностей самі по собі не гарантують готовності здобувача до цілісної, автономної та відповідальної наукової діяльності.

Перехід від сукупності знань, здібностей і умінь до стійкої здатності діяти як дослідник у складних, невизначених і змінних умовах наукової та освітньої практики зумовлює необхідність звернення до ширшого інтегративного конструкту – компетентності. Саме в межах компетентнісного підходу стає можливим поєднання когнітивного, діяльнісного, особистісного та ціннісно-смислового вимірів підготовки майбутнього доктора філософії.

У зв'язку з цим подальший виклад спрямовано на аналіз і теоретичне уточнення базових понять «компетенція» та «компетентність», що є методологічним підґрунтям для подальшого розкриття сутності дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Вивчення наукової літератури [7; 25; 36; 37; 69; 80; 101; 175; 222; 231; 377; 430 та ін.] засвідчило, що поняття «компетенція» і «компетентність» належать до складних, багатокомпонентних і міждисциплінарних наукових конструктів, які мають різні дефініції та неоднакову логіку тлумачення. У науковому дискурсі сформувалися дві основні концепції їх співвідношення: ототожнення та диференціація.

Причини ототожнення цих понять дослідники пов'язують, по-перше, із семантичною специфікою мов і труднощами перекладу, а по-друге – з їх спільним латинським походженням (*competentia* – відповідність, обізнаність; *competere* – відповідати, досягати) (С. Бондар [37, с. 95]). Окремо наголошується на помилковому перекладі англійського терміна *competency* як «компетенція», що призвело до штучного ототожнення українських понять «компетентність» і «компетенція» з одним англомовним еквівалентом (*competency(e)*) (Н. Бібік [25, с. 48]).

Для здійснення компаративного аналізу поглядів зарубіжних і вітчизняних учених доцільним є звернення до англомовної традиції, у межах якої чітко розмежовуються терміни *competence* і *competency*. Так, К. Роу *(C. Rowe)* зазначає, що *competence* пов'язується зі стандартами та рівнем володіння навичками, тоді як *competency* – із поведінковими проявами, за допомогою яких ці стандарти реалізуються [614].

В англомовних словникових джерелах *competence* трактується як здатність виконувати діяльність ефективно або на належному рівні [562; 598], тоді як *competency* – як значуща навичка чи здатність, вимірювана відповідно до визначених стандартів [562; 598]. В українській словниково-довідниковій традиції спостерігається чіткіше розмежування відповідних понять. Так, компетентність визначається як інтегративне поєднання

знань, умінь, навичок, ставлень і здатностей, що забезпечує здатність особистості ідентифікувати та розв'язувати професійні проблеми незалежно від контексту [193; 446]. Натомість компетенція переважно тлумачиться як обізнаність або сфера повноважень особи чи організації [61; 295; 445].

У наукових працях українських дослідників ці підходи отримують подальший розвиток. Так, С. Лейко розглядає компетенцію як визначене коло діяльності та систему питань, у межах яких особистість має бути обізнаною, тоді як компетентність трактує як інтегральну якість особистості, що виявляється у здатності адекватно діяти в критичних ситуаціях [231, с. 133]. Подібну позицію обстоює М. Головань, який пов'язує компетенцію зі змістовою основою діяльності (знання, досвід, коло завдань), а компетентність – із результатом навчання, що відображає перехід від «знаю, що» до «знаю, як» [101, с. 24].

Методологічно виваженою для нашого дослідження є позиція В. Ягупова, який розглядає компетенцію і компетентність як взаємопов'язані ланки єдиного процесу професійного становлення: компетенція як змістова основа → компетентність як інтегральна якість → компетентний фахівець як практична реалізація цієї якості у діяльності [538]. Аналогічної логіки дотримуються Ю. Поскрипко та О. Данченко, які підкреслюють, що компетентність виявляється у здатності своєчасно й адекватно застосовувати наявні компетенції для досягнення професійних цілей і прогнозування перспектив діяльності [382, с. 120–122].

Отже, узагальнення словниково-довідникових і наукових підходів засвідчує відсутність єдиного тлумачення понять «компетенція» та «компетентність». У межах даного дослідження методологічно доцільним є використання саме поняття «компетентність», оскільки воно дозволяє розглядати підготовку майбутнього доктора філософії з професійної освіти як цілісний процес становлення суб'єкта наукової діяльності, здатного самостійно організовувати, здійснювати й рефлексивно осмислювати науковий пошук.

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнень та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction – IBSTPI) визначає компетентність як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, завдання або роботу відповідно до встановлених стандартів. Вона охоплює сукупність знань, навичок і ставлень, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій у певній сфері діяльності [620].

У педагогічних дослідженнях компетентність розглядається передусім як реально виявлювана якість особистості. Так, Л. Бурчак трактує її як здатність демонструвати набуті знання, уміння й навички у професійних ситуаціях та ефективно застосовувати відповідні компетенції на практиці [49, с. 29]. Л. Лук'янова наголошує на діяльнісному вимірі цього конструкту, визначаючи компетентність як міру включення особистості в активну діяльність і здатність мобілізувати знання, досвід, цінності та

поведінкові установки для розв'язання конкретних ситуацій, підкреслюючи пріоритет категорії «здатність діяти» [250, с. 125].

Узагальнюючи підходи до тлумачення компетентності у педагогіці, О. Марущак констатує її багатовимірність і різноплановість, розглядаючи цей феномен як поєднання поінформованості, готовності до діяльності, інтегральної особистісної якості, володіння відповідними компетенціями, результативно-діяльнісної характеристики освіти та освітнього результату [260].

У психологічному вимірі компетентність інтерпретується як психосоціальна якість, що пов'язана з упевненістю, відчуттям власної ефективності та здатністю практично реалізувати особистісний потенціал у професійній і соціальній діяльності. Вона охоплює знання, уміння, досвід і особистісні якості, які забезпечують успішну творчу діяльність у змінних умовах [253].

Концептуально значущим для нашого дослідження є підхід В. Лугового, який розглядає компетентність як інтегральну характеристику особистості, що структурується через систему диференційованих компетентностей. При цьому поняття «компетенція» дослідник пропонує використовувати переважно у юридичному значенні – як визначене коло повноважень, тоді як компетентність відображає здатність особистості ефективно реалізовувати ці повноваження у діяльності [243, с. 10]. Такий підхід дозволяє трактувати компетентність як полікомпонентне утворення, що поєднує знання, уміння, особистісні якості та досвід їх практичного застосування.

У контексті підготовки докторів філософії важливими є напрацювання І. Кліщ, Н. Потіхи, Г. Сатурської, О. Ковалика, які в межах компетентнісного підходу виокремлюють загальні та спеціальні (фахові) компетентності PhD. Загальні компетентності охоплюють здатність до саморозвитку, аналізу інформації, розв'язання проблем, управління проєктами, професійної комунікації та забезпечення якості діяльності. Спеціальні компетентності пов'язані з предметною галуззю та включають уміння формулювати дослідницькі питання, розробляти й реалізовувати наукові проєкти, добирати методи дослідження, інтерпретувати результати, здійснювати педагогічну діяльність, дотримуватися етики та академічної доброчесності [184, с. 76].

Узагальнюючи результати аналізу словниково-довідникових і наукових підходів, у межах нашого дослідження *компетентність розглядаємо як інтегральну особистісно-діяльнісну характеристику суб'єкта, що відображає його здатність мобілізувати й ефективно застосовувати знання, уміння, навички, досвід, ціннісні орієнтації та особистісні ресурси для розв'язання професійних і пізнавальних завдань у реальних та змінних умовах діяльності*. Таке розуміння дозволяє вийти за межі знаннєвого підходу та акцентувати увагу на здатності діяти, приймати відповідальні рішення і забезпечувати результативність діяльності.

У межах означеного підходу особливого значення набуває дослідницька компетентність як специфічний різновид професійної компетентності доктора філософії.

У сучасних зарубіжних дослідженнях інтегральний характер дослідницької компетентності дедалі частіше репрезентується у вигляді структурних моделей, що дозволяють операціоналізувати її складники та результати навчання. Показовою у цьому контексті є міждисциплінарна модель дослідницьких компетенцій RMRC-K, розроблена Ф. Беттхером *(F. Böttcher)* та Ф. Тілем *(F. Thiel)*, у якій дослідницький процес постає як систематична, методологічно впорядкована діяльність, спрямована на генерування нового знання на основі емпіричних даних [560]. Згідно з цією моделлю, розвиток дослідницької компетентності ґрунтується на п'яти взаємопов'язаних вимірах: *Research, Management, Reflection, Communication, Knowledge Transfer*, які відображають ключові результати навчання та професійної діяльності дослідника (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Виміри результатів навчання [560]

Вимір результатів навчання	Опис	Приклади
Навички огляду стану досліджень	Систематичний огляд наявних результатів досліджень, оцінювання якості попередніх публікацій, виявлення суперечностей та потреб у дослідженнях	Систематичний огляд досліджень Оцінювання літератури Виявлення суперечностей Формулювання потреб у дослідженнях
Методологічні навички	Формулювання дослідницьких питань, планування процесу дослідження, вибір та застосування методів, систематичний збір та аналіз даних	Формулювання гіпотез Планування дослідження Вибір методів Збір та аналіз даних
Рефлексивні навички	Аналіз теоретичних, практичних та етичних аспектів досліджень, рефлексія власної роботи, виявлення обмежень	Рефлексія результатів Рефлексія обмежень Рефлексія практичних аспектів Рефлексія етичних аспектів
Комунікативні навички	Представлення результатів досліджень усно та письмово, дотримання стандартів наукової комунікації	Написання публікацій Презентація результатів
Змістові знання	Знання ключових теорій, методів, стандартів дослідження та попередніх результатів у галузі	Ключові теорії Основні методи Попередні результати Стандарти комунікації

Розкриті у моделі RMRC-K виміри є методологічно значущими для підготовки докторів філософії, оскільки охоплюють усі базові аспекти наукової діяльності – від постановки дослідницьких питань і вибору методів до рефлексії, наукової комунікації та трансферу знань. Це

актуалізує потребу в подальшому уточненні сутності поняття *«дослідницька компетентність»* у контексті підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти.

У сучасному науковому дискурсі дослідницька компетентність трактується багатовимірно, що зумовлює наявність численних підходів до її визначення. Більшість дослідників наголошують на інтегративному характері цього феномену, підкреслюючи його зв'язок із когнітивними, операційними, аксіологічними та особистісними складовими. Різноманіття дефініцій пояснюється як специфікою наукових шкіл, так і контекстом галузевих досліджень. У межах основного тексту зосередимося на узагальнених смислових акцентах, що повторюються у більшості визначень, тоді як детальний аналіз авторських підходів подано в додатку Б.

Зокрема, Ж. Чернякова визначає дослідницьку компетентність як інтегральну характеристику особистості, що виявляється у готовності й здатності самостійно здобувати нові знання шляхом переходу від функціонального до перетворювального способу діяльності на основі наявних знань, умінь і способів дії [514, с. 473]. Авторка виокремлює такі її характеристики, як метапредметність, інтеграційність, інноваційність, прогностичність та індивідуальність, що відображають складну внутрішню структуру цього феномену.

У близькому руслі П. Лузан та О. Тітова розглядають дослідницьку компетентність як інтегровану властивість особистості, що поєднує мотивацію до наукового пошуку, володіння методологією педагогічного дослідження, здатність до створення нових знань і розвиток особистісно значущих якостей, зокрема інноваційного мислення, самостійності, ініціативності та дослідницької активності [246, с. 125].

Л. Бачієва акцентує увагу на методологічному аспекті дослідницької компетентності, трактуючи її як інтегровану характеристику особистості, що передбачає володіння методологічними знаннями та методикою дослідницької роботи щодо розроблення, реалізації й оцінювання результатів упровадження інноваційних технологій навчання [17, с. 112].

Важливим є підхід С. Кравченко, яка розглядає дослідницьку компетентність не лише як професійну якість, а як спосіб мислення і спосіб життя фахівця, у якому інтегруються пізнавальні та творчо-перетворювальні здібності, потенціал саморозвитку і професійної самореалізації. Дослідниця підкреслює, що дослідницька компетентність, хоча й формується у процесі навчання, не є його прямим результатом, а виступає наслідком особистісного зростання, самоорганізації та синтезу пізнавального, діяльнісного й особистісного досвіду [206; 207].

Аналіз наведених підходів засвідчує, що дослідницька компетентність розглядається як багатокомпонентне інтегративне утворення, яке поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтири, дослідницький досвід і особистісні характеристики. Незважаючи на відмінності у трактуваннях, у більшості визначень простежуються спільні акценти: готовність і здатність

до самостійного наукового пошуку; володіння методологією та інструментарієм досліджень; креативність і критичне мислення; орієнтація на інновації та створення нового знання. Важливим є також підкреслення ролі аксіологічної складової, що визначає мотивацію, відповідальність та етичні орієнтири дослідника.

Отже, у науковому дискурсі дослідницька компетентність постає як системне утворення, яке інтегрує інтелектуальні, практичні, особистісні та ціннісні ресурси суб'єкта і забезпечує його здатність до інноваційного наукового пошуку, продукування нового знання та критичного осмислення результатів наукової діяльності. Це зумовлює необхідність комплексного підходу до її формування у процесі підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Загалом ретроспективний аналіз наукової літератури у ракурсі визначення поняття «дослідницька компетентність» дозволив сформулювати власне бачення цього феномену.

Дослідницьку компетентність у загальному розумінні розглядаємо як інтегральну особистісно-діяльнісну характеристику, що поєднує систему знань про методологію та етику наукової діяльності, комплекс аналітичних, прогностичних і проєктувальних умінь, а також ціннісно-мотиваційні орієнтації, спрямовані на створення нового знання та його практичне застосування. У широкому значенні вона постає не лише як професійна якість, а як спосіб мислення, світоглядна установка і культура наукового пошуку, що забезпечує готовність до самостійного здійснення дослідницької діяльності, критичного аналізу та інтеграції у міжнародний науковий простір.

Природа компетентності зумовлює те, що її розвиток пов'язаний із глибокою особистісною зацікавленістю та здатністю суб'єкта моделювати й оцінювати наслідки власних дій у коротко- та довгостроковій перспективі. Саме це забезпечує перехід від зовнішніх критеріїв оцінювання до формування внутрішніх стандартів саморефлексії, професійного зростання й відповідальності за результати наукової діяльності [594].

Далі зупинимо свій погляд на поняттях «аспірантура», «доктор філософії», «доктор філософії з професійної освіти».

Аспірантура (від лат. *aspirans* – той, хто прагне чогось, домагається) – це: 1) форма підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів для закладів вищої освіти та науково-дослідних установ; 2) сукупність аспірантів певного ЗВО чи НДУ [284, с. 132]. У вітчизняній традиції аспірантура також визначається як: 1) основна форма підготовки кадрів вищої кваліфікації, що створює умови для безперервної освіти та здобуття наукового ступеня; 2) структурний підрозділ ЗВО або наукової установи, який здійснює організацію, облік і контроль освітньо-наукової діяльності здобувачів [144]. У сучасному розумінні аспірантура є не лише інституційною формою підготовки, а й цілісним освітньо-науковим середовищем, у межах якого здійснюється професійне становлення

молодого науковця, формування його дослідницької ідентичності, академічної культури та готовності до науково-педагогічної діяльності.

З метою термінологічного уточнення зазначимо, що в національній системі вищої освіти *ступінь доктора філософії є освітньо-науковим ступенем третього рівня вищої освіти* (освітній і водночас перший науковий ступінь), який здобувається на основі ступеня магістра; особа має право здобувати цей ступінь під час навчання в аспірантурі (ад'юнктурі) [443, с. 19]. У сучасному правовому полі України зазначений ступінь відповідає попередньо чинному ступеню кандидата наук. Запровадження ступеня доктора філософії відображає процес гармонізації вітчизняної системи підготовки наукових кадрів із європейськими та світовими стандартами і зумовлює оновлення підходів до визначення змісту, результатів та компетентнісних характеристик підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти.

У межах нашого дослідження принципово важливим є уточнення поняття *«доктор філософії з професійної освіти»,* оскільки воно фіксує не лише рівень освіти й науковий статус, а й галузеву специфіку дослідницької та науково-педагогічної діяльності.

Доктор філософії з професійної освіти – це особа, яка у процесі навчання в аспірантурі за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти здобуває інтегрований комплекс дослідницьких і професійно-педагогічних компетентностей, необхідних для продукування нових наукових знань у галузі професійної освіти, розроблення та обґрунтування теоретико-методичних рішень, а також їх апробації й упровадження в освітню практику.

З огляду на предметне поле професійної освіти, підготовка доктора філософії в цій галузі має виразну подвійну спрямованість:

– науково-дослідницьку – ініціювання, проєктування та здійснення оригінального дослідження, отримання науково обґрунтованих результатів і їх представлення у формах академічної комунікації;

– проєктувально-педагогічну – трансляцію отриманого знання в освітню практику через створення, експериментальну перевірку та вдосконалення змісту, технологій, методик, засобів і форм професійної підготовки.

Специфіка професійної освіти як галузі полягає в її системному зв'язку з потребами ринку праці, професійними стандартами, кваліфікаційними вимогами, а також із динамікою технологічних змін у виробничій сфері. Відтак доктор філософії з професійної освіти має бути готовим досліджувати й науково обґрунтовувати механізми узгодження освіти і праці, моделювати освітньо-професійні траєкторії, проєктувати компетентнісно орієнтовані результати навчання, забезпечувати якість професійної підготовки та її відповідність сучасним соціально-економічним і технологічним викликам. У цьому контексті дослідницька діяльність аспіранта набуває не лише пізнавального, а й прикладного та інноваційного

виміру: вона спрямована на розв'язання актуальних проблем професійної підготовки, модернізацію освітнього процесу та впровадження обґрунтованих змін в освітні практики.

Узагальнюючи зазначене, доктора філософії з професійної освіти доцільно розглядати як *суб'єкта багатовекторної професійної діяльності,* який одночасно реалізує себе у трьох взаємопов'язаних вимірах: *як дослідник*, що здійснює самостійний науковий пошук і продукує нове знання у галузі професійної освіти; *як викладач закладу професійної, передвищої, вищої освіти*, здатний проєктувати, реалізовувати й науково обґрунтовувати освітній процес на засадах компетентнісного, студентоцентрованого та дослідницько орієнтованого навчання; *як розробник і експерт освітніх інновацій,* що володіє методологією аналізу, проєктування та оцінювання якості професійної підготовки з урахуванням вимог ринку праці, професійних стандартів і динаміки соціально-економічних змін. Саме інтеграція цих ролей зумовлює підвищені вимоги до рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти та визначає її системоутворювальне значення у структурі їх професійної підготовки.

Нормативною основою окреслення результатів підготовки доктора філософії з професійної освіти є Стандарт вищої освіти третього рівня зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), у якому визначено вимоги до компетентностей та програмних результатів навчання здобувача. Організаційні та процедурні аспекти підготовки й атестації здобувачів ступеня доктора філософії регламентуються чинними урядовими документами щодо підготовки (Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261 зі змінами) та присудження ступеня (Постанова Кабінету Міністрів України від 12 січня 2022 р. № 44).

Отже, аналіз і уточнення ключових понять дослідження дали змогу сформувати цілісне уявлення про інституційне та освітньо-наукове середовище, у якому відбувається становлення дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Здійснене термінологічне узгодження забезпечує єдність наукового апарату дослідження, усуває неоднозначність у трактуванні базових категорій та створює підґрунтя для чіткого визначення меж, структури й функціональних зв'язків дослідницької компетентності з іншими складовими професійної підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти. Це, у свою чергу, дозволяє перейти до обґрунтування сутності та структурно-змістових характеристик дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

1.3. Дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії з професійної освіти: сутність феномену, компонентний склад

До четвертої групи науково-теоретичних засад формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури нами зараховано напрями наукових пошуків щодо сутності та компонентно-структурного складу дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

У підрозділі 1.2, нами детально проаналізовано та уточнено сутність базових понять, пов'язаних із формуванням дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, тому в цьому підрозділі зосередимо увагу безпосередньо на структурно-змістовій характеристиці дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, її складових, критеріїв та показників сформованості, що виступають методологічним підґрунтям для побудови авторської моделі педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури.

З метою поглибленого розкриття сутності дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії доцільним є звернення до наукових праць, у яких окреслено зміст і структурні характеристики цього феномена.

Так, М. Гагарін, В. Коблик та А. Кошлаба визначають дослідницьку компетентність майбутніх докторів філософії як *цілісну інтегративну здатність особистості*, що виявляється у готовності зайняти активну дослідницьку позицію та ефективно здійснювати власну науково-дослідну діяльність. У цьому підході акцент зроблено на поєднанні внутрішньої готовності здобувача до дослідження з його здатністю реалізовувати повний цикл наукового пізнання [97, с. 281].

Близькою до проблематики даного дослідження є позиція М. Леврінц, Н. Варги та Ю. Попика, які трактують дослідницьку компетентність як *інтегральну якість особистості*, що передбачає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності, спрямованої на пошук знань для розв'язання освітніх проблем і конструювання процесу навчання. Такий підхід актуалізує прикладний та освітньо-перетворювальний потенціал дослідницької діяльності, що є особливо значущим для підготовки фахівців педагогічного профілю [226, с. 73].

Значний науковий інтерес становить концепція С. Омельяненко, у якій дослідницька компетентність розглядається як *інтегративне особистісне утворення творчого характеру*, зорієнтоване на пошук, осмислення й систематизацію нових знань. Науковиця наголошує на єдності мотиваційно-ціннісних, когнітивних і діяльнісних складників дослідницької компетентності, підкреслюючи відповідальність дослідника

за результати наукової діяльності та здатність застосовувати методи наукового пізнання й діагностичний підхід у цілепокладанні, плануванні, реалізації та рефлексії дослідницьких рішень. Особливо цінним є акцент авторки на педагогічній спрямованості дослідницької компетентності, що дозволяє розглядати її як основу розв'язання проблемних завдань освітньої практики [354].

Узагальнення зазначених наукових підходів, а також аналіз змісту категорій «компетентність», «дослідницькі здібності», «дослідницькі вміння» та «дослідницька компетентність» (див. пп. 1.2.) створили підґрунтя для формування авторського бачення досліджуваного феномена.

У межах даного дослідження ***дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії з професійної освіти розглядається як поліфункціональне інтегративне утворення особистості, що виявляється у здатності самостійно, відповідально й ефективно проєктувати, здійснювати та рефлексивно оцінювати наукові дослідження, спрямовані на розв'язання актуальних проблем професійної та педагогічної підготовки, створення нового наукового знання, його апробацію та впровадження в освітню і наукову практику***.

Змістово зазначена компетентність охоплює систему теоретико-методологічних знань у галузі професійної освіти, дослідницьких умінь, педагогічно значущих особистісних якостей, наукових цінностей і рефлексивних механізмів, що забезпечують інтеграцію дослідницької та викладацької діяльності, трансляцію наукового знання в освітню практику та відповідальність за результати професійно-педагогічних змін.

Водночас дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії з професійної освіти не зводиться лише до когнітивних чи інструментальних характеристик, оскільки має виразно окреслену психологічну складову. Вона виявляється у здатності долати труднощі наукового пошуку, зберігати автономність і відповідальність у прийнятті дослідницьких рішень, виявляти креативність і критичне мислення, а також регулювати власні емоційні стани в умовах академічного навантаження, невизначеності та відкладеності результатів наукової праці.

Дослідження сутності дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти передбачає аналіз її структурних компонентів, оскільки саме їхня взаємодія забезпечує цілісність і результативність науково-дослідної діяльності. У наукових працях структурні складові дослідницької компетентності розглядаються як динамічне утворення, що зазнає якісних змін під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників професійного та освітньо-наукового середовища [340].

У наукових підходах простежується тенденція до виокремлення багатокомпонентних моделей дослідницької компетентності.

Так, Н. Любчак репрезентує розгорнуту структуру, що охоплює теоретичний, діагностичний, проєктивно-конструктивний, операційно-процесуальний, інтерпретаційно-рефлексійний і комунікативний

компоненти, акцентуючи увагу на повному циклі дослідницької діяльності – від осмислення проблеми до рефлексії результатів [253].

Більш узагальнену, але концептуально виважену модель пропонують С. Сисоєва та Л. Козак, які у структурі дослідницької компетентності викладача закладу вищої освіти виокремлюють мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуально-діяльнісний, інформаційно-комунікаційний, комунікативний, особистісно-творчий та професійно-рефлексивний компоненти, підкреслюючи єдність наукової, педагогічної та комунікативної складових [435, с. 40].

У контексті інноваційного університетського середовища Ю. Слодиницька зосереджує увагу на когнітивному, операційно-діяльнісному, мотиваційному та ціннісно-смисловому компонентах, наголошуючи на значущості академічної доброчесності, наукової етики та усвідомлення соціальної ролі науки [448]. Аналогічні за логікою підходи простежуються у працях М. Кудли [218, с. 87], С. Омельяненко [354 с. 442–443], С. Архипової [14, с. 7], Н. Борозенець [45, с. 14], Л. Бондаренко [39 с. 98], які, попри відмінності у термінології, сходяться в розумінні дослідницької компетентності як інтеграції мотиваційно-ціннісних, когнітивних, діяльнісних та рефлексивних складових.

Специфічно для підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти показовими є дослідження Ж. Чернякової [514, с. 474–475], І. Солошич [450, с. 82], П. Лузана та О. Тітової [246, с. 125–126], у яких акцент зроблено на здатності майбутніх докторів філософії здійснювати повний цикл наукового дослідження, поєднувати науковий пошук із саморефлексією, саморегуляцією та відповідальністю за результати дослідницької діяльності. Розгорнуту модель дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії пропонують також М. Гагарін та А. Кошлаба [98, с. 281-282], підкреслюючи значущість мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуально-діяльнісного, інформаційно-комунікаційного, комунікативного, особистісно-творчого та професійно-рефлексивного компонентів.

Узагальнення та порівняльний аналіз наукових підходів дозволяє констатувати, що, незважаючи на різноманіття авторських моделей, більшість дослідників сходяться у виокремленні *мотиваційно-ціннісного, когнітивного (змістово-пізнавального), операційно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів* як базових структурних складових дослідницької компетентності. Саме ці компоненти покладено в основу авторської моделі дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти (рис. 1.3).

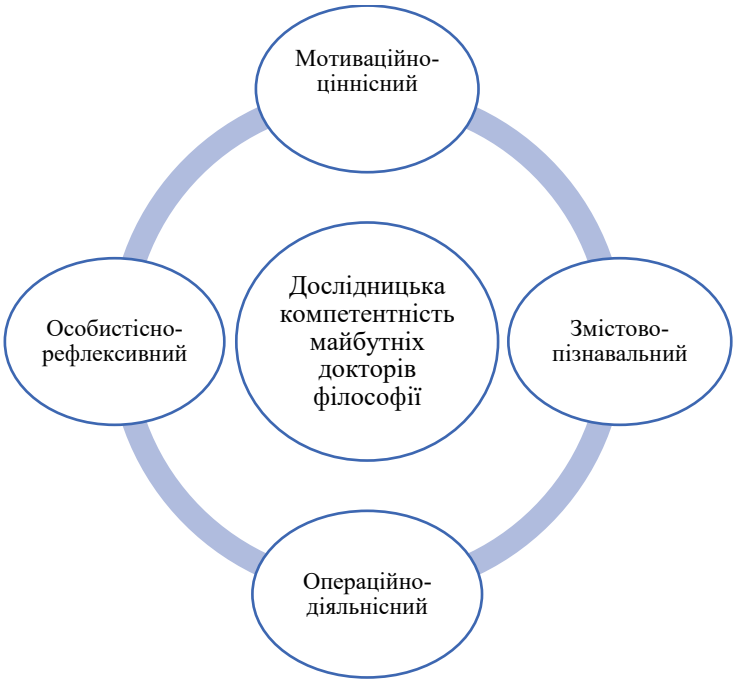

Рис. 1.3. Структура дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Важливим етапом є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Чітко окреслені критерії слугують інструментами об'єктивного оцінювання рівня сформованості кожного з компонентів дослідницької компетентності, тоді як показники деталізують її прояви у поведінці, діяльності та результатах науково-дослідної роботи.

Щодо поняття «критерій» (від грец. *χριτήριον* – засіб для визначення, судження), то аналіз наукової літератури засвідчує різнобічність поглядів щодо визначення даного конструкту, хоча в деяких словниках дані тлумачення є суголосними: мірило для визначення оцінки досліджуваного явища [445, с. 305]; відмітна ознака, мірило, на підставі якого дається оцінка будь-якої дії, явища, ідеї [396, с. 163]; мірило (ознака), що дає змогу визначити ступінь сформованості та рівень розвиненості певного явища за сукупністю показників у процесі його оцінювання (зокрема на різних етапах педагогічного експерименту) [537, с. 253]. Автори наголошують, що в дослідженні критерії дають можливість визначати як її зміст і актуальний стан на різних етапах педагогічного експерименту, так і з'ясувати динаміку її сформованості/розвиненості.

Ураховуючи результати аналізу наукової літератури [180; 213; 374; 537], нами було узагальнено загальні підходи та засади, що лежать в основі виокремлення й обґрунтування критеріїв: мають бути об'єктивними і включати найсуттєвіші та провідні ознаки досліджуваного явища і відображати динаміку його сформованості/розвиненості в просторі та часі [537, с. 253]; повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта, його суттєві ознаки та якості об'єкта, які мають бути стійкими і постійними; мають допомагати встановлювати зв'язки між всіма компонентами явища, що аналізується; повинні бути описані через ряд

показників, від яких залежить ступінь вираження даного критерію [213, с. 330-331]; мають розкриватися через низку якісних ознак (показників), у міру прояву яких можна стверджувати про більший чи менший ступінь вираженості цього критерію; повинні бути зрозумілими для суб'єктів педагогічної діяльності, які беруть участь у реалізації системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності [374, с. 197]; мають виразно розкривати основні тенденції функціонування і розвитку аналізованих явищ та процесів; завдяки критеріям забезпечується взаємозв'язок між усіма складовими аналізованого явища; повинні визначати якість та поєднуватись з кількісними та якісними показниками, доповнюючи один одного [180, с. 159].

Узагальнюючи погляди науковців, зазначимо, що в процесі визначення відповідних критеріїв структурних компонентів дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти послуговувалися власним розумінням даної дефініції.

Критерій визначаємо як узагальнений, теоретично обґрунтований параметр, концептуальний орієнтир, що відображає змістові характеристики дослідницької компетентності й слугує підґрунтям для оцінювання, аналізу та порівняння відповідних її складових.

Відтак, кожний критерій конкретизується через показники, що виступають інструментальним засобом вимірювання певного критерію.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття «показник» як ознаку, явище або подію, які дозволяють зробити висновки про перебіг певного процесу, а також як кількісну характеристику властивостей цього процесу [61].

За результатами студіювання наукової літератури І. Криворучко зазначає, що показники являють собою ознаки або характеристики, які відображають рівень сформованості конкретної якості або властивості [213, с. 331].

Отже, показник – це зовнішньо фіксований прояв певної ознаки, що конкретизує критерій та дозволяє визначити рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, деталізуючи зміст кожного критерію та уможливлюючи об'єктивність виявлення рівня розвитку окремих компонентів досліджуваного явища.

Компоненти, критерії та показники дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти представлено на рис. 1.4.

Розкриємо зміст кожного компонента дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

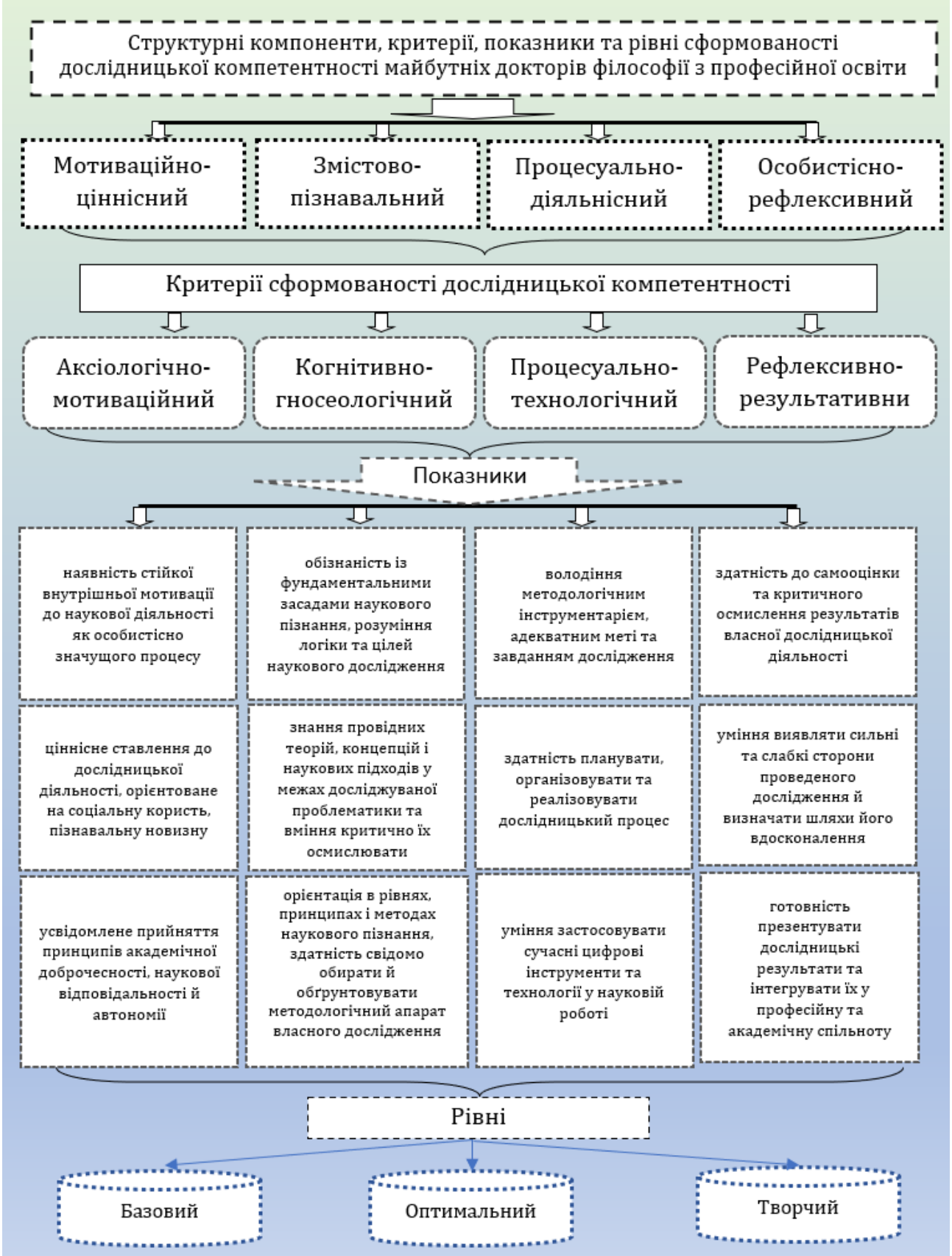

Рис. 1.4. Структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

У структурі дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти провідне місце посідає ***мотиваційно-ціннісний компонент,*** оскільки саме він забезпечує внутрішню детермінацію, спрямованість і стійкість дослідницької діяльності. У наукових працях мотивація розглядається як базовий регулятор активності особистості, що визначає вибір цілей, інтенсивність зусиль і наполегливість у їх досягненні, зокрема в умовах складної, тривалої та результативно відкладеної діяльності, якою є наукове дослідження.

У контексті підготовки майбутніх докторів філософії мотиваційно-ціннісний компонент виконує функцію ініціації та підтримки дослідницької активності, формуючи готовність здобувача до систематичної наукової праці, прийняття невизначеності результатів і відповідальності за їхню наукову достовірність. Дослідники (І. Нечипорук [288, с. 237], І. Ромащенко [408, с. 68]) підкреслюють, що мотивація дослідницької діяльності має складну структуру й охоплює пізнавальні інтереси, професійні мотиви, ціннісні орієнтації, а також усвідомлення соціальної та особистісної значущості наукового пошуку.

У психолого-педагогічних концепціях мотивація розглядається як багаторівневе утворення, що поєднує внутрішні потреби, інтереси, цілі, смисли та зовнішні стимули діяльності. Зокрема, стимул розглядаємо як зовнішній чи внутрішній пусковий механізм, що здатний безпосередньо впливати на процес і результати діяльності особистості. Він виконує функцію своєрідного каталізатора активності, визначаючи вектор поведінки та інтенсивність зусиль суб’єкта. У контексті дослідницької діяльності стимул може набувати різних форм – від матеріальних (гранти, фінансування проєктів тощо) до нематеріальних (визнання серед наукової спільноти, можливість реалізувати інтелектуальний потенціал, академічна мобільність тощо). Саме стимул активізує внутрішні ресурси особистості та сприяє переходу від потенційної готовності до реальної діяльності.

Доречно також звернутися до позиції В. Прошкіна, відповідно до якої мотивація до науково-дослідної роботи припускає наявність стійких інтересів (пізнавального, професійного, особистісного, соціального), що окреслює не тільки інтерес, позитивне ставлення педагога до дослідницької діяльності, але й відображають загальну спрямованість особистості, її пошуково-творчу, дослідницьку позицію, що зумовлює переконаність у професійній та соціальній значущості дослідницької діяльності й усвідомлення необхідності брати в ній активну участь [400, с. 132].

Особливої уваги у наукових дослідженнях набула проблема співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації. Як зазначають Е. Десі та Р. Раян (у межах теорії самодетермінації (*self-determination theory, SDT*), внутрішня мотивація пов’язана з автономією, переживанням компетентності та пізнавальним інтересом і виступає основою творчої, саморегульованої діяльності, тоді як зовнішня мотивація зумовлюється вимогами, заохоченнями або соціальними очікуваннями. У межах

дослідницької діяльності саме внутрішня мотивація забезпечує її довготривалу стійкість, тоді як зовнішні стимули мають допоміжний характер [566].

У межах нашого дослідження визначаємо *мотивацію як один із найбільш вагомих факторів дослідницької діяльності й розглядаємо як сукупність рушійних сил, що спонукають майбутніх докторів філософії з професійної освіти до активної науково-пошукової та дослідницької діяльності*.

Мотиваційна складова дослідницької компетентності характеризується нами як відносно стійка індивідуально неповторна сукупність певних факторів, що утворюють систему потреб, мотивів, стимулів та ціннісних орієнтацій, які детермінують дослідницько-пошукову поведінку й визначають взаємозв'язки, що існують між діями та причинами (рис. 1.5). У межах означеного напряму дослідження акцентуємо увагу на процесуальній (внутрішній) мотивації, яка полягає в усвідомленні особистістю того, для чого здійснювати дослідницьку діяльність, які найбільш оптимальні шляхи для цього є, яким маршрутом рухатися до поставленої мети, що буде отримано в кінцевому результаті тощо.

У працях вітчизняних і зарубіжних науковців наголошується, що мотиваційно-ціннісний компонент дослідницької компетентності не обмежується лише прагненням до досягнення результату, а включає прийняття цінностей науки, таких як академічна доброчесність, відповідальність за достовірність і новизну знань, відкритість до критики, готовність до самокорекції та дотримання етичних норм дослідження. Ці цінності визначають смисловий вимір дослідницької діяльності та формують наукову позицію майбутнього доктора філософії.

Рис. 1.5. Механізм процесуальної мотивації до дослідницької діяльності

Важливим структурним елементом мотиваційно-ціннісного компонента є цілепокладання, що забезпечує усвідомлену організацію науково-дослідної діяльності. У цьому зв'язку доречною є думка Н. Пахомової про те, що спрямованість на досягнення певних цілей є характерною ознакою свідомої діяльності людини, а цілі діяльності, її активність і прагнення до чого-небудь пов'язані з мотивами як основою психічного функціонування [364, с. 226].

Здатність до цілепокладання розглядається дослідниками як інтегративна характеристика особистості, що поєднує стратегічність і реалістичність постановки дослідницьких цілей, уміння прогнозувати результати, планувати етапи наукового пошуку та коригувати дослідницьку траєкторію відповідно до проміжних результатів. У дослідженні здатність майбутніх докторів філософії з професійної освіти до цілепокладання розглядаємо як динамічне, системно-структурне утворення особистості, що інтегрує в єдину цілісну систему такі складові елементи, як наполегливість та гнучкість у процесі постановки, процесу прогнозування та досягненні дослідницької мети, стратегічність та реалістичність основної та проміжних цілей.

Водночас результативність цілепокладання в дослідницькій діяльності зумовлюється не лише умінням визначати й планувати цілі, а й внутрішніми спонуканнями, які підтримують стійкість наукового пошуку. У цьому контексті науковці (В. Меняйло [273, с. 131–132], А. Сікура [438, с. 176], Н. Уйсімбаєва [487, с. 521] та ін.) акцентують увагу на ролі інтересу, цінностей і вольових якостей як підґрунтя дослідницько-інноваційної активності.

Отже, мотивація до дослідницької діяльності має полімотивований характер, оскільки ґрунтується не на одному, а на сукупності різних чинників. Серед них виокремлюють пізнавальні потреби, соціальні запити, а також конкретні умови, в яких перебуває здобувач. Вагому роль у мотиваційній складовій дослідницької компетентності відіграють індивідуальні джерела: наукові інтереси, ціннісні установки, особистісні переконання та очікування. Їх зміст пов'язаний із прагненням до самоствердження, самореалізації та саморозвитку в академічному середовищі.

У контексті дослідження ключовою рушійною силою науково-дослідної діяльності виступає інтринсивна мотивація, що ґрунтується на пізнавальному інтересі, ціннісному ставленні до науки, прагненні до самореалізації та позитивних емоціях від самого процесу дослідження. Саме вона забезпечує внутрішню стійкість здобувача, його готовність долати труднощі та невизначеність, підтримує креативність, ініціативність і відповідальне ставлення до наукового пошуку. Інтринсивно мотивована поведінка пов'язана з внутрішніми потягами до діяльності, не спрямованими на редукцію фізичних потреб або зовнішній результат, а тому може бути спостережуваною у реальній дослідницькій поведінці [230, с. 31]. Пізнавальні мотиви пов'язані з прагненням до розуміння

закономірностей освітніх процесів, орієнтацією на новизну й оригінальність наукових результатів, інтересом до самостійного вибору методологічних підходів і перевірки дослідницьких гіпотез.

Поряд із внутрішніми спонуканнями вагому роль відіграє екстринсивна мотивація, що виявляється у прагненні до визнання, соціального статусу, професійного зростання, матеріальних і кар'єрних стимулів. Екстринсивно мотивованою вважається діяльність, орієнтована на досягнення певного кінцевого результату [230, с. 31]. Такі чинники виконують підтримувальну й підкріплювальну функції, створюючи умови для інтенсифікації наукового пошуку та стимулювання високих досягнень. Соціальні мотиви зумовлюються потребою у визнанні в науковому середовищі, участі в колективних і міждисциплінарних дослідженнях, прагненням зробити внесок у вирішення актуальних проблем професійної освіти та передачу наукового досвіду іншим.

Узагальнюючи наукові підходи, можна стверджувати, що мотивація до дослідницької діяльності має багатовимірний характер, поєднуючи ціннісно-смислові орієнтації, пізнавальний інтерес, інтра- та екстрапсихологічні чинники. Як підкреслюють О. Повідайчик, М. Попик і А. Реблян, провідним у науковій діяльності є мотив досягнення, що реалізує прагнення відповідати найвищим критеріям і досягати цілей найбільш ефективним способом [373, с. 221]. Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії з професійної освіти інтегрує пізнавальну, професійну, соціальну та інноваційну мотивацію, забезпечуючи спрямованість, стійкість і результативність наукового пошуку.

Звернимось також до ціннісного виміру мотиваційно-ціннісного компоненту, що визначається академічними цінностями (дотриманням принципів наукової доброчесності, об'єктивності, відкритості результатів), професійними цінностями (орієнтацією на якість дослідницької діяльності, відповідальність за її результати), а також особистісними цінностями (саморозвиток, рефлексія, прагнення до професійної автономії).

Серед основних цінностей, що стосуються дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти виокремлюємо:

– *академічні цінності*, серед яких ключовими є доброчесність, об'єктивність, повага до інтелектуальної власності, чесність у представленні результатів і готовність до відкритого наукового діалогу. Дотримання цих засад забезпечує довіру до досліджень і сприяє інтеграції у світову академічну спільноту;

– *професійні цінності*, які відображають орієнтацію на високу якість і результативність дослідницької роботи, прагнення до професійної автономії, відповідальність за достовірність і суспільну значущість наукових результатів. Вони підкреслюють роль майбутнього PhD як не лише дослідника, а й педагога-науковця, здатного передавати власний досвід іншим;

– *інтелектуальні цінності*, що проявляються у прагненні до постійного пошуку нового знання, розвитку критичного та креативного мислення, інтелектуальної свободи й гнучкості. Ці цінності забезпечують внутрішню мотивацію до наукової творчості та підтримують інтерес до складних і новаторських завдань;

– *соціальні цінності*, пов'язані з усвідомленням суспільної значущості наукових досліджень. Для майбутніх докторів філософії важливо орієнтуватися на вирішення актуальних проблем людства, сприяти сталому розвитку, вести наукову комунікацію на міжнародному рівні та брати участь у колективних дослідницьких проєктах;

– *особистісні цінності* – прагнення до саморозвитку й самореалізації, здатність до рефлексії та самоаналізу, цілеспрямованість, наполегливість і витривалість. Вони формують стійку внутрішню позицію науковця, що забезпечує довготривалу продуктивність і готовність долати труднощі у процесі досліджень.

Ураховуючи специфіку дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, нами визначено перелік цінностей, що сприяють її ефективній реалізації (рис. 1.6).

У підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти мотиваційно-ціннісний компонент набуває додаткового змістового навантаження, оскільки дослідницька діяльність цих здобувачів безпосередньо пов'язана з вирішенням актуальних проблем професійної та педагогічної практики. Це зумовлює необхідність поєднання наукових мотивів із професійно значущими цінностями, орієнтацією на якість освітніх змін, інноваційність і соціальну відповідальність результатів дослідження.

Рис. 1.6. Цінності дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти виступає смисловим і регулятивним ядром науково-дослідної діяльності, забезпечуючи її внутрішню зумовленість, стійкість, цілеспрямованість і відповідність цінностям академічної та професійної спільноти.

Операціоналізація мотиваційно-ціннісного компонента здійснюється через ***аксіологічно-мотиваційний критерій,*** який відображає ступінь інтеграції дослідницької діяльності у систему цінностей майбутнього доктора філософії з професійної освіти, сформованість його внутрішньої (процесуальної) мотивації до наукового пошуку, а також орієнтацію на наукову відповідальність, автономність і дотримання норм академічної культури. Зазначений критерій дозволяє оцінити, наскільки здобувач сприймає наукову діяльність не лише як засіб досягнення формальних результатів, а як простір професійного зростання, самореалізації та впливу на розвиток освітньої практики й наукової спільноти.

Сутнісними характеристиками аксіологічно-мотиваційного критерію є: усвідомлений інтерес до наукового пізнання як процесу відкриття й осмислення складних педагогічних та професійно-освітніх явищ; сформованість внутрішньої дослідницької мотивації, що ґрунтується на прагненні до пізнання, інтерпретації та трансформації наукової інформації; ціннісна орієнтація на принципи академічної доброчесності, наукової етики й відповідальності; потреба в самоактуалізації в науковій спільноті через реалізацію інтелектуального й творчого потенціалу.

Показниками аксіологічно-мотиваційного критерію є: наявність стійкої внутрішньої мотивації до науково-дослідної діяльності; ціннісне ставлення до дослідження як до соціально й професійно значущого процесу; усвідомлене прийняття принципів академічної доброчесності, наукової відповідальності та автономії.

Відповідно до ступеня сформованості зазначених показників виокремлюємо такі рівні розвитку аксіологічно-мотиваційного критерію дослідницької компетентності: *базовий, оптимальний і творчий,* які відображають динаміку переходу від зовнішньо зумовленої, ситуативної мотивації до глибинно інтегрованої ціннісно-смислової позиції дослідника, для якого науковий пошук стає складовою професійної ідентичності та способом самореалізації.

Змістово-пізнавальний компонент визначає інтелектуально-знаннєве підґрунтя дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, окреслюючи систему наукових знань і способи їх мисленнєвого опрацювання, необхідні для здійснення повноцінного наукового пошуку. У цьому вимірі дослідницька компетентність передбачає здатність застосовувати когнітивні стратегії та різні види мислення у процесі постановки проблеми, вибору методології, аналізу та інтерпретації результатів дослідження. Показовими у цьому контексті є міркування О. Венгера, який виокремлює три базові когнітивні стратегії, що корелюють із розвитком дослідницьких умінь: стратегію

прийому інформації, спрямовану на виявлення ознак, характерних для класу об'єктів, до яких може бути віднесене нове явище; стратегію сканування, орієнтовану на опрацювання альтернативних джерел інформації; та стратегію фокусування, що передбачає вибір найбільш адекватної гіпотези, здатної пояснити пізнаване явище [62, с. 17].

Однією з ключових проблем, пов'язаних із реалізацією змістово-пізнавального компонента, є проблема мислення як вищої форми віддзеркалення дійсності. Мислення інтегрує процеси пізнання та забезпечує узагальнення, аналіз і систематизацію результатів наукової діяльності, дозволяючи проникати в сутність явищ, що не дані у безпосередньому сприйнятті. Продуктом мислення є думки у формі понять, суджень і умовиводів, які виникають у результаті здійснення розумових дій зіставлення, абстрагування, класифікації та узагальнення [62, с. 19–20].

У контексті дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти когнітивні стратегії реалізуються через сукупність взаємодоповнювальних видів мислення, що забезпечують повний цикл наукового пошуку. До них належать інтуїтивне мислення, яке сприяє неусвідомленому накопиченню дослідницького досвіду; образне, що забезпечує оперування уявними моделями об'єктів і ситуацій; логічне, спрямоване на виокремлення суттєвих ознак і побудову обґрунтованих висновків; дивергентне, пов'язане з висуванням альтернативних ідей і гіпотез; конвергентне, орієнтоване на вибір оптимального рішення; а також казуально-експериментальне мислення, необхідне для вивчення складних динамічних систем.

Значний евристичний потенціал для осмислення змістово-пізнавального компонента має *компонентна теорія творчості Р. Стернберга,* відповідно до якої реалізація творчого процесу передбачає поєднання синтетичної здатності бачити проблему в новому світлі, аналітичної здатності оцінювати продуктивність ідей та практично-контекстуальної здатності забезпечувати їх соціальне прийняття й реалізацію [623]. У межах науково-дослідної діяльності ці здібності виступають когнітивною основою формування нових наукових ідей та їх аргументованого обґрунтування. Разом із тим результативність змістово-пізнавального компонента визначається не лише способами опрацювання інформації, а й наявністю системи знань, на яку спирається дослідник у процесі постановки проблеми, вибору методології та інтерпретації результатів. У цьому зв'язку зазначений компонент охоплює фундаментальні й спеціалізовані знання, що забезпечують теоретико-методологічне обґрунтування дослідження, коректний добір методів, аналіз та узагальнення емпіричних даних.

Структурно змістово-пізнавальний компонент передбачає володіння сучасними науковими концепціями, категоріальним апаратом і базовими теоріями у відповідній галузі знань; розуміння логіки та етапів наукового дослідження; знання методів збору, обробки й аналізу емпіричного матеріалу; орієнтацію в інформаційно-комунікаційних технологіях,

цифрових інструментах і електронних наукових ресурсах; а також дотримання міжнародних стандартів академічного письма й використання наукометричних баз даних.

Важливою характеристикою цього компонента є також *здатність до інтеграції знань* із різних галузей, критичного осмислення наукової інформації, формулювання власних дослідницьких питань і гіпотез. Як засвідчує аналіз наукових джерел [118; 171; 518], система знань у межах змістово-пізнавального компонента не зводиться до суми ізольованих відомостей, а характеризується упорядкованістю, взаємопов'язаністю та керованістю. Це виявляється в оволодінні метазнаннями, метаспособами й метапредметними вміннями, які забезпечують усвідомлене опанування нового наукового, освітнього й соціального досвіду та підтримують саморозвиток особистості [171, с. 217].

У межах підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти зазначена система знань набуває прикладного спрямування та орієнтується на розв'язання конкретних дослідницьких і професійно-педагогічних завдань. Йдеться, зокрема, про здатність обґрунтовувати наукову проблему в контексті актуальних потреб професійної освіти; проєктувати й реалізовувати дослідження, спрямовані на вдосконалення освітніх програм, методик і технологій професійної підготовки; здійснювати науково-методичний аналіз освітньої практики; інтерпретувати результати емпіричних досліджень з урахуванням галузевої специфіки та вимог освітніх стандартів; інтегрувати результати наукового пошуку в освітній процес і систему підвищення кваліфікації фахівців. Саме така орієнтація знаннєвого підґрунтя забезпечує зв'язок змістово-пізнавального компонента з реальними завданнями науково-педагогічної діяльності доктора філософії з професійної освіти у системі дослідницької, викладацької та науково-методичної діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що змістово-пізнавальний компонент дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти відображає інтелектуально-змістову основу наукового пошуку, яка поєднує систему наукових знань, когнітивні стратегії та мисленнєві механізми, необхідні для постановки дослідницьких проблем, обґрунтування методологічних рішень і коректної інтерпретації результатів дослідження.

Операціоналізація когнітивно-гносеологічного компонента здійснюється через ***когнітивно-гносеологічний критерій***, який відображає якість і глибину інтелектуально-пізнавальної діяльності здобувача, рівень сформованості його наукового мислення та здатність до усвідомленого вибору й обґрунтування методологічних засад дослідження. Ключовим елементом цього критерію є інтегративне знання, що поєднує фахові, науково-дослідницькі та методологічні знання й забезпечує цілісне бачення досліджуваної проблеми (рис. 1.7).

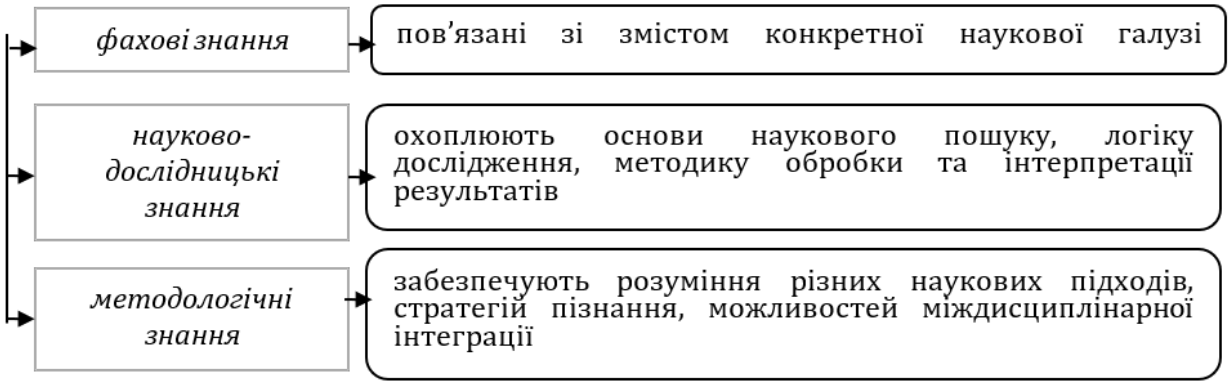

Рис. 1.7. Ключові елементи когнітивно-гносеологічного критерію

Сформованість когнітивно-гносеологічного критерію зумовлює розвиток критичного мислення, дослідницької гнучкості та міждисциплінарної координації, що уможливлює виконання повноцінного наукового дослідження з дотриманням принципів академічної доброчесності, логічної доказовості та наукової новизни, особливо в галузі професійної освіти, де об'єкт дослідження має складний міждисциплінарний характер.

Показниками когнітивно-гносеологічного критерію є: обізнаність із фундаментальними засадами наукового пізнання та розуміння логіки і цілей наукового дослідження; знання провідних теорій, концепцій і наукових підходів у межах досліджуваної проблематики та здатність до їх критичного осмислення; орієнтація в рівнях, принципах і методах наукового пізнання та вміння свідомо обирати й аргументовано обґрунтовувати методологічний апарат власного дослідження.

Операційно-діяльнісний компонент відображає здатність майбутнього доктора філософії з професійної освіти самостійно й усвідомлено здійснювати повний цикл наукового дослідження – від постановки проблеми до інтерпретації результатів і представлення наукового продукту. Він постає як система дослідницьких умінь і дій, що забезпечують ефективну організацію, реалізацію та завершеність науково-дослідної діяльності.

Зміст цього компонента охоплює сукупність взаємопов'язаних дослідницьких процедур, необхідних для виконання конкретного дослідження: виявлення й обґрунтування актуальної проблеми; формулювання мети, завдань і гіпотез; добір методів наукового пізнання; проєктування логіки та плану дослідження; організацію дослідно-експериментальної роботи; збирання емпіричних даних; застосування методів кількісного й якісного аналізу; узагальнення, інтерпретацію та представлення результатів у формі наукового продукту.

Реалізація зазначених процедур передбачає узгоджене поєднання зовнішніх і внутрішніх дій дослідника. До зовнішніх належать організаційні, комунікативні та інструментальні дії (пошук і відбір джерел, проведення вимірювань та опитувань, фіксація й оформлення результатів), тоді як внутрішні дії забезпечують їх інтелектуальне опрацювання – аналіз, синтез,

порівняння, узагальнення, оцінювання доказовості та прийняття дослідницьких рішень. Саме узгодженість цих двох груп дій визначає цілісність і результативність повного циклу наукового дослідження.

У зв'язку з цим важливим є звернення до конкретизації дослідницьких умінь, які забезпечують інтеграцію внутрішніх і зовнішніх дій у процесі наукового пошуку. У науковій літературі дослідницькі уміння розглядаються як багатовимірне та ієрархічно організоване утворення, що охоплює різні аспекти дослідницької діяльності.

Так, О. Вознюк пропонує розгорнуту класифікацію дослідницьких умінь, виокремлюючи операційні (мисленнєві прийоми й розумові операції), організаційні (планування, самоконтроль, саморегуляція наукового пошуку), практичні (технічні) (робота з джерелами, виконання дослідницьких процедур, обробка та впровадження результатів) і комунікативні (співпраця, обговорення й представлення результатів дослідження) [74, с. 61–62]. Такий підхід дозволяє розглядати дослідницьку діяльність як цілісний процес, у якому поєднуються інтелектуальні, організаційні та соціально-комунікативні складові.

На переконання Т. Ваколи, пошукова діяльність передбачає володіння системою аналітико-синтетичних, проєктувально-діагностичних, проєктувально-алгоритмічних та оцінно-критеріальних умінь, що забезпечують прогнозування, моделювання, алгоритмізацію дослідницьких дій, а також об'єктивну оцінку й інтерпретацію отриманих результатів [55]. Цей підхід акцентує увагу на логіці організації дослідження та поетапності його реалізації.

Узагальнення наведених підходів дозволяє констатувати, що, попри різноманіття авторських класифікацій, дослідницькі уміння охоплюють ключові етапи наукового дослідження – від проєктування й організації до аналізу, інтерпретації та представлення результатів. Вони забезпечують перехід від знання до дії, від теоретичного розуміння до практичного здійснення дослідницької діяльності.

У межах даного дослідження дослідницькі вміння розглядаються як *структурно-функціональна основа операційно-діяльнісного компонента,* що визначає технологію наукового пошуку, культуру мислення та поведінки майбутнього науковця, а також рівень його професійної зрілості й наукової автономності.

На підставі аналізу наукової літератури виокремлено такі *групи дослідницьких умінь*: *аналітико-синтетичні, аналітико-інтерпретаційні, когнітивні, проєктивно-діагностичні, прогностичні, проєктувальні та контрольно-оцінні*, які у своїй сукупності забезпечують результативну реалізацію операційно-діяльнісного компонента дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Групи дослідницьких умінь майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Група умінь	Дослідницькі уміння
Когнітивно-аналітичні	– володіти науковим стилем мислення, здатністю до аналізу, синтезу, узагальнення й систематизації наукової інформації; – виявляти наукові проблеми, формулювати дослідницькі питання та гіпотези; – критично оцінювати джерела, аргументи, теоретичні положення, здійснювати інтерпретацію даних; – інтегрувати знання з різних галузей для вирішення міждисциплінарних завдань
Проєктувально-організаційні	– планувати логіку, етапність і структуру дослідження; – визначати його мету, завдання, об'єкт і предмет; обирати адекватні методи й інструменти наукового пошуку; – організовувати роботу дослідницької групи, координувати дії учасників, розподіляти ресурси; – дотримуватись норм академічної етики, доброчесності та безпеки дослідження
Операційно-методичні	– реалізовувати дослідницький задум на практиці, застосовуючи сучасні інструменти збору, обробки та аналізу даних; – забезпечувати валідність, надійність і репрезентативність результатів; – здійснювати статистичну й логічну перевірку гіпотез; – використовувати цифрові засоби аналізу та візуалізації даних
Комунікативно-презентаційні	– формулювати, аргументувати й презентувати наукові ідеї державною та іноземними мовами; готувати тези, статті, доповіді та звіти відповідно до міжнародних академічних стандартів; – вести наукову дискусію, аргументовано відстоювати позицію, приймати альтернативні погляди; – ефективно використовувати засоби наукової комунікації та цифрової співпраці
Оцінно-рефлексивні	– аналізувати ефективність і результативність власної наукової діяльності; – оцінювати достовірність і значущість отриманих результатів, визначати критерії якості дослідження; – формулювати узагальнення, висновки та пропозиції для подальшого розвитку теми; здійснювати саморефлексію, самооцінку й корекцію власної наукової стратегії

Отже, операційно-діяльнісний компонент дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти відображає практичну реалізацію наукового знання у процесі здійснення дослідницької діяльності та забезпечує її цілісність, логічну впорядкованість і результативність. Він інтегрує систему дослідницьких умінь, що охоплюють проєктування, організацію, виконання, аналіз, інтерпретацію й представлення результатів наукового дослідження, забезпечуючи перехід від теоретичного осмислення проблеми до

створення науково обґрунтованого продукту. Сформованість цього компонента зумовлює здатність майбутнього доктора філософії діяти автономно, приймати обґрунтовані дослідницькі рішення, відповідально ставитися до результатів наукового пошуку та інтегрувати їх у наукову й освітню практику, що є визначальним показником професійної зрілості й готовності до самостійної науково-педагогічної діяльності.

Операціоналізація процесуально-технологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти здійснюється через ***процесуально-технологічний критерій***, який відображає рівень володіння сукупністю методів, прийомів, алгоритмів і технологічних рішень, необхідних для організації, реалізації та оптимізації науково-дослідної діяльності. Цей критерій характеризує здатність здобувача усвідомлено конструювати дослідницький процес як цілісну, логічно впорядковану й поетапну діяльність, адекватно добираючи інструменти та засоби на кожному етапі – від постановки проблеми до представлення результатів дослідження.

У структурі дослідницької компетентності процесуально-технологічний критерій репрезентує практико-орієнтований вимір підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти та забезпечує перехід від теоретичних знань до їх технологічної реалізації. Його зміст полягає не лише у володінні окремими методами наукового пізнання, а у здатності інтегрувати їх у загальну логіку дослідження, адаптувати до специфіки професійно-освітньої проблематики, обґрунтовано обирати методи збору й аналізу даних, а також гнучко коригувати дослідницьку стратегію відповідно до змін дослідницької ситуації.

З огляду на те, що операційно-діяльнісний компонент дослідницької компетентності реалізується через практичні дії та способи організації наукового пошуку, *показниками процесуально-технологічного критерію* доцільно вважати рівень оволодіння майбутніми докторами філософії з професійної освіти відповідними групами дослідницьких умінь. Саме ступінь сформованості аналітико-синтетичних, проєктувально-організаційних, операційно-методичних, комунікативно-презентаційних та оцінно-рефлексивних умінь дозволяє об’єктивно оцінити здатність аспірантів здійснювати повний цикл наукового дослідження на технологічно вивіреному рівні.

Особистісно-рефлексивний компонент відображає здатність майбутнього доктора філософії з професійної освіти виявляти дослідницьку компетентність у ситуаціях професійної та наукової взаємодії, а також здійснювати рефлексивну оцінку власної дослідницької діяльності. Він характеризує не лише виконання наукової роботи, а й її осмислення, аналіз отриманих результатів та усвідомлення їх впливу на особистісний і професійний розвиток здобувача третього рівня вищої освіти.

Виступаючи внутрішнім регулятором дослідницької активності, цей компонент забезпечує самопізнання, критичну самооцінку досягнень і труднощів, а також формування відповідальної дослідницької позиції. Його основу становлять особистісні ресурси, що підтримують наукову діяльність (цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, відкритість до нового, критичність мислення), однак провідним структуроутворювальним механізмом є рефлексивність, яка забезпечує саморегуляцію наукового пошуку.

Рефлексивний аспект особистісно-рефлексивного компонента виявляється у здатності усвідомлювати, осмислювати й оцінювати власні дослідницькі дії та їх результати, співвідносити їх із поставленими цілями, нормами академічної доброчесності й вимогами академічного середовища та, за потреби, коригувати стратегії наукової діяльності й траєкторію професійного розвитку. Саме рефлексія забезпечує внутрішню узгодженість дослідницької позиції, інтеграцію попереднього досвіду й результатів діяльності та підвищує якість наукових рішень.

У наукових дослідженнях рефлексія розглядається як *механізм зворотного зв'язку*, що поєднує процес і результат внутрішніх перетворень, пов'язаних з осмисленням і переосмисленням стереотипів мислення, подоланням когнітивних обмежень і формуванням нових креативно-інноваційних змістів свідомості. Здатність до рефлексії виявляється у вмінні аналізувати й контролювати логіку власного наукового пошуку, здійснювати самооцінку дослідницьких здібностей, рефлексувати результативність діяльності, володіти прийомами самодіагностики та свідомо створювати умови для власної творчої активності.

Аналіз наукової літератури [34; 56; 125; 514 та ін.] дозволяє виокремити основні функції рефлексії в дослідницькій діяльності майбутніх докторів філософії з професійної освіти: мотиваційну (визначення спрямованості й результативності дослідження); пізнавальну (самопізнання та формування «Я-концепції дослідника»); діагностичну (оцінка власних ресурсів і можливостей); перетворювальну (зміна діяльності на основі її осмислення); проєктувально-моделювальну (побудова образу професійного майбутнього); регулятивну (усвідомлення мотивів, наслідків дій і корекція поведінки).

У межах наукової діяльності рефлексія набуває специфічної форми наукової рефлексії, спрямованої на усвідомлення, впорядкування й переосмислення процесу та результатів наукового пізнання. Вона реалізується через повторювані етапи накопичення знань, їх узагальнення та структурування, що забезпечує поступальний характер наукового розвитку (рис. 1.8).

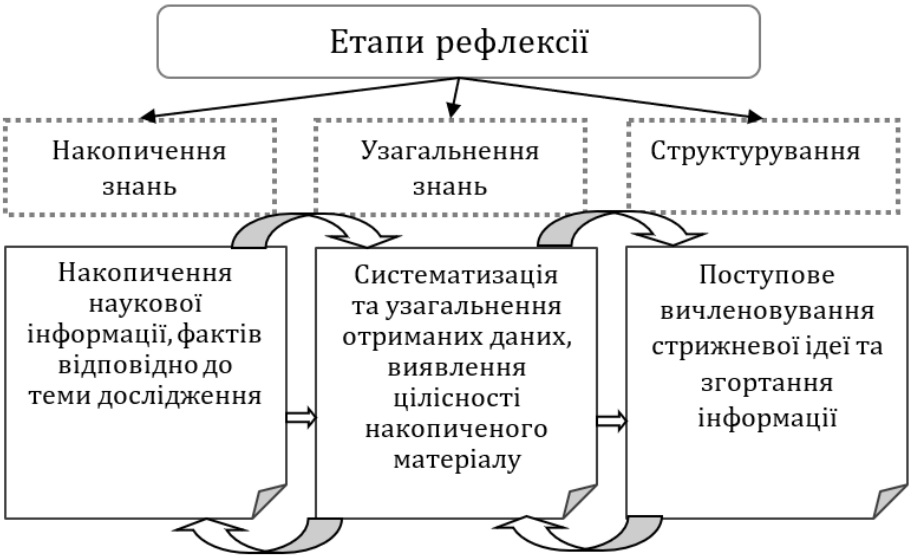

Рис. 1.8. Етапи наукової рефлексії

Суб'єктивно рефлексія проявляється на двох взаємопов'язаних рівнях: когнітивному (усвідомлення й оцінка власних дій, співвіднесення їх із науковими нормами та стандартами) та емоційному (переживання ставлення до себе як до дослідника, до результатів власної діяльності та її значущості). Поєднання цих рівнів створює умови для формування самокритичності, здатності приймати конструктивний зворотний зв'язок і орієнтації на безперервний професійний і науковий саморозвиток.

Таким чином, особистісно-рефлексивний компонент забезпечує усвідомленість, саморегуляцію та ціннісну спрямованість дослідницької діяльності, виступаючи необхідною умовою становлення автономного, відповідального та професійно зрілого науковця.

Операціоналізація особистісно-рефлексивного компонента дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти здійснюється через ***рефлексивно-результативний критерій***, який відображає здатність суб'єкта наукової діяльності до усвідомлення, аналізу й оцінювання власного дослідницького досвіду, результатів і наукового поступу в цілому. Цей критерій фіксує не лише факт виконання дослідження, а й рівень його осмислення як складової професійного та особистісного розвитку майбутнього науковця.

У межах рефлексивно-результативного критерію основна увага зосереджується на здатності майбутнього доктора філософії з професійної освіти здійснювати критичну самооцінку дослідницької діяльності на всіх етапах наукового пошуку – від постановки проблеми й формулювання гіпотези до аналізу, узагальнення та представлення результатів дослідження. Йдеться про вміння інтерпретувати отримані результати в контексті сучасного наукового дискурсу, співвідносити їх із поставленими цілями, виявляти власні методологічні та когнітивні обмеження, переосмислювати обрані стратегії та визначати перспективи подальших наукових розвідок.

Рефлексивно-результативний критерій виконує регулятивну та смислотворчу функцію, оскільки забезпечує внутрішню узгодженість дослідницької позиції, сприяє формуванню наукової ідентичності майбутнього доктора філософії та відповідального ставлення до результатів наукової діяльності. Його сформованість свідчить про здатність здобувача не лише оцінювати досягнуті результати, а й інтегрувати їх у професійний і академічний простір, розглядати власне дослідження як етап безперервного наукового розвитку.

Показниками рефлексивно-результативного критерію є: здатність до самооцінки й критичного осмислення результатів власної дослідницької діяльності; уміння виявляти сильні та проблемні аспекти проведеного дослідження, визначати шляхи його вдосконалення й розвитку; готовність до презентації наукових результатів, їх обговорення та інтеграції у професійну й академічну спільноту з дотриманням принципів академічної доброчесності.

Узагальнений опис компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти наведено у табл. 1.3.

На підставі визначених компонентів, критеріїв та показників було виділено три узагальнені рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти: базовий, оптимальний, творчий. Запропоновані рівні відображають динаміку професійно-наукового становлення аспіранта – від входження у самостійну дослідницьку діяльність до її творчої, концептуально зрілої реалізації.

Таблиця 1.3

Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Компонент	Критерій	Показники	Рівні сформованості
Мотиваційно-ціннісний	Аксіологічно-мотиваційний	– стійкість внутрішньої мотивації до науково-дослідної діяльності; – ціннісне ставлення до дослідження як особистісно й соціально значущого процесу; – усвідомлене прийняття принципів академічної доброчесності, наукової відповідальності й автономії	Базовий – поєднання зовнішньої та внутрішньої мотивації, ситуативна зацікавленість у науковій діяльності; Оптимальний – переважання внутрішньої мотивації, усвідомлення цінності дослідження для професійного розвитку; Творчий – інтеграція наукової діяльності в особистісну ідентичність, орієнтація на наукове лідерство й наставництво

Змістово-пізнавальний	Когнітивно-гносеологічний	– обізнаність із фундаментальними засадами наукового пізнання; – знання теорій, концепцій і підходів у галузі професійної освіти; – здатність критично осмислювати наукову інформацію та обґрунтовувати методологічний вибір	Базовий – репродуктивне оперування знаннями, часткова методологічна орієнтація; Оптимальний – системне розуміння теорій і методології, критичне мислення; Творчий – концептуальне мислення, здатність до теоретичного моделювання й міждисциплінарної інтеграції
Операційно-діяльнісний	Процесуально-технологічний	– рівень оволодіння когнітивно-аналітичними уміннями; – рівень оволодіння проєктувально-організаційними уміннями; – рівень оволодіння операційно-методичними уміннями; – рівень оволодіння комунікативно-презентаційними уміннями; – рівень оволодіння оцінно-рефлексивними уміннями	Базовий – виконання дослідницьких дій за зразком, потреба в зовнішньому супроводі; Оптимальний – самостійна організація дослідження, адекватний добір методів і технологій; Творчий – авторське проєктування досліджень, методична гнучкість, інноваційність
Особистісно-рефлексивний	Рефлексивно-результативний	– здатність до самооцінки та критичного аналізу результатів дослідження; – уміння виявляти сильні й проблемні аспекти наукової діяльності; – готовність презентувати результати та інтегрувати їх у наукову спільноту	Базовий – фрагментарна рефлексія, орієнтація на зовнішню оцінку; Оптимальний – системна самооцінка, корекція дослідницької стратегії; Творчий – метарефлексія, формування наукової ідентичності, стратегічне бачення розвитку

Базовий рівень дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти характеризується наявністю сформованих передумов до здійснення науково-дослідної діяльності та первинною готовністю до самостійного наукового пошуку. Мотивація до дослідницької діяльності має поєднаний характер і ґрунтується як на внутрішніх пізнавальних інтересах, так і на зовнішніх вимогах освітньої програми. Аспірант володіє базовими теоретичними знаннями з обраної галузі, орієнтується в основах наукового пізнання та методології дослідження, проте здебільшого застосовує їх репродуктивно. Дослідницькі уміння реалізуються з опорою на методичний супровід наукового керівника;

рефлексія носить фрагментарний характер і зосереджується переважно на оцінці зовнішніх результатів діяльності.

Оптимальний рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти визначається стійкою внутрішньою мотивацією до науково-дослідної діяльності та усвідомленням її цінності для професійного й особистісного розвитку. Майбутній доктор філософії з професійної освіти демонструє системне розуміння теоретико-методологічних засад дослідження, здатність до критичного осмислення наукових концепцій і обґрунтованого вибору методологічного інструментарію. Дослідницька діяльність здійснюється переважно самостійно, з адекватним плануванням, організацією та реалізацією наукового пошуку. Рефлексія набуває системного характеру, що виявляється у здатності оцінювати власні результати, коригувати дослідницьку стратегію та інтегрувати результати дослідження в професійний і академічний контексти.

Творчий рівень дослідницької компетентності характеризується глибинною інтеграцією наукової діяльності у світоглядну та професійну позицію майбутнього доктора філософії з професійної освіти. Мотивація до дослідження має внутрішній, ціннісно-смисловий характер і пов’язана з потребою в науковому самовираженні та внеску в розвиток галузі. Майбутній доктор філософії з професійної освіти здатний до концептуального мислення, самостійного формулювання наукових проблем, розроблення авторських підходів і методик, ініціювання та реалізації інноваційних дослідницьких проєктів. Рефлексія набуває метарівня, виявляється у стратегічному осмисленні власної наукової траєкторії, готовності до наукового лідерства, наставництва й формування нових дослідницьких напрямів у сфері професійної освіти.

Отже, дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії з професійної освіти постає як поліфункціональне, багатовимірне інтегративне утворення особистості, що забезпечує здатність до самостійного, відповідального й результативного здійснення науково-дослідної діяльності в умовах сучасного освітньо-наукового середовища. Її зміст не зводиться до сукупності знань або окремих умінь, а формується як цілісна система, у межах якої поєднуються мотиваційно-ціннісні орієнтації, змістово-пізнавальні ресурси, операційно-діяльнісні механізми та особистісно-рефлексивні регулятори наукового пошуку.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає внутрішню спрямованість дослідницької діяльності, забезпечуючи прийняття цінностей науки, відповідальність за результати дослідження та стійкість наукової активності. Змістово-пізнавальний компонент формує інтелектуально-знаннєве підґрунтя наукового пошуку, що охоплює систему теоретико-методологічних знань, когнітивних стратегій і мисленнєвих механізмів, необхідних для постановки проблем, обґрунтування методологічних рішень і інтерпретації результатів. Операційно-діяльнісний компонент забезпечує практичну реалізацію наукового

знання, інтегруючи систему дослідницьких умінь, які уможливлюють здійснення повного циклу дослідження – від проєктування до представлення наукового продукту. Особистісно-рефлексивний компонент виконує регулятивну та смислотворчу функцію, забезпечуючи самопізнання, критичну самооцінку, саморегуляцію дослідницької діяльності та орієнтацію на професійний і науковий саморозвиток.

Взаємодія зазначених компонентів забезпечує цілісність, внутрішню узгодженість і динамічність дослідницької компетентності, а рівень їх сформованості визначає ступінь наукової автономності, професійної зрілості та готовності майбутнього доктора філософії з професійної освіти до самостійної науково-педагогічної діяльності.

Саме така інтегративна природа дослідницької компетентності зумовлює необхідність її цілеспрямованого формування в умовах аспірантури на основі науково обґрунтованих педагогічних умов, що й визначає подальшу логіку даного дослідження.

1.4. Досвід формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури: український і зарубіжний контекст

Розкриваючи зміст ***п'ятої групи науково-теоретичних засад***, доцільно зосередити увагу на аналізі українського та зарубіжного досвіду формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, що зумовлено низкою взаємопов'язаних чинників.

По-перше, сучасна система вищої освіти України перебуває в умовах глибинної трансформації відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту» (2014) та стратегічних орієнтирів Європейського простору вищої освіти. Це передбачає підготовку конкурентоспроможних, мобільних, креативних фахівців, здатних до самостійної дослідницької діяльності, генерації нового знання та інноваційного оновлення освітньої практики. У цьому контексті дослідницька компетентність виступає ключовою складовою професійної підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти, оскільки саме вона визначає їхню готовність до наукового пошуку, критичного осмислення проблем і розв'язання теоретичних та прикладних завдань у межах академічного середовища.

По-друге, інтеграція України до європейського освітнього й наукового простору актуалізує необхідність урахування досвіду провідних країн, які мають усталені традиції підготовки молодих науковців і розвинені моделі докторської освіти. Аналіз зарубіжних практик дозволяє виявити ефективні механізми формування дослідницької компетентності, зокрема в частині організації наукового керівництва, залучення аспірантів до міжнародних дослідницьких проєктів, розвитку академічної автономії та формування культури дослідницької відповідальності.

По-третє, вітчизняний досвід формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії потребує подальшого осмислення й удосконалення, зокрема в аспектах організації науково-дослідної діяльності аспірантів, їх участі у грантових програмах, розвитку публікаційної активності та утвердження принципів академічної доброчесності. Систематизація українського досвіду дає змогу не лише окреслити його сильні сторони, а й виявити проблемні зони, що стримують повноцінний розвиток дослідницької компетентності здобувачів третього рівня вищої освіти.

По-четверте, порівняльний аналіз українського та зарубіжного досвіду створює підґрунтя для розроблення цілісної та науково обґрунтованої системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, адаптованої до національного освітнього контексту та водночас узгодженої з європейськими стандартами.

Проблематиці формування дослідницької компетентності присвячено значну кількість наукових праць [13; 14; 17; 27; 30; 38; 40; 44; 49; 52; 55; 58; 59; 65; 97; 126; 131; 152; 218; 240; 241; 253; 433; 435; 449; 496; 514 та ін.]. Водночас, незважаючи на широту наукових напрацювань, питання цілісного й системного формування дослідницької компетентності саме у майбутніх докторів філософії з професійної освіти залишається недостатньо розробленим і зберігає свою актуальність.

З метою з’ясування стану наукової розробленості означеної проблеми було проаналізовано дисертаційні дослідження, у яких висвітлено різні аспекти підготовки майбутніх докторів філософії до науково-дослідної діяльності в умовах аспірантури. Сучасні зміни в характері освіти орієнтують її на ідеї вільного розвитку особистості, творчу ініціативу, самостійність, мобільність і конкурентоспроможність, що зумовлює потребу в якісно нових підходах до формування науково-дослідного потенціалу здобувачів третього рівня вищої освіти [516, с. 418].

Показовою у цьому контексті є дисертаційна робота В. Меняйло [272], у якій здійснено теоретико-методичне обґрунтування підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності в процесі навчання в аспірантурі. Авторкою розроблено концепцію підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності, що базується на сучасних методологічних підходах, дидактичних принципах педагогічної науки, нормативно-правових документах України та Європейського Союзу, а також узагальненні зарубіжного й вітчизняного досвіду підготовки наукових кадрів.

Провідною ідеєю запропонованої концепції є реалізація науково-методичної системи підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності, що включає два взаємопов’язані компоненти: освітній, спрямований на формування теоретичної та методичної готовності до наукового пошуку, і професійний, який передбачає організацію квазідослідницько-інноваційної діяльності

аспірантів як засобу набуття особистого досвіду здійснення різних видів і форм дослідницької та інноваційної діяльності в університетському середовищі [272].

У контексті нашого дослідження методологічно значущою є дисертаційна робота Я. Топольник [485], у якій розкрито проблему інформаційно-комунікаційної підтримки наукових досліджень майбутніх магістрів і докторів філософії в галузі освіти. Цінність цієї позиції для досліджуваної проблематики полягає в обґрунтуванні того, що ефективність дослідницької діяльності на всіх її етапах зумовлюється не лише рівнем індивідуальних умінь здобувача, а й наявністю цілісної системи підтримки, яка забезпечує доступ до інформаційних ресурсів, організацію наукової комунікації та використання інструментів опрацювання й аналізу даних. Авторкою встановлено, що необхідною умовою формування інформаційно-комунікаційної компетентності учасників освітньо-наукового процесу є створення єдиного інформаційно-освітнього простору як інтегрованого мережевого середовища, сформованого в межах інфраструктури закладу вищої освіти [485]. У площині нашого дослідження цей висновок дозволяє розглядати інформаційно-комунікаційну підтримку як важливу складову середовищного забезпечення формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Суголосними завданням дослідження є й погляди Л. Сущенко [467], яка наголошує, що сучасна вища педагогічна освіта має ґрунтуватися на результатах наукових досліджень найвищого рівня, створюючи умови для розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх педагогів, культури розумової праці та креативного мислення. Авторка акцентує необхідність формування у закладах вищої освіти нового освітньо-наукового простору, в межах якого організація науково-дослідної діяльності здобувачів (форм, методів, практик) орієнтується не лише на засвоєння дослідницьких процедур, а й на розвиток професійної сенситивності та готовності до майбутньої педагогічної діяльності [467]. Такий підхід актуалізує ціннісно-смисловий і культурний виміри дослідницької компетентності.

Вагомий внесок у розуміння проблеми підготовки педагога-дослідника зроблено Н. Бірук [32], яка здійснила ґрунтовний аналіз нормативної та наукової бази з проблеми професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи. У роботі розкрито теоретичні основи науково-дослідницької діяльності та механізми формування особистості педагога-дослідника в процесі її здійснення. Дослідниця наголошує, що в сучасній теорії та методиці професійної освіти актуалізується потреба у підготовці педагогів-дослідників нового типу – фахівців, здатних оперативно опановувати сучасні методики професійної діяльності, зокрема дослідницької як її невід'ємної складової. Однією з ефективних форм такої підготовки визначено наукові школи педагогічного спрямування, у межах яких відбувається розвиток творчого потенціалу молодих учених, координація

наукових пошуків та ініціація нових напрямів досліджень. Правильно організований процес дослідництва у закладі вищої освіти, за переконанням авторки, сприяє набуттю високого рівня професійної компетентності, успішній адаптації до динамічних змін та усвідомленню значущості власної наукової діяльності [32].

Проблемі формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури присвячено дослідження Л. Бондаренко [40], у якому здійснено теоретичне узагальнення та експериментальну перевірку педагогічних умов забезпечення ефективності означеного процесу. Хоча дослідження стосується підготовки магістрів, його результати мають методологічну цінність і для аспірантської підготовки, оскільки демонструють спадкоємність формування дослідницької компетентності на різних рівнях вищої освіти.

Особливого значення в підготовці майбутніх докторів філософії набуває інтеграція наукової та педагогічної діяльності, що розглядається як органічна єдність процесів продукування знань і їх трансляції в освітньому середовищі. У цьому аспекті дослідницька компетентність постає не лише як сукупність знань і вмінь, а як цілісна система професійних та особистісних характеристик, що визначають ефективність наукової діяльності. Сучасні виклики – глобалізація науки, цифровізація дослідницьких процесів, зростання міждисциплінарних досліджень – зумовлюють необхідність формування у аспірантів здатності працювати з інноваційними підходами, використовувати ІКТ, брати участь у міжнародних наукових проєктах і мережах. У цьому контексті дослідницька компетентність набуває комплексного характеру, охоплюючи інтелектуальну гнучкість, адаптивність, академічну доброчесність та здатність до самоорганізації.

Аналізуючи сучасний стан підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності у вітчизняних закладах вищої освіти, В. Меняйло [272] зазначає, що до 2016 року аспірантура не передбачала системної спеціалізованої підготовки аспірантів до дослідницько-інноваційної діяльності. Формування необхідних умінь і якостей здійснювалося переважно шляхом самоосвіти, самостійної роботи над дисертацією, публікаційної активності та участі в наукових конференціях, а ключову роль у професійному становленні молодих учених відігравала взаємодія з науковими керівниками. Перехід до європейської моделі підготовки докторів філософії за структурованими освітньо-науковими програмами відкрив нові можливості для системного формування дослідницької компетентності, однак, як зауважує дослідниця, ці зміни ще не набули сталого характеру через недостатній накопичений досвід їх реалізації в Україні [272, с. 215].

У цьому ж контексті заслуговують на увагу напрацювання О. Гури, В. Меняйло, Н. Коваленко, Н. Воронової [119], які, досліджуючи шляхи підвищення якості підготовки аспірантів, обґрунтовують доцільність

реалізації Концепції проєктної діяльності. Її мета полягає у створенні сучасного динамічного дослідницько-інноваційного середовища, що забезпечує ефективну реалізацію інтелектуального потенціалу студентів, аспірантів, докторантів та науково-педагогічних працівників шляхом залучення їх до проєктної діяльності, участі у національних і міжнародних конкурсах, проєктах і програмах, а також залучення грантової підтримки з зовнішніх джерел [119, с. 82]. Такий підхід безпосередньо сприяє формуванню дослідницької компетентності як практично зорієнтованої та соціально значущої якості.

Ю. Козловський, обґрунтовуючи переваги інтегративного підходу до підготовки майбутніх докторів філософії у галузі наук про освіту, визначає низку концептуальних засад його реалізації в умовах неперервної освіти, зокрема на рівні аспірантури. Автор наголошує на необхідності узгодження методів навчання зі змістом і цілями різних блоків підготовки (*transferable skills*, мовна підготовка, фахові курси), поєднанні внутрішньої та зовнішньої інтеграції методів, інтеграції процесів навчання й учіння та їх орієнтації на методи науково-педагогічної діяльності. Важливими є також забезпечення «вертикальної» наступності інтеграції методів на різних освітніх рівнях, органічне поєднання методів навчання і методів наукового пізнання, інтеграція навчальної та науково-дослідної роботи, а також створення банку методів відповідно до запитів освітньої та наукової практики. На цій основі дослідник окреслює можливості трансформації класичних методів навчання та пізнання для потреб аспірантської підготовки, що безпосередньо сприяє формуванню дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії [196, с. 144–145].

О. Пшенична та Р. Клопов визначають якість науково-педагогічного дослідження як ключовий показник рівня підготовки майбутнього доктора філософії в галузі освіти. Автори наголошують, що таке дослідження має здійснюватися відповідно до чіткої логіки, заснованої на класичних методологічних засадах педагогічної науки, сформульованих у працях С. Гончаренка, С. Сисоєвої, Н. Тверезовської та ін. Зокрема, йдеться про послідовне визначення наукового апарату дослідження, аналіз стану проблеми в теорії та практиці, розроблення авторського бачення її розв’язання, експериментальну перевірку ефективності впроваджених інновацій та узагальнення отриманих результатів із застосуванням відповідних методів аналізу [401, с. 164–165]. Такий підхід акцентує методологічну впорядкованість дослідницької діяльності як необхідну умову сформованості дослідницької компетентності.

В. Ушмарова здійснила аналіз і узагальнення практики підготовки докторів філософії за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта» у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди. Авторка підкреслює, що унікальність зазначеної ОНП зумовлюється, по-перше, високим рівнем освітнього, наукового та інноваційного розвитку Харківського регіону, що створює сприятливі умови для інтеграції у європейський і світовий освітньо-науковий простір

та забезпечує затребуваність випускників програми. По-друге, вагомим чинником виступають здобутки Харківської педагогічної наукової школи й наявність потужного осередку науковців вищої кваліфікації, що забезпечує якісну реалізацію ОНП і формування критичної маси дослідників, об'єднаних спільною проблематикою наукового пошуку [490, с. 224]. Такий досвід демонструє значення наукового середовища як чинника розвитку дослідницької компетентності.

Важливою складовою освітньої підготовки докторів філософії є також формування соціальних навичок (*soft skills*), зокрема комунікативності, лідерства, рефлексії, емпатії, проактивності, здатності працювати в команді та в умовах невизначеності, управляти часом, мислити логічно й креативно, брати на себе відповідальність за результати діяльності. Як засвідчує практика реалізації ОНП «Професійна освіта», розвиток таких навичок забезпечується через застосування активних методів і форм навчання (майстермайнд-групи, синектика, навчально-наукові дискусії, гейміфікація, кейс-метод, метод проєктів, науково-практичні семінари, круглі столи тощо), а також під час вивчення вибіркових дисциплін професійно-орієнтованого спрямування [490, с. 226–227]. У контексті нашого дослідження це дозволяє розглядати *soft skills* як важливу особистісну складову дослідницької компетентності.

Суголосними з логікою нашого дослідження є погляди Л. Карташової, яка наголошує, що в процесі підготовки в закладі вищої освіти доктори філософії мають сформувати комплекс ключових компетентностей, необхідних для успішної наукової та професійної діяльності. До таких компетентностей авторка відносить дослідницько-аналітичну, комунікативну, проєктну, педагогічну та етичну, інноваційну й цифрову, іншомовну та міжнародну. Їх сукупність забезпечує здатність здобувача діяти автономно, критично мислити та продукувати нові знання. Авторка підкреслює, що розвиток зазначених компетентностей зумовлюється специфікою підготовки PhD, зокрема домінуванням дослідницької орієнтації, індивідуалізацією освітньої траєкторії, менторським супроводом, міждисциплінарністю та активними формами академічної взаємодії, а також використанням цифрових інструментів і розширенням міжнародної співпраці [179, с. 110–111].

Отже, формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури потребує ґрунтовного осмислення українського досвіду, що дозволяє оцінити ефективність наявних практик, виявити проблемні зони та окреслити перспективні напрями розвитку освітньо-наукових програм. Системний аналіз вітчизняних напрацювань створює підґрунтя для гармонізації національної моделі підготовки з європейськими стандартами та формування конкурентоспроможного дослідника, здатного здійснювати наукову діяльність на високому теоретичному й практичному рівні.

Наступним етапом дослідження став аналіз освітньо-наукових програм підготовки майбутніх докторів філософії, що реалізуються в окремих закладах вищої освіти України (додаток В).

Джерельну базу аналізу становили матеріали, розміщені на офіційних вебсайтах закладів вищої освіти, а також друковані джерела, зокрема анонси освітніх і наукових заходів, наукові публікації, освітньо-наукові програми «Професійна освіта», робочі програми навчальних дисциплін для підготовки аспірантів.

Аналіз офіційних вебресурсів закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку докторів філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), засвідчив відсутність або суттєво обмежену доступність інформації щодо змісту освітньо-наукових програм, робочих програм навчальних дисциплін, силабусів та інших ключових документів, які визначають структуру, логіку та результати підготовки аспірантів.

Зокрема, на сайтах більшості ЗВО відсутні відкриті посилання на робочі програми дисциплін, що реалізуються в межах освітньо-наукових програм; не подано повний опис освітніх компонентів (тематичні модулі, форми контролю, кількість кредитів); силабуси або взагалі відсутні, або обмежені для загального доступу. У ряді випадків оприлюднюється лише перелік назв дисциплін або стислий анотаційний опис програм без можливості ґрунтовного ознайомлення зі змістом. Причинами такої ситуації можуть бути застарілі або нефункціональні формати сайтів закладів вищої освіти, відсутність єдиних стандартів відкритості освітньої документації, а також побоювання щодо плагіату чи несанкціонованого використання авторських матеріалів викладачів.

Узагальнення результатів аналізу відкритих джерел, освітньо-наукових програм та робочих програм дисциплін за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) на рівні підготовки докторів філософії дозволяє констатувати, що формування дослідницької компетентності аспірантів декларується як важливий результат навчання, проте на практиці реалізується фрагментарно та переважно на інструментально-операційному рівні.

Освітні програми, як правило, включають дисципліни, пов’язані з методологією наукового пізнання, академічним письмом, наукометрією, інформаційно-комунікаційними технологіями дослідника. Водночас у представленні цих освітніх компонентів домінує формально-технічний підхід: вони розглядаються переважно як набір інструментів, а не як засоби становлення дослідницької ідентичності, розвитку наукової суб’єктності та автономії здобувача. Недостатньо представлений міждисциплінарний, особистісно орієнтований і цілісний підхід, що охоплював би мотиваційні, етичні, рефлексивні та саморозвивальні аспекти діяльності молодого науковця.

Значна частина проаналізованих програм не передбачає окремих освітніх компонентів, спрямованих на розвиток критичного мислення й дослідницької автономії, формування внутрішньої мотивації до наукового

пошуку, усвідомлення цінностей академічної доброчесності не лише як нормативної вимоги, а як внутрішньої професійної позиції. Недостатньо уваги приділяється також опануванню інструментів самоорганізації, тайм-менеджменту, профілактики емоційного вигорання та рефлексії, що набуває особливої актуальності в сучасних стресогенних умовах академічного середовища.

В умовах трансформації системи вищої освіти та інтеграції України у світовий освітній і науковий простір формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії постає як ключова складова їхньої професійної підготовки, що визначає готовність до самостійного наукового пошуку, інноваційної діяльності та відповідальної участі в академічній спільноті.

Саме тому особливого значення набуває вивчення, осмислення та адаптація практичного досвіду, накопиченого у зарубіжних системах підготовки докторів філософії. Звернення до міжнародного досвіду зумовлюється необхідністю оновлення та вдосконалення національних практик відповідно до європейських стандартів і рекомендацій, що орієнтують підготовку PhD на розвиток дослідницької автономії, міждисциплінарної взаємодії, академічної мобільності та етичної відповідальності у науковій діяльності.

Отримані результати аналізу вітчизняного досвіду підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти засвідчили наявність окремих ефективних практик формування дослідницької компетентності, водночас виявили їх фрагментарність і недостатню системність. Це зумовлює потребу звернення до зарубіжного досвіду, не з метою прямого запозичення моделей підготовки PhD, а задля виявлення концептуальних і технологічних рішень, що корелюють із сучасним розумінням дослідницької компетентності як інтегративного, особистісно-діяльнісного утворення.

У межах нашого дослідження аналіз зарубіжного досвіду орієнтовано передусім на ті аспекти підготовки докторів філософії, які відповідають логіці розробленої нами системи формування дослідницької компетентності, а саме: структурованість освітньо-наукових програм, менторсько-супервізійний супровід, інтеграцію дослідження й навчання, розвиток дослідницької автономії, формування здатності діяти в умовах невизначеності, академічної відповідальності та рефлексивної культури наукового пошуку.

Такий підхід дозволяє розглядати зарубіжний досвід не як зразок для копіювання, а як аналітичний ресурс для уточнення методологічних орієнтирів, посилення внутрішньої логіки й практичної обґрунтованості запропонованої системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури.

У багатьох країнах світу, зокрема у Великій Британії, Німеччині, Португалії, США, Канаді, значна увага приділяється впровадженню структурованих PhD-програм, розвитку менторських і супервізійних

практик, розбудові дослідницьких спільнот та стимулюванню академічної мобільності здобувачів. Досвід цих країн переконливо засвідчує, що цілеспрямоване й системне формування дослідницької компетентності сприяє вчасному завершенню дисертаційних досліджень, підвищенню академічної продуктивності аспірантів і їх конкурентоспроможності на національному та міжнародному ринках праці.

Водночас, попри міжнародне визнання наукового ступеня доктора філософії, зміст PhD-програм, організація освітньо-наукового процесу та вимоги до дисертаційних робіт істотно варіюють у різних країнах. Така варіативність є принципово важливою в умовах зростання академічної мобільності та інтернаціоналізації науки, оскільки зумовлює необхідність зіставлення національних моделей підготовки докторів філософії з позицій їх результативності та відповідності сучасним викликам наукової діяльності.

Система організації науково-дослідної роботи здобувачів у зарубіжних закладах вищої освіти не є уніфікованою і відзначається значною диференціацією як між країнами, так і в межах однієї національної освітньої системи. Рівень розвитку дослідницької діяльності також є неоднорідним: у одних університетах реалізуються лише окремі елементи дослідницької підготовки, тоді як в інших функціонує цілісна система, що передбачає інтеграцію академічного навчання з практичними та дослідницькими проєктами, зокрема у співпраці з науковими установами й організаціями реального сектору економіки протягом значної частини терміну навчання.

Суголосними з такою позицією є міркування Н. Варги та О. Повідайчик, які одним із пріоритетних напрямів удосконалення української системи підготовки науково-педагогічних працівників визначають звернення до зарубіжного досвіду та впровадження інноваційних підходів у цій сфері [56, с. 80]. У зв’язку з цим наступним важливим кроком нашого дослідження стало вивчення зарубіжного досвіду підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти з акцентом на формуванні їх дослідницької компетентності.

Аналіз наукових джерел свідчить про багатоманітність підходів до організації дослідницької діяльності здобувачів у зарубіжній вищій школі, що зумовлює її багатогранний і багатоаспектний характер. При цьому спільним для більшості моделей є розуміння критичної ролі початкових етапів наукової кар’єри. Так, за даними досліджень С. Ківіка *(S. Kyvik)* та Дж. Смелі *(J. Smely)*, саме перші три роки професійної діяльності молодого науковця (нерідко на посаді асистента професора) є визначальними для становлення його наукової ідентичності та розвитку дослідницького потенціалу. На цьому етапі здатність до дослідницької діяльності розглядається як ключова професійна якість, і за відсутності належної підтримки вона може бути втрачена або залишитися нереалізованою [595, с. 23–33].

Показовою інноваційною практикою формування дослідницької компетентності в зарубіжних університетах є моделі спільного навчання

викладачів і студентів у галузях, де жодна зі сторін не виступає носієм завершеного експертного знання. Зокрема, в Університеті Кілля (Keele University, Велика Британія) у межах так званого «базисного року» впроваджуються міждисциплінарні дослідницькі модулі, побудовані за принципом спільного дослідження невідомого (*coinquiry learning*), що реалізує підхід «*learning in the unknown*» («навчання в незнаному») [589, с. 9].

Цей підхід концептуально обґрунтований у працях британського філософа освіти Р. Барнета *(R. Barnett),* який вважає головним завданням університетської освіти підготовку здобувачів до життя у «суперконтроверсійному» й непередбачуваному світі. На думку дослідника, сучасна освіта має бути зорієнтована не лише на передачу знань або формування окремих навичок, а передусім на розвиток онтологічних якостей особистості: здатності діяти в умовах невизначеності, інтегрувати різні перспективи, приймати рішення за відсутності повної інформації. Така педагогіка суперечностей передбачає культивування сумніву, критичного мислення й готовності до ризику як невід'ємних складників навчального досвіду [552].

У контексті досліджуваної проблеми заслуговує на увагу також науково-аналітична праця М. Елкен *(M. Elken)* і С. Вольшайд *(S. Wollscheid)* «The Relationship Between Research and Education: Typologies and Indicators. A literature review» [569], у якій систематизовано сучасні уявлення про взаємозв'язок між дослідницькою діяльністю та освітою у вищій школі. Автори окреслюють типи цього взаємозв'язку та пропонують систему індикаторів для його оцінювання, зауважуючи, що вони мають використовуватися як «квазіиндикатори», а не як жорсткі показники ефективності, з огляду на контекстуальну складність і варіативність зазначеного зв'язку.

Хоча рівень PhD у даному дослідженні розглядається лише побіжно, запропоновані концептуальні рамки є релевантними для аспірантури як найвищого рівня освіти, у межах якого науково-дослідна діяльність виступає не супровідним, а центральним способом навчання. Зокрема, наголошується, що саме на рівні PhD спостерігається найтісніший зв'язок між дослідженням і навчанням, оскільки аспіранти безпосередньо залучені до наукової діяльності, а освітній процес набуває переважно форми наставництва та супервізійної взаємодії.

У багатьох країнах світу, зокрема у Великій Британії, Німеччині, Португалії, США, Канаді, значна увага приділяється впровадженню структурованих PhD-програм, розвитку менторських і супервізійних практик, розбудові дослідницьких спільнот та стимулюванню академічної мобільності здобувачів. Досвід цих країн переконливо засвідчує, що цілеспрямоване й системне формування дослідницької компетентності сприяє вчасному завершенню дисертаційних досліджень, підвищенню академічної продуктивності аспірантів і їх конкурентоспроможності на національному та міжнародному ринках праці.

Водночас, попри міжнародне визнання наукового ступеня доктора філософії, зміст PhD-програм, організація освітньо-наукового процесу та вимоги до дисертаційних робіт істотно варіюють у різних країнах. Така варіативність є принципово важливою в умовах зростання академічної мобільності та інтернаціоналізації науки, оскільки зумовлює необхідність зіставлення національних моделей підготовки докторів філософії з позицій їх результативності та відповідності сучасним викликам наукової діяльності.

Система організації науково-дослідної роботи здобувачів у зарубіжних закладах вищої освіти не є уніфікованою і відзначається значною диференціацією як між країнами, так і в межах однієї національної освітньої системи. Рівень розвитку дослідницької діяльності також є неоднорідним: у одних університетах реалізуються лише окремі елементи дослідницької підготовки, тоді як в інших функціонує цілісна система, що передбачає інтеграцію академічного навчання з практичними та дослідницькими проєктами, зокрема у співпраці з науковими установами й організаціями реального сектору економіки протягом значної частини терміну навчання.

Суголосними з такою позицією є міркування Н. Варги та О. Повідайчик, які одним із пріоритетних напрямів удосконалення української системи підготовки науково-педагогічних працівників визначають звернення до зарубіжного досвіду та впровадження інноваційних підходів у цій сфері [56, с. 80]. У зв’язку з цим наступним важливим кроком нашого дослідження стало вивчення зарубіжного досвіду підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти з акцентом на формуванні їх дослідницької компетентності.

Показовою інноваційною практикою формування дослідницької компетентності в зарубіжних університетах є моделі спільного навчання викладачів і студентів у галузях, де жодна зі сторін не виступає носієм завершеного експертного знання. Зокрема, в Університеті Кілля (Keele University, Велика Британія) у межах так званого «базисного року» впроваджуються міждисциплінарні дослідницькі модулі, побудовані за принципом спільного дослідження невідомого (coinquiry learning), що реалізує підхід «*learning in the unknown*» («навчання в незнаному») [589, с. 9].

Цей підхід концептуально обґрунтований у працях британського філософа освіти Р. Барнета (*R. Barnett*), який вважає головним завданням університетської освіти підготовку здобувачів до життя у «суперконтроверсійному» й непередбачуваному світі. На думку дослідника, сучасна освіта має бути зорієнтована не лише на передачу знань або формування окремих навичок, а передусім на розвиток онтологічних якостей особистості: здатності діяти в умовах невизначеності, інтегрувати різні перспективи, приймати рішення за відсутності повної інформації. Така педагогіка суперечностей передбачає культивування сумніву, критичного мислення й готовності до ризику як невід’ємних складників навчального досвіду [552].

У контексті досліджуваної проблеми заслуговує на увагу також науково-аналітична праця М. Елкен (*M. Elken*) і С. Вольшайд (*S. Wollscheid*) «*The Relationship Between Research and Education: Typologies and Indicators. A literature review*» [569], у якій систематизовано сучасні уявлення про взаємозв'язок між дослідницькою діяльністю та освітою у вищій школі (див. табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Індикатори якості взаємозв'язку «дослідження – освіта»

Input (вхідні)	Process (процесні)	Output (результативні)
Наявність дослідницької інфраструктури	Активне залучення здобувачів у дослідження	Рівень розвитку дослідницького мислення
Інтегрованість досліджень у навчальні програми	Різноманіття методів викладання	Участь здобувачів у наукових конференціях
Дослідницька орієнтація викладачів	Проєктна й дослідницька робота здобувачів	Спільні публікації викладачів і здобувачів

Автори окреслюють типи цього взаємозв'язку та пропонують систему індикаторів для його оцінювання, зауважуючи, що вони мають використовуватися як «квазіиндикатори», а не як жорсткі показники ефективності, з огляду на контекстуальну складність і варіативність зазначеного зв'язку.

Хоча рівень PhD у даному дослідженні розглядається лише побіжно, запропоновані концептуальні рамки є релевантними для аспірантури як найвищого рівня освіти, у межах якого науково-дослідна діяльність виступає не супровідним, а центральним способом навчання. Зокрема, наголошується, що саме на рівні PhD спостерігається найтісніший зв'язок між дослідженням і навчанням, оскільки аспіранти безпосередньо залучені до наукової діяльності, а освітній процес набуває переважно форми наставництва та супервізійної взаємодії.

Італійські науковці [565] у своїх дослідженнях наголошують, що дослідницька компетентність має становити один із базових «стовпів» університетської освіти. Автори переконливо доводять, що в процесі її формування особливого значення набуває розвиток критичного, рефлексивного та саморегульованого мислення, яким повинні володіти фахівці в галузі освіти. При цьому наукові знання розглядаються не лише як результат пізнання, а як такі, що ґрунтуються на розумінні природи науки, її мови, методів і логіки наукового мислення.

У цьому контексті показовими є результати дослідження процесу набуття й розвитку дослідницької компетентності у студентів педагогічних наук Автономного університету Барселони (Іспанія). Серед ключових здібностей, якими мають оволодіти здобувачі, виокремлено: уміння організовувати й управляти групами, застосовувати стратегії медіації, розробляти плани дій та освітні програми, використовувати дослідницьку

компетентність у сфері освіти, розв'язувати практичні проблеми, а також демонструвати теоретичні й практичні знання, пов'язані з аналізом, організацією та оцінюванням освітніх систем [520]. Такий підхід засвідчує орієнтацію підготовки на інтеграцію дослідницької, управлінської та педагогічної складових професійної діяльності.

Актуальність розвитку дослідницької компетентності в умовах інформаційного перевантаження підкреслюють Г. Салменто *(H. Salmento)*, М. Муртонен *(M. Murtonen)* та М. Кайлі *(M. Kiley)*. Дослідники наголошують, що в ситуації експоненційного зростання інформації навички критичного мислення та розуміння досліджень набувають визначального значення. Науковці акцентують увагу на необхідності розвитку наукового мислення, що включає епістемічне розуміння (усвідомлення природи й джерел знань), міркування на основі доказів, а також контекстуальне розуміння – як дисциплінарне, так і міждисциплінарне [616]. Усі ці компоненти розглядаються як невід'ємні складові дослідницької компетентності.

Австралійська дослідниця Е. Ґюріс *(E. Gyuris)* звертає увагу на те, що формування дослідницьких навичок у вищій освіті є важливим не лише для майбутніх науковців, а й для професіоналів, які використовують результати досліджень у практичній діяльності. Авторка аналізує модель розвитку дослідницьких навичок RSD (Research Skill Development Framework), розроблену Дж. Віллісоном і К. О'Реґан, яка передбачає структурований і послідовний розвиток дослідницьких умінь здобувачів освіти різних рівнів – від бакалаврату до PhD – у процесі навчальної та наукової діяльності. Ключовими завданнями цієї моделі є формування єдиної логіки розвитку дослідницьких навичок у навчальних програмах і забезпечення переходу від репродуктивного навчання до самостійного наукового пошуку.

Особливе місце в межах RSD-моделі відводиться письмовій науковій комунікації та критичному мисленню, які визначаються як базові компоненти дослідницької діяльності. Дослідниця наголошує на значущості свідомого тренування (*deliberate practice*) – цілеспрямованого й систематичного вправляння з постійним зворотним зв'язком, що сприяє розвитку не лише навичок академічного письма, а й рефлексії та метакогнітивної усвідомленості здобувачів [581].

Аналіз зазначених підходів дозволяє окреслити низку принципових акцентів, релевантних для формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти:

– по-перше, процес розвитку дослідницьких навичок має бути цілеспрямованим і структурованим, що передбачає спеціально організоване навчання з поступовим опануванням ключових компетентностей;

– по-друге, RSD-модель може розглядатися як ефективна концептуальна платформа для розвитку дослідницької компетентності;

– по-третє, суттєвим чинником є застосування свідомого тренування як інструменту формування метакогнітивної усвідомленості та дослідницької автономії;

– по-четверте, розвитку дослідницької компетентності сприяє системна рефлексія й якісний зворотний зв'язок з боку менторів і викладачів, що дозволяє аспірантам осмислювати власний прогрес та коригувати стратегії наукового пошуку.

У межах нашого дослідження методологічно значущою є також праця В. Шнайдера *(V. Schneider),* Д. Ґрау *(D. Grau)* та С. Аріяратнама *(S. Ariaratnam)* [617], у якій міжнародний дослідницький досвід розглядається як освітньо-наукове «втручання», що впливає на комплекс взаємопов'язаних компетентнісних результатів. Автори виокремлюють інтелектуально-академічний, професійний, міжкультурний та особистісний виміри такого впливу, серед яких безпосередньо релевантними для формування дослідницької компетентності є розвиток критичного мислення, умінь розв'язання проблем, академічної комунікації, іншомовної підготовки, командної роботи, саморегуляції та професійної взаємодії в науковому середовищі [617].

Підсумовуючи аналіз зарубіжного досвіду, зауважимо, що в документі *Statement of Principles on Key Professional Skills Requirements for Researchers* відображено узагальнені підходи до формування дослідницьких навичок аспірантів, які ґрунтуються на таких засадничих принципах:

– інтеграції міждисциплінарних і міжсекторальних вимог, що узгоджують очікування академічного середовища з потребами ринку праці та акцентують мобільність і трансфер знань;

– системному підході до розвитку компетентностей, який охоплює комунікативні, аналітичні, етичні, управлінські, педагогічні та інноваційні складові;

– фокусі на професійний розвиток аспірантів упродовж усього періоду підготовки через супровід і менторство;

– використанні міжнародних моделей і стандартів (зокрема підходів UK GRAD Programme), що засвідчує тенденцію до інтернаціоналізації вимог у сфері підготовки наукових кадрів.

Досить детальний аналіз підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти у США здійснено українськими дослідницями Н. Варгою та О. Повідайчик [56], а також С. Сисоєвою й І. Регейло [437].

У межах дослідження Н. Варга та О. Повідайчик обґрунтовують звернення саме до Сполучених Штатів Америки тим, що там професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи, зокрема дослідницька, має тривалі традиції та сформовані теоретико-методичні підходи. Авторки підкреслюють, що докторські програми (у нашому розумінні – програми підготовки доктора філософії) у США суттєво відрізняються від європейських моделей, оскільки не обмежуються лише науково-дослідною роботою, а поєднують дослідження з лекційними й семінарськими заняттями, спрямованими на системну академічну підготовку аспірантів [56, с. 81]. Такий формат посилює структурованість підготовки та створює умови для поетапного розвитку методологічної культури, академічного письма, комунікації й педагогічної майстерності – складників, критично

важливих для доктора філософії з професійної освіти як дослідника й викладача.

Узагальнюючи зарубіжні підходи до організації підготовки PhD, С. Сисоєва та І. Регейло, спираючись на класифікацію Д. Карнегі, окреслюють типи докторантури в університетах США: докторантура за однією спеціальністю в галузі освіти (S-Doc/Ed); докторантура за однією спеціальністю в інших галузях (S-Doc/Other); комплексна докторантура з медичними/ветеринарними науками (CompDoc/MedVet); комплексна докторантура без медичних/ветеринарних наук (CompDoc/NMedVet); докторантура гуманітарних і соціальних наук (Doc/HSS); докторантура технічних, інженерних і медичних наук (Doc/STEM) [437, с. 13]. Дослідниці наголошують, що сучасна організація докторської освіти у провідних університетах орієнтована на підвищення ефективності докторських шкіл, зокрема через створення міждисциплінарних дослідницьких центрів, які не обмежені межами окремих факультетів і дисциплін [437, с. 13]. У контексті підготовки доктора філософії з професійної освіти це є важливим, оскільки відображає тенденцію до міжгалузевих досліджень, інтеграції педагогічного, соціального та технологічного знання й розвитку навичок трансферу результатів у практику освіти.

Описуючи британський досвід, Н. Бідюк та В. Третько підкреслюють прагнення університетів зберігати ідентичність докторської підготовки завдяки гнучкості та дидактично виваженому балансу між академічною й науково-дослідницькою складовими, де здобувач постає насамперед як незалежний дослідник. Важливими чинниками гарантування якості докторської освіти автори визначають участь спеціалізованих структур і мереж взаємодії (центри докторської підготовки, наукові товариства, партнерства, тематичні хаби, стейкхолдери), що формують інноваційне дослідницьке середовище. Окремо акцентовано залучення освітян-практиків через програми «професійного» докторського ступеня (ProfD), зорієнтовані на розвиток критичного мислення, експериментальних умінь, цифрової грамотності, лідерства та дослідницької майстерності. Значущу роль у неформальній підготовці відіграють формати академічного обміну (зокрема круглі столи «*Doctoral Exchange*»), що забезпечують обговорення методологічних і організаційних аспектів дослідження (стажування, діагностичні процедури, міждисциплінарні й кроскультурні студії, обмін результатами). У британській практиці широко застосовуються дослідницько-орієнтовані методи навчання (*problem-based, case-based, enquiry-based, research-led/informed, team-based, collaborative-inquiry, project-based, research-tutored, discovery-based*), спрямовані на розвиток «наукового духу», залучення до академічної дискусії та формування аналітичного й критичного мислення [28, с. 349–350].

Отже, зарубіжний досвід підтверджує наявність цілісних концепцій організації дослідницької підготовки майбутніх докторів філософії, у яких системно поєднуються структуровані освітні компоненти, науково-дослідницька діяльність, наставництво, міждисциплінарність, академічна

мобільність і включення здобувачів у дослідницькі спільноти. У такій логіці аспірант має опановувати ефективний стиль дослідницької роботи, розвивати готовність до самостійного наукового пошуку, до постійного оновлення знань і їх творчого застосування в освітній практиці – що є ключовим для доктора філософії з професійної освіти як дослідника, викладача та агента змін.

Проведений аналіз дає підстави для таких узагальнень.

У першому розділі монографії розкрито науково-теоретичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури. Теоретичну основу становлять: міжнародні та національні нормативні документи, що регламентують підготовку здобувачів третього рівня; зарубіжні й вітчизняні наукові розвідки, присвячені організації докторської підготовки та розвитку дослідницьких компетентностей; наукові підходи до уточнення поняттєво-категоріального апарату дослідження; праці, у яких конкретизовано структурні складники дослідницької компетентності та механізми її формування в аспірантурі.

Уточнено авторське розуміння ключового поняття: дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії з професійної освіти визначена як поліфункціональне інтегративне утворення особистості, що виявляється у здатності самостійно, відповідально й ефективно здійснювати дослідницьку діяльність на високому теоретико-методологічному рівні та охоплює систему професійних знань, дослідницьких умінь, особистісних якостей, наукових цінностей і рефлексивних механізмів, необхідних для створення нового знання, його апробації та впровадження в наукову й освітню практику.

Визначено компонентно-структурний склад дослідницької компетентності: мотиваційно-ціннісний, змістово-пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти; виокремлено критерії, релевантні зазначеним компонентам (аксіологічно-мотиваційний, когнітивно-гносеологічний, процесуально-технологічний, рефлексивно-результативний), та деталізовано рівні сформованості (базовий, оптимальний, творчий) за відповідними показниками.

Здійснено аналіз українського й зарубіжного досвіду формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. На підставі вивчення відкритих джерел і документів освітньо-наукових програм за спеціальністю 015 встановлено, що в національній практиці розвиток дослідницької компетентності здебільшого декларується, однак нерідко реалізується фрагментарно й переважно на інструментальному рівні. Водночас зарубіжні моделі демонструють ефективні практики, засновані на структурованості підготовки, менторсько-супервізійному супроводі, міждисциплінарності, проєктно- й дослідницько-орієнтованому навчанні, розвитку академічного письма та інтеграції здобувачів у міжнародні наукові спільноти, що є методологічно

значущим для проєктування авторської системи формування дослідницької компетентності.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в публікаціях авторки [306; 307; 308; 309; 317; 322; 333; 339; 340; 344; 348; 605].

РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ

2.1. Філософські витоки обґрунтування формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури

Осмислення проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури зумовлює необхідність чіткого й концептуально вивіреного методологічного підґрунтя. Таке підґрунтя має базуватися на інтеграції філософських, загальнонаукових і конкретно-наукових підходів, що дозволяють розкрити природу дослідницької діяльності як особливої форми професійного й особистісного самоствердження науковця.

У цьому контексті методологія виступає не лише як сукупність методів і процедур наукового пізнання, а як система світоглядних орієнтирів, що визначає логіку наукового пошуку, спосіб осмислення дослідницького досвіду та характер взаємодії суб'єкта з науковою реальністю. Саме методологічна рефлексія забезпечує формування суб'єктної позиції майбутнього доктора філософії, розвиток його наукової автономності, відповідальності й здатності до критичного аналізу власної дослідницької діяльності.

З філософських позицій методологія розглядається, по-перше, як система підходів, способів, методів і процедур, що застосовуються для організації та здійснення наукового пізнання з метою отримання обґрунтованого наукового знання; по-друге, як галузь теоретичного знання, спрямована на осмислення сутності, структури, законів і умов застосування цих засобів у науковій та практичній діяльності [172, с. 374]. У підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти таке розуміння методології створює підґрунтя для переходу від формального засвоєння методів дослідження до усвідомленого конструювання власної дослідницької траєкторії в межах академічної культури.

Одним із ключових розділів методології є методологія науки, предметом якої виступає сукупність явищ, пов'язаних з інструментальною сферою наукової діяльності, її організацією, функціонуванням та результативністю. Вона спрямована не лише на осмислення методологічної свідомості дослідника, а й на аналіз результативної сфери науки – наукового знання, у якому зафіксовано як об'єкт пізнання, так і способи його отримання. У цьому сенсі методологія науки забезпечує рефлексивне

осмислення не лише процесу, а й продукту наукової діяльності [172, с. 374–375].

Сучасна методологія науки охоплює широке поле проблем, пов'язаних зі структурою, організацією та динамікою наукового знання, формами його систематизації й об'єктивної репрезентації. Методологічні дослідження спрямовані на аналіз розвитку наукового знання, його історичних і логічних типів, форм спадкоємності, концептуальних реконструкцій, а також критеріїв наукової раціональності. Особлива увага приділяється аналізу мови науки, понятійного апарату та засад розгортання наукового знання в цілісну систему, що забезпечує його обґрунтованість і внутрішню узгодженість.

У сучасному науковому дискурсі методологія трактується як цілісна система концептуальних знань, що виконує функцію аксіоматичної основи наукового пізнання та визначає евристичні вектори дослідницької діяльності. Вона постає як структурно-інтегративний каркас наукового пошуку, який забезпечує когнітивну орієнтацію дослідника в просторі наукових парадигм, методів і процедур, детермінуючи логіку дослідницького мислення.

У широкому світоглядному контексті методологія розглядається як сукупність загальних принципів вирішення теоретичних і практичних завдань, що визначають вихідні підстави та способи їх конкретного застосування у пізнавальній і практичній діяльності. Саме в такому значенні методологія набуває особливого значення у підготовці майбутніх докторів філософії, оскільки забезпечує перехід від інтуїтивного використання методів до усвідомленого конструювання наукового дослідження [107, с. 88].

У педагогічній науці методологія визначається як наука про побудову людської діяльності, що передбачає її концептуальне структурування, раціональне моделювання та рефлексивне осмислення (С. Гончаренко [106, с. 498–500]). Такий підхід дозволяє розглядати методологію не лише як інструмент пізнання, а як основу професійного становлення дослідника.

У структурі методологічного знання виокремлюється кількарівнева ієрархія. Перший рівень становлять філософські засади, що визначають світоглядні основи дослідження та його загальнонаукову спрямованість. Другий рівень охоплює загальнонаукову методологію, яка представлена системним, діяльнісним, синергетичним, особистісно орієнтованим підходами та визначає логіку побудови наукового дослідження. Третій рівень репрезентує конкретно-наукову методологію – сукупність методів, принципів і процедур, релевантних для певної галузі знання, зокрема професійної освіти [107, с. 88].

Саме така ієрархічна структура методологічного знання створює концептуальні передумови для формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, забезпечуючи узгодженість світоглядних орієнтирів, теоретичних підходів і практичних дослідницьких дій.

Таким чином, методологія постає не лише як інструментально-прикладний конструкт, а як метатеоретична платформа, що синтезує світоглядні орієнтири, логіку наукового пошуку та рефлексивну здатність суб'єкта до самостійної організації дослідницької діяльності.

У сучасному науковому дискурсі методологія розглядається як багаторівнева система організації наукового знання. Її філософський рівень визначає світоглядні, онтологічні та гносеологічні засади наукової діяльності; загальнонауковий рівень інтегрує універсальні теоретичні підходи й принципи, спільні для різних галузей знання; конкретно-науковий рівень охоплює методи, засоби й принципи, характерні для окремих дисциплін, зокрема педагогіки та професійної освіти. У низці досліджень також виокремлюється технологічний рівень методології, який забезпечує добір і реалізацію найбільш ефективних способів розв'язання конкретних наукових проблем [217].

Аналіз філософського рівня методології підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти передбачає осмислення феномену освіти як цілісного соціокультурного явища, що спрямоване не лише на трансляцію знань, а й на особистісну трансформацію здобувача у процесі наукового пошуку. У цьому контексті філософія освіти постає як інтегративна платформа, що поєднує онтологічні, гносеологічні та аксіологічні засади формування дослідницької компетентності.

Українська філософія освіти виходить з положення, що мета освітньої системи полягає у формуванні практичного світогляду особистості, здатного поєднувати професійну діяльність із загальнолюдськими та цивілізаційними цінностями. Оскільки філософія історично виконує функцію рефлексивного осмислення буття людини та шляхів її розвитку, вона набуває визначального значення у проєктуванні сучасних освітніх моделей і підготовці науковців нового покоління [499, с. 7].

Філософія освіти є невід'ємною складовою наукового пізнання, адже саме вона окреслює його смислові горизонти, визначає ціннісні орієнтири, соціальну значущість і відповідальність наукового пошуку. Відтак підготовка майбутнього доктора філософії з професійної освіти в умовах аспірантури не може зводитися до технічного опанування методів дослідження, а має ґрунтуватися на цілісному філософсько-методологічному підході, спрямованому на формування наукової ідентичності, автономності та рефлексивної культури дослідника.

Наука є провідною формою людського пізнання, а наукове дослідження – основною формою її існування як діяльності, спрямованої на продукування нових знань про об'єкти, процеси й явища, їх структуру та взаємозв'язки. В умовах сучасних суспільних трансформацій наукове знання набуває особливої значущості, виконуючи не лише пізнавальну, а й прогностичну та регулятивну функції, що актуалізує потребу у високому рівні дослідницької культури й компетентності науковців.

У філософському осмисленні наука розглядається як вершинне досягнення людської культури та найвищий рівень розвитку

раціонального мислення, що забезпечує системне й критичне освоєння реальності [497].

Як сфера людської діяльності наука спрямована на вироблення, систематизацію й критичний аналіз об'єктивних знань, синтез узагальнень і пояснювальних моделей, виявлення причинно-наслідкових зв'язків та прогнозування розвитку явищ. Реалізація цих функцій відбувається через дослідницьку діяльність, що вимагає від суб'єкта наукового пізнання розвинених аналітичних, рефлексивних і методологічних умінь.

У філософії науки, за В. Тушевою, виокремлюють два провідні способи її осмислення. Трансцендентально-аналітичний підхід трактує науку як специфічну форму свідомості та пізнавальної діяльності, спираючись на категоріальний апарат філософії (Платон, Арістотель та ін.). Синтетично-узагальнювальний підхід розглядає науку як соціокультурну реальність, що функціонує в межах певних інституцій, норм, комунікацій і практик, та спирається на метанаукові дослідження (історію, соціологію, логіку науки, наукознавство) [486, с. 143–144].

У межах другого підходу наука постає не як монолітна система, а як динамічне, конкурентне середовище, утворене множиною наукових спільнот, парадигм і дослідницьких традицій [486, с. 144–145]. Це положення має принципове значення для підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти, оскільки зумовлює необхідність формування здатності орієнтуватися в багатоголосому науковому просторі, критично співвідносити власні дослідження з різними науковими позиціями та усвідомлено інтегруватися в академічну спільноту.

Наука постає особливим видом пізнання, необхідним для регуляції людської діяльності та функціонування ключових систем суспільних відносин. Її специфіка полягає в орієнтації на об'єктивний характер закономірностей досліджуваних явищ, реальність і пізнаваність наукових законів, що дає змогу чітко окреслювати предмет пізнання та забезпечувати випереджальний характер дослідження. Саме завдяки цьому наукове пізнання виходить за межі безпосередньої практики, охоплюючи як актуальні, так і потенційно можливі об'єкти соціальної реальності.

Предметність, націленість на відкриття нового та об'єктивність забезпечують єдність і цілісність наукового пізнання, трансформуючи його в систему логічно взаємопов'язаних понять, законів і теорій. У такому розумінні наука постає не сукупністю розрізнених знань, а цілісною раціонально організованою формою освоєння дійсності.

У контексті досліджуваної проблеми особливого значення набуває оволодіння майбутніми докторами філософії з професійної освіти загальнонауковими (філософськими) компетентностями, що забезпечують формування системного наукового світогляду, методологічної культури, здатності до концептуального мислення, філософського осмислення процесів наукової творчості та відповідального ставлення до соціальних наслідків дослідницької діяльності [501, с. 4]. Саме ці компетентності

створюють підґрунтя для усвідомлення науковцем власної професійної та історичної ролі в розв'язанні актуальних проблем сучасності.

Метою дослідницької діяльності є не лише отримання нових знань, а й набуття функціонального досвіду дослідження як універсального способу освоєння дійсності, що передбачає зростання мотивації до пізнання та активізацію особистісної позиції суб'єкта наукового пошуку. Йдеться про здобуття суб'єктивно нових знань, які мають цінність для самого дослідника й водночас відповідають критеріям наукової значущості.

Дослідницька діяльність передбачає активну пізнавальну позицію науковця, засновану на внутрішньому пошуку відповідей, постійному осмисленні й творчій переробці інформації, роботі аналітичних і рефлексивних механізмів мислення. У цьому сенсі дослідник постає не пасивним споживачем знань, а суб'єктом їх продукування та інтерпретації.

У філософському вимірі вчений-дослідник розглядається як суб'єкт ціннісного й світоглядного вибору, чиї переконання, смисли та життєві орієнтири істотно впливають на процес і результати наукового пізнання. Саме тому опрацювання фундаментальних теорій і філософських концепцій у межах певної галузі знань виступає важливим чинником розвитку методологічної свідомості та дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

У процесі переходу від умоглядного осмислення до фундаментального теоретичного дослідження філософські принципи виконують селективну та орієнтаційну функцію, визначаючи межі прийнятних інтерпретацій і напрямів наукового пошуку. Саме на цьому рівні виявляється вплив філософії на дослідницьку діяльність: із множини можливих умовиводів дослідник відбирає ті, що корелюють із його світоглядними, філософсько-методологічними та ціннісними орієнтирами.

Дослідження природи наукового пізнання є одним із ключових завдань філософії та водночас її методологічною проблемою. Потреба у філософському аналізі наукового пізнання й рефлексії над наукою зумовлена, по-перше, необхідністю осмислення самої науки як особливої форми пізнання, що потребує філософського інструментарію; по-друге, внутрішніми потребами самої філософії, яка, аналізуючи власну природу, методи й завдання, неминуче звертається до аналізу наукового пізнання як однієї з провідних форм освоєння дійсності.

Зазначені напрями не є альтернативними, а становлять дві сторони єдиної проблеми взаємовідносин філософії та науки. Особливість філософської рефлексії над наукою полягає в тому, що вона формується у контексті розв'язання базових світоглядних завдань, пов'язаних із пошуком орієнтирів усвідомленого ставлення людини до світу. Водночас філософська рефлексія не абсолютизує науково-теоретичне ставлення до дійсності, розглядаючи його як важливий, але не єдиний спосіб її осмислення.

У цьому контексті дослідницька компетентність викладачів і педагогів у філософському вимірі постає як здатність до системного,

аргументованого й критичного аналізу концепцій, теорій і ідей, що забезпечує формування чіткої наукової позиції та обґрунтованих висновків. Вона передбачає вміння орієнтуватися в різноманітті філософських підходів (онтологічних, гносеологічних, етичних, аксіологічних), що, своєю чергою, створює підґрунтя для вироблення власної дослідницької стратегії [153, с. 275].

Розвиваючи цю позицію, Т. Житомирська підкреслює, що дослідницька компетентність у філософському знанні має особливе значення, оскільки філософія спрямована на осмислення складних і багатовимірних проблем буття, знання та реальності. Вона охоплює здатність до аналізу й інтерпретації філософських теорій та аргументів, критичного оцінювання доказів, використання різних методів дослідження (текстологічного аналізу, логічного моделювання, емпіричних підходів), а також уміння формулювати нові ідеї та концептуальні узагальнення [153, с. 276].

Для підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти це означає необхідність цілеспрямованого формування філософсько-методологічної культури як складника дослідницької компетентності, що забезпечує не лише технічну коректність наукового пошуку, а й його концептуальну цілісність, світоглядну виваженість і наукову відповідальність.

Філософія здатна зробити вагомий внесок у формування дослідницької компетентності, оскільки забезпечує розвиток ключових інтелектуальних і ціннісних здатностей дослідника. У філософському дискурсі виокремлюють низку методологічних орієнтирів, що безпосередньо сприяють становленню дослідницької компетентності.

До них насамперед належить критичне мислення як процес аналізу, оцінювання й аргументованого осмислення інформації. Філософія надає інструменти логіки, теорії аргументації та різних форм доказування, що дозволяє дослідникові оцінювати достовірність наукових даних і приймати обґрунтовані методологічні рішення. Не менш значущим є філософське осмислення метафізичних питань, пов’язаних із природою реальності, пізнання та існування, що розширює горизонти наукового мислення та формує здатність працювати з різними концептуальними моделями [153, с. 276].

Важливе місце посідає також етичний вимір дослідницької діяльності, адже філософія аналізує моральні проблеми, пов’язані з науковими дослідженнями, зокрема питання академічної доброчесності, відповідальності за результати дослідження, етики роботи з інформацією та людськими суб’єктами. Усвідомлення цих аспектів є необхідною умовою формування зрілої дослідницької позиції. Крім того, феноменологічний підхід, зосереджений на аналізі безпосереднього досвіду, сприяє розвитку здатності до уважного спостереження, глибокого опису та інтерпретації явищ, що є важливим для педагогічних і соціально-гуманітарних досліджень [153, с. 276].

У процесі філософського осмислення професійної підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти особливого значення набуває сучасне розуміння особистості як активного суб'єкта наукового пізнання (за [601]). У цьому контексті особистість розглядається не лише як носій індивідуальних якостей, а як соціокультурний і ціннісно зорієнтований суб'єкт, здатний до критичної рефлексії, відповідального вибору та трансформації наукового знання.

Філософські витоки такого розуміння особистості сягають античної традиції самопізнання. Сократівська настанова «пізнай самого себе» постає не лише етичним імперативом, а й методологічним принципом дослідницької діяльності, що ґрунтується на рефлексії, діалозі та усвідомленні меж власного знання. Саме визнання власного незнання, за Сократом, відкриває шлях до інтелектуального розвитку й наукового пошуку.

Подальшого розвитку ідея особистісного становлення набула у філософії Арістотеля [550], який розглядав розвиток людини як процес реалізації її внутрішнього потенціалу через поєднання знання, діяльності та моральної відповідальності. Його концепція доброчесності та розумної практики акцентує увагу на єдності пізнавального й етичного вимірів діяльності, що має безпосереднє значення для формування дослідницької культури майбутнього науковця. Подібну ідею духовно-інтелектуальної трансформації особистості через філософський спосіб життя розвивав і Платон, наголошуючи на значущості внутрішньої дисципліни, діалогу та спрямованості до істини [607].

В українській філософській традиції особливого значення набуває ідея самопізнання як шляху до гармонійного життя та істинного знання, яку послідовно розвивав Г. Сковорода. Його філософія підкреслює нерозривний зв'язок між пізнанням себе, пізнанням світу та моральною відповідальністю, що є концептуально важливим для осмислення дослідницької діяльності як особистісно значущого й ціннісно зумовленого процесу.

Основою філософії Г. Сковороди є концепція «сродної праці», відповідно до якої кожна людина покликана віднайти сферу діяльності, що відповідає її внутрішній природі. Такий вибір можливий лише за умови глибинного самопізнання, спрямованого на усвідомлення духовної сутності особистості. Як наголошував мислитель, людина, яка не пізнала себе, не здатна обрати діяльність відповідно до власної природи, а отже – не може досягти гармонії й внутрішнього задоволення [441, с. 18–46]. У контексті підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти ця ідея набуває методологічного значення, оскільки акцентує зв'язок між дослідницькою діяльністю, особистісною мотивацією та відповідальністю за обраний науковий шлях.

Сучасна філософія освіти зміщує акцент із репродуктивного засвоєння знань на цілісне формування особистості носія рефлексивної свідомості, здатного до автономного пізнання, смисложиттєвої орієнтації

та інтелектуальної відповідальності. Освітній процес у цьому контексті розглядається як індивідуальна траєкторія саморозгортання потенціалу особистості, а здобувач освіти – як активний суб'єкт власного пізнавального й наукового розвитку. Відповідно, відбувається перехід від інструктивно-репродуктивної моделі освіти до парадигми, зорієнтованої на розвиток критичного мислення, дослідницьких здібностей і здатності до самостійного осмислення дійсності.

У цьому філософсько-педагогічному контексті постає необхідність звернення до витоків ідеї дослідницької діяльності як форми пізнавальної активності особистості. Формування дослідницького мислення є результатом багатовікової інтелектуальної традиції, що бере початок в античній філософії та зазнає еволюції упродовж різних історичних епох. Звернення до історико-філософського досвіду дає змогу простежити зміну уявлень про природу пізнання, роль суб'єкта дослідження, свободу мислення та методологічні засади наукового пошуку.

В античній філософії пізнання розглядалося як універсальний інструмент осягнення істини та упорядкування людської діяльності. Значний внесок у розуміння пізнавального процесу зробив Арістотель, який пов'язував пізнання з логікою, досвідом і раціональним аналізом. Водночас діяльність софістів заклала підґрунтя для формування практичної філософії як мистецтва мислення, аргументації та ведення дискусії, що сприяло розвитку інтелектуальної гнучкості та здатності аналізувати суперечності [499, с. 20–21]. Ці ідеї мають безпосереднє значення для формування дослідницької культури, орієнтованої на діалог, аргументованість і критичність.

У середньовіччі наука розвивалася у тісному зв'язку з релігійним світоглядом, однак праці Томи Аквінського сприяли утвердженню раціоналістичних настанов пізнання, що поєднували віру й розум. Такий підхід заклав підґрунтя для подальшого розвитку інтелектуальних та освітніх традицій Західної Європи [499, с. 35].

Філософія Нового часу та доби Просвітництва суттєво трансформувала уявлення про наукове пізнання, акцентуючи роль розуму, досвіду та методологічної рефлексії. У працях Дж. Локка пізнання постає як результат взаємодії зовнішнього досвіду та внутрішньої рефлексії, а істинність знання пов'язується з узгодженістю ідей із дійсністю [499, с. 57]. Філософи-емпірики (Ф. Бекон) і раціоналісти (Р. Декарт, Г. Лейбніц) намагалися визначити логіку відкриття нового знання, розробляючи методи індукції, дедукції та аналітичного розчленування проблеми на складові частини. Саме в цей період наука утверджується як автономна сфера діяльності зі своїми методами, стандартами й критеріями раціональності.

Подальший розвиток філософської рефлексії над наукою у працях мислителів XIX–XX століть (Г. Гегель, К. Попер та ін.) дозволив осмислити дослідження як структурований процес, що має чітку логіку розгортання: від формулювання проблеми та гіпотези до перевірки, інтерпретації

результатів і оцінювання їх наукової та практичної значущості. Зокрема, К. Попер наголошував на необхідності раціонального контролю пізнавальної діяльності через дотримання логічної структури дослідження: наукова проблема – припущення – емпірична перевірка [154].

Таким чином, історико-філософський аналіз дозволяє зробити висновок, що ідея дослідницької діяльності як усвідомленого, рефлексивного й методологічно впорядкованого процесу є результатом тривалої еволюції філософського осмислення пізнання та розвитку особистості. У сучасних умовах підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти ці філософські надбання слугують концептуальним підґрунтям формування дослідницької компетентності, орієнтованої на автономність мислення, критичність, відповідальність і здатність до інноваційного наукового пошуку.

Важливе значення для розвитку методології науки й освіти мають філософські концепції XIX–XX століть, у межах яких було здійснено переосмислення логіки наукового пізнання, статусу знання та ролі суб'єкта дослідження. Зокрема, Т. Кун запропонував концепцію парадигмального розвитку науки, відповідно до якої наукове знання розвивається не лінійно, а через зміну домінантних наукових парадигм. Такий підхід актуалізує здатність дослідника усвідомлювати межі власної наукової позиції, критично ставитися до усталених теорій і бути готовим до методологічних зрушень, що є важливими складовими дослідницької компетентності.

Філософія О. Конта, заснована на ідеях позитивізму, підкреслювала необхідність застосування наукових методів до аналізу соціальних і освітніх явищ, орієнтацію на емпіричні дані та верифікованість знань. Ці положення сприяли утвердженню наукової раціональності як провідного принципу дослідницької діяльності та заклали підґрунтя для формування методологічної культури науковця.

Подальший розвиток філософії науки відбувався під впливом різноманітних інтелектуальних течій XX століття, серед яких особливе місце посідає постмодернізм. Постмодерністська філософія поставила під сумнів ідею універсальних істин і «великих наративів», акцентуючи увагу на множинності інтерпретацій, контекстуальності знання та соціокультурній зумовленості наукових практик. До характерних рис постмодернізму належать відмова від метанаративів, релятивізм, фрагментарність знання, антидогматизм і визнання культурної гібридності.

З методологічної точки зору ці ідеї сприяли усвідомленню того, що наукове пізнання не є нейтральним або позаконтекстним процесом, а формується у взаємодії дослідника з культурними, соціальними та ціннісними середовищами. Це актуалізує значення рефлексії, критичного мислення й відповідальності дослідника за інтерпретацію результатів наукової діяльності.

У сучасній філософії науки співіснують різні підходи до розуміння природи наукового знання, зокрема науковий реалізм, що виходить з ідеї

відображення наукою об'єктивної реальності, та соціоконструкціонізм, який наголошує на соціокультурній зумовленості наукових фактів і теорій. Взаємодія цих підходів зумовлює розширення методологічного інструментарію науки, включення етичних, соціальних і гуманітарних вимірів у дослідницьку діяльність.

Таким чином, еволюція філософських уявлень про науку – від її залежності від релігійних і метафізичних засад до становлення автономної, соціально відповідальної й рефлексивної сфери діяльності – створила концептуальне підґрунтя для формування сучасного уявлення про дослідницьку компетентність. Остання постає як інтегральний феномен, що поєднує методологічну обізнаність, критичне мислення, рефлексивність, етичну відповідальність і здатність працювати в умовах парадигмальної множинності.

Саме ці філософські витоки дозволяють виокремити ключові світоглядно-методологічні орієнтири, на яких ґрунтується концепт «дослідницька компетентність» і які покладено в основу її формування у майбутніх докторів філософії з професійної освіти (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Філософські витоки формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Філософський напрям / традиція	Ключові ідеї та положення	Методологічні імперативи для наукового пізнання	Значення для формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти
Антична філософія (Сократ, Платон, Арістотель)	Самопізнання як шлях до істини; єдність знання, дії та доброчесності; розум як основа пізнання	Рефлексія, логічне мислення, усвідомлення мети пізнання, етична відповідальність дослідника	Формування рефлексивної позиції дослідника, відповідального ставлення до наукової істини, здатності до логічного аналізу та осмисленого вибору дослідницьких стратегій
Середньовічна філософія (Т. Аквінський)	Поєднання віри і розуму; раціональне осмислення дійсності	Раціоналізація пізнання, аргументованість суджень, ієрархія знань	Усвідомлення значення логічної обґрунтованості та системності наукового дослідження, формування культури доказовості
Філософія Нового часу (Ф. Бекон, Р. Декарт)	Емпіризм і раціоналізм; метод як шлях до істини; сумнів як інструмент пізнання	Методичність, аналіз і синтез, дедукція й індукція, чітка структура дослідження	Розвиток методологічної грамотності, здатності будувати логіку наукового дослідження, формулювати проблему, гіпотезу, мету й завдання

Філософія Просвітництва (Дж. Локк, І. Кант)	Розум і досвід як основа знання; автономія суб'єкта пізнання; критичне мислення	Критичність, рефлексія меж пізнання, відповідальність суб'єкта за знання	Формування автономності дослідника, здатності до критичного аналізу результатів і усвідомлення меж власного наукового знання
Класична німецька філософія (Г. Гегель)	Діалектичний розвиток знання; єдність абстрактного і конкретного	Сходження від абстрактного до конкретного, системність, розвиток	Здатність до теоретичного узагальнення, побудови цілісної концепції дослідження, аналізу динаміки наукового процесу
Критичний раціоналізм (К. Поппер)	Фальсифікація як критерій науковості; проблемність знання	Гіпотетико-дедуктивне мислення, критичне тестування ідей	Розвиток уміння формулювати наукові проблеми, перевіряти гіпотези, критично ставитися до власних результатів
Парадигмальний підхід (Т. Кун)	Зміна наукових парадигм; історичність науки	Усвідомлення контексту наукового знання, відкритість до змін	Формування гнучкого дослідницького мислення, готовності до методологічних зрушень і міждисциплінарних підходів
Позитивізм (О. Конт)	Емпірична верифікація; наука як основа прогресу	Орієнтація на факти, спостереження, експеримент	Розвиток емпіричної культури дослідження, обґрунтованості висновків і доказовості результатів
Постмодернізм	Відмова від універсальних істин; множинність інтерпретацій; контекстуальність знання	Рефлексивність, критика метанаративів, міждисциплінарність	Формування рефлексивної, відповідальної дослідницької позиції, здатності працювати з різними науковими дискурсами
Сучасна філософія науки (науковий реалізм, соціоконструкціонізм)	Поєднання об'єктивності знання і соціокультурної зумовленості науки	Етична відповідальність, соціальна чутливість, інтеграція гуманітарного виміру	Усвідомлення соціальної відповідальності дослідника, академічної доброчесності, значущості наукових результатів для суспільства

Підсумовуючи, зазначимо, що зв'язок філософського знання з формуванням дослідницької компетентності виявляється у кількох взаємопов'язаних площинах. Насамперед ідеться про розвиток критичного мислення, що формується через аналіз філософських концепцій, зіставлення різних точок зору та оцінку аргументації, а отже, забезпечує

здатність дослідника до обґрунтованого прийняття наукових рішень. Вагомим є й епістемологічний вимір, пов'язаний з осмисленням природи наукового знання, шляхів його отримання, меж і умов істинності, що створює підґрунтя для формування епістемологічної зрілості майбутнього доктора філософії.

Не менш значущим є етичний вимір філософського знання, оскільки саме філософія етики формує чутливість до проблем академічної доброчесності, відповідальності за результати дослідження та наслідки наукової діяльності. Філософія науки, своєю чергою, забезпечує методологічну орієнтацію дослідника, сприяє усвідомленому вибору індуктивних і дедуктивних стратегій, критеріям науковості та логіці побудови дослідження. Важливим аспектом виступає й контекстуалізація наукового пошуку, що ґрунтується на соціокультурному аналізі та дозволяє адаптувати дослідницькі стратегії до конкретних освітніх, професійних і суспільних умов.

Особливу роль у цьому контексті відіграє філософська рефлексія, яка забезпечує самопізнання дослідника, усвідомлення власних світоглядних передумов, ціннісних орієнтацій і смислової значущості наукової діяльності. Саме вона сприяє формуванню дослідницької автономії, здатності до метарівневого осмислення наукового пошуку та відповідального ставлення до результатів дослідження.

Отже, філософський рівень методології задає онтологічні, гносеологічні та аксіологічні орієнтири формування дослідницької компетентності, визначаючи місце філософії як епістемологічного фундаменту в структурі педагогічного знання. Його прикладна функція реалізується через концептуалізацію методологічних засад, що лежать в основі стратегій професійного розвитку майбутніх докторів філософії з професійної освіти, орієнтованих на інноваційну, між- і трансдисциплінарну дослідницьку діяльність. Саме філософський рівень методології виступає архітектонікою проєктування освітньо-наукової траєкторії здобувачів, інтегруючи ціннісні імперативи академічної доброчесності, креативного пізнання та особистісно-рефлексивного зростання.

Визначення філософсько-методологічного підґрунтя формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії є не лише передумовою наукової обґрунтованості подальших теоретичних положень, а й чинником становлення нової культури академічного мислення, здатної відповідати викликам сучасного наукового й освітнього простору. У цьому контексті логічним є перехід до аналізу загальнонаукової методології формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Перейдемо до розгляду загальнонаукової методології формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Формування дослідницької компетентності є об'єктом системного наукового аналізу не лише в межах психології та педагогіки, а й у філософії, соціології, культурології, герменевтиці, етиці, а також новітніх напрямах когнітивних і міждисциплінарних досліджень. Така широта наукового осмислення дозволяє інтерпретувати дослідницьку компетентність як міждисциплінарне, динамічне й конструктивне утворення, тісно пов'язане з розвитком наукового мислення, здатністю до рефлексії, продукування нових знань та відповідального функціонування в академічному просторі.

Попри те, що освіта постає як самодостатня й фундаментальна сфера, що фундує інші соціокультурні практики, вона не може бути позбавлена філософського осмислення. Це зумовлено самою природою філософії, яка – як в експліцитному, так і в імпліцитному вимірах – пронизує всі форми людського буття, зокрема пізнавальну й науково-дослідницьку діяльність.

Саме тому в межах загальнонаукового методологічного аналізу доцільно звернутися до обґрунтування низки загальнонаукових теорій, що стали засадничими для даного дослідження, зокрема конструктивізму, герменевтики, праксеології, гносеології, аксіології та феноменології. Кожна з цих теорій актуалізує окремі аспекти становлення особистості дослідника, розкриваючи різні виміри формування його наукової автономії, рефлексивності та відповідальності.

Конструктивізм розглядає знання не як пасивне відображення об'єктивної реальності, а як результат активної взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем. Вихідною ідеєю цього підходу є твердження, що індивід самостійно «конструює» розуміння світу, спираючись на власний досвід, попередні уявлення та соціальну взаємодію. У контексті підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти конструктивізм виступає методологічною основою розвитку наукової автономії та рефлексивної позиції здобувачів.

У межах конструктивістської парадигми виокремлюють радикальний (когнітивний) та соціальний конструктивізм. Радикальний конструктивізм акцентує на суб'єктивному характері пізнання, підкреслюючи залежність конструювання знань від індивідуального досвіду дослідника. Соціальний конструктивізм, своєю чергою, наголошує на соціальній зумовленості розвитку особистості та визначальній ролі міжсуб'єктної взаємодії у процесі формування знання [561].

З позицій конструктивізму пізнання постає як активний процес побудови знань у взаємодії з досвідом і соціокультурним середовищем. У межах формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти цей підхід зміщує акцент із трансляції готового знання на створення умов для його самостійного конструювання.

Аналізуючи філософські засади постнеокласичної науки, С. Клепко визначає конструктивізм як ключовий компонент інтерпретації науки не лише як інструментарію отримання результату, а як культурної практики, в якій важливими є постановка проблеми, діалог, етичність дослідження, рефлексія та міжсуб'єктна комунікація [181]. У такій моделі наукове

дослідження постає як діалогічний і ціннісно насичений процес, де значущими є не лише кінцеві результати, а й інтелектуальна культура дослідницької діяльності.

Отже, відповідно до конструктивістської парадигми, дослідник не просто відкриває істину, а конструює знання через інтерпретацію, рефлексію та досвід. У контексті підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти конструктивізм створює методологічні передумови для розвитку критичного мислення, здатності до самостійного наукового пошуку та формування гнучких, адаптивних знаннєвих структур. Посилення уваги до рефлексії власного пізнавального процесу сприяє формуванню навичок наукової рефлексії, усвідомленню власної епістемологічної позиції та оцінці логіки й аргументації дослідження.

Наступним доцільно розглянути *герменевтичний вимір* формування дослідницької компетентності у філософському дискурсі, оскільки саме герменевтика розкриває пізнання як процес розуміння, інтерпретації та смислотворення, що має безпосереднє значення для підготовки майбутніх докторів філософії.

Витоки герменевтики як самостійного філософського напряму пов'язують з ідеями представників німецької філософської традиції – Ф. Шлейєрмахера, В. Дільтея, М. Гайдеггера, Г.-Ґ. Ґадамера, К.-О. Апеля, Ю. Габермаса. Вагомий внесок у розвиток герменевтичної думки здійснили також французькі мислителі П. Рікьор, Ж. Дерріда, М. Фуко, Ф. Ліотар. У площині осмислення наукового пізнання в герменевтичному ключі значущими є концепції Т. Куна, П. Фейєрабенда, Р. Рорті, Д. Девідсона, які акцентують історичність, контекстуальність і мовну опосередкованість наукового знання.

Герменевтика й освіта функціонують у спільному проблемному полі, що охоплює питання відтворення смислів, авторитету, діалогу та інтерпретації. Йдеться про співвідношення об'єктивності й суб'єктивності, традиції та інновації, розуміння й трансформації [577, с. 24]. Освітня практика за своєю природою передбачає інтерпретацію – роботу з текстами, науковими джерелами, досвідом, а також осмислення знання як темпорального процесу, в якому відбувається передача, критика та оновлення культурних смислів. Саме тому герменевтика, предметом якої є феномен розуміння, відкриває можливості для глибшого осмислення освітньо-наукового процесу.

На підставі аналізу філософських джерел [33; 122; 254; 530; 576] можна стверджувати, що герменевтика виходить за межі суто тлумачення тексту. Вона охоплює пояснення, критичний аналіз, реконструкцію та актуалізацію смислів у процесі їх культурної трансляції. Такий підхід дозволяє розглядати освіту не лише як інституціоналізований соціальний механізм, а як глибинний культурно-смисловий акт, у межах якого формується наукова ідентичність дослідника.

Визначальну підставу герменевтичного феномена Г.-Ґ. Ґадамер убачає у скінченності людського буття. На противагу теоретично-

об'єктивістському пізнанню він висуває поняття досвіду як відкритості до смислу. Особливого значення набуває передструктурне розуміння, яке передує будь-якій раціоналізації та визначає можливість інтерпретації [470, с. 43]. У цьому контексті розуміння постає не як технічна процедура, а як подія смислу, що розгортається в діалозі між суб'єктом, текстом і традицією.

Отже, герменевтичний підхід розкриває глибинний вимір дослідницької компетентності, у межах якого пізнання постає не як механічне накопичення фактів, а як онтологічне входження в смисл. Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в герменевтичній перспективі передбачає розвиток здатності до інтерпретації, діалогічного мислення, міждисциплінарного аналізу та етичного ставлення до іншого як рівноправного суб'єкта наукового дискурсу.

Слідуючи логіці дослідження, звернемося до філософської концепції діяльності – праксеології, яка становить важливу методологічну основу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Праксеологія (від грец. *praxis* – дія) постає як філософсько-методологічна концепція, спрямована на виявлення загальних закономірностей організації людської діяльності з метою підвищення її ефективності, результативності та доцільності. Вона зосереджується на аналізі структури діяльності, умов її здійснення, співвідношення цілей, засобів і результатів, а також на оптимізації практичних дій суб'єкта.

Праксеологія дозволяє охарактеризувати реальні можливості людини як суб'єкта діяльності, виявити об'єктивні й суб'єктивні чинники її дій, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій та ідеалів, а також створює підґрунтя для раціоналізації індивідуальної й суспільної життєдіяльності [352, с. 134].

Засновник праксеології Т. Котарбінський наголошував на необхідності виявлення універсальних закономірностей людської діяльності з метою формулювання загальних принципів її здійснення. Учений визначив праксеологію, по-перше, як інтегративну галузь знання, що синтезує результати різних наук про діяльність і систематизує лише ті елементи практики, які мають загальнозначущий характер незалежно від конкретної сфери застосування. По-друге, праксеологія, орієнтуючись на досягнення визначеної мети, виконує методологічну функцію, окреслюючи напрями розвитку суміжних наук та збагачуючи їх інструментарій.

У педагогічному контексті праксеологія постає як загальна теорія педагогічної діяльності, що аналізує принципи, закономірності й умови раціональної побудови професійних дій педагога з метою підвищення їхньої ефективності, корисності та результативності.

Праксеологія розв'язує три взаємопов'язані групи проблем: аналітичний опис, класифікацію та систематизацію практичних дій; дослідження умов і закономірностей, що визначають ефективність

діяльності; вивчення генезису, розвитку та шляхів удосконалення різних видів людської діяльності з урахуванням традицій та інновацій. Її практична мета полягає у виявленні чинників підвищення ефективності дій [100, с. 138].

У сучасному науковому дискурсі праксеологія набула статусу програмно-концептуального утворення, що функціонує як універсальна теорія організації діяльності та водночас як загальна методологія аналізу способів її здійснення, зокрема інтелектуальної й дослідницької. З позицій праксеології діяльність є ефективною за умови, якщо вона є результативною (досягає поставленої мети), правильною (відповідає нормам і стандартам), економною (уникає зайвих витрат ресурсів), надійною та логічно впорядкованою.

Відтак основним критерієм практичної цінності будь-якої дії виступає її доцільність – відповідність засобів діяльності її меті, умовам реалізації та очікуваним результатам.

Праксеологічний підхід у сфері вищої освіти трактується як спосіб організації раціональної, ефективної діяльності, спрямованої на досягнення запланованих результатів із мінімальними ресурсними витратами. Оптимізація освітнього процесу з урахуванням праксеологічного знання передбачає таку взаємодію суб’єктів освітньо-наукової діяльності, яка мінімізує ризикогенні чинники, удосконалює механізми ресурсного забезпечення та забезпечує нову якість освітнього продукту [265, с. 47].

У процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти праксеологічний підхід має значний методологічний потенціал. Він забезпечує раціональну організацію освітньо-наукового процесу в аспірантурі, сприяє розвитку суб’єктності аспіранта як дослідника, а також створює підґрунтя для впровадження практико-орієнтованих технологій, спрямованих на підвищення ефективності, усвідомленості й результативності дослідницької діяльності.

Гносеологія як філософія наукового пізнання набула інтенсивного розвитку у XVII–XVIII століттях, сформувавшись у різних парадигмальних проявах [501, с. 336]. Вона постає фундаментальною філософською категорією, що аналізує природу знання, умови його виникнення, межі пізнання та критерії істинності. У контексті підготовки майбутніх докторів філософії гносеологія виконує роль методологічного підґрунтя розвитку науково-критичного мислення, епістемологічної рефлексії та здатності усвідомлювати пізнавальний процес як суб’єктивний і міжсуб’єктивний акт. Саме гносеологічний вимір забезпечує методологічну обґрунтованість дослідження, рефлексивне ставлення до способів отримання знання та усвідомлення власної пізнавальної позиції дослідника.

Важливим рівнем методології, що формує ціннісно-етичні орієнтири наукової діяльності й безпосередньо впливає на світогляд дослідника, є аксіологічний. Формування дослідницької компетентності неможливе без усвідомлення ієрархії цінностей, які визначають вибір проблематики дослідження, методологічних підходів, дотримання принципів академічної

доброчесності, публікаційної етики та характер взаємодії з науковою спільнотою.

З позицій аксіологічного підходу, за С. Федоренко, людина постає найвищою цінністю суспільства і самоціллю суспільного розвитку, а освітній процес розглядається як простір інтеграції загальнолюдських, національних і професійно-особистісних цінностей, що стають невід'ємною складовою життєдіяльності здобувачів освіти [197, с. 163].

Ціннісні орієнтації на індивідуальному рівні є соціально-психологічним феноменом, що виявляється у виборі смислів, установок і моделей поведінки, визначає спрямованість особистості, її переконання, ідеали та уявлення про сенс професійної й наукової діяльності. У цьому контексті ціннісна орієнтація майбутніх докторів філософії постає ядром мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що забезпечує єдність саморегуляції та усвідомленого саморозвитку в процесі набуття смислів-цілей, смислів-мотивів і смислів-відношень [266].

Феноменологічний вимір методології зосереджується на аналізі безпосереднього досвіду суб'єкта пізнання. Поняття «феномен» у філософському сенсі означає явище, що постає у чуттєвому досвіді та усвідомлюється свідомістю. У різні історичні періоди феномен трактувався як «видиме» (Арістотель), як факт досвіду (Г. Лейбніц), як елемент свідомості (Дж. Берклі, Д. Юм), або як предмет можливого досвіду, протиставлений ноумену (І. Кант) [4].

Феноменологічний підхід, за І. Сафоновою, виступає методологічною основою глибинного прояснення сутностей і смислів освітніх проблем, онтологічних засад освіти та педагогічної необхідності їх розв'язання. Його значущість полягає в орієнтації на унікальний життєвий досвід суб'єкта, у якому переживаються свобода, відповідальність, гідність і самотворення особистості [418, с. 239].

Як зазначає М. Петрощук, феноменологія відіграє важливу роль у міждисциплінарних дослідженнях, забезпечуючи можливість глибокого розуміння людського досвіду та свідомості. Рефлексивний характер феноменологічного дослідження полягає в усвідомленні дослідником власних установок і переконань, що можуть впливати на сприйняття й інтерпретацію феноменів [368, с. 30–32].

Феноменологічний метод передбачає постійну рефлексію над власними пізнавальними схемами, критичне ставлення до апріорних теорій і готовність відкритості до нового досвіду. Дослідник має бути здатним «призупинити» звичні інтерпретації, щоб побачити феномен таким, яким він постає у свідомості [368, с. 35–36]. Центральною для феноменології є ідея інтенційності смислів, тобто їхньої невід'ємної пов'язаності з суб'єктом пізнання.

Згідно з Е. Гусерлем, завдання науки полягає у «поверненні до самих речей», що означає опис явищ без упереджень і теоретичних нашарувань [121]. Для майбутнього доктора філософії з професійної освіти це означає розвиток здатності критично осмислювати власні пізнавальні установки,

враховувати контекст переживання та формулювати наукові проблеми, виходячи з реальних освітніх і дослідницьких ситуацій.

Таким чином, феноменологія постає не лише теоретичною основою, а й практичною парадигмою формування дослідницької компетентності, оскільки сприяє розвитку рефлексивності, відповідальності, здатності до смислотворення та усвідомлення себе як суб'єкта наукового пізнання.

Отже, загальнонауковий рівень методології створює концептуальні умови для глибокого розуміння сутності формування дослідницької компетентності та уможливлює моделювання цілісної системи її формування у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури.

Узагальнюючи значення розглянутих філософських концепцій, доцільно інтерпретувати їх крізь призму компонентного аналізу, що дозволяє виявити відповідності між філософськими підходами (гносеологією, аксіологією, феноменологією, герменевтикою, праксеологією, конструктивізмом) та структурними складовими дослідницької компетентності (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, особистісно-рефлексивним), забезпечуючи цілісне теоретико-методологічне підґрунтя дослідження (рис. 2.1).

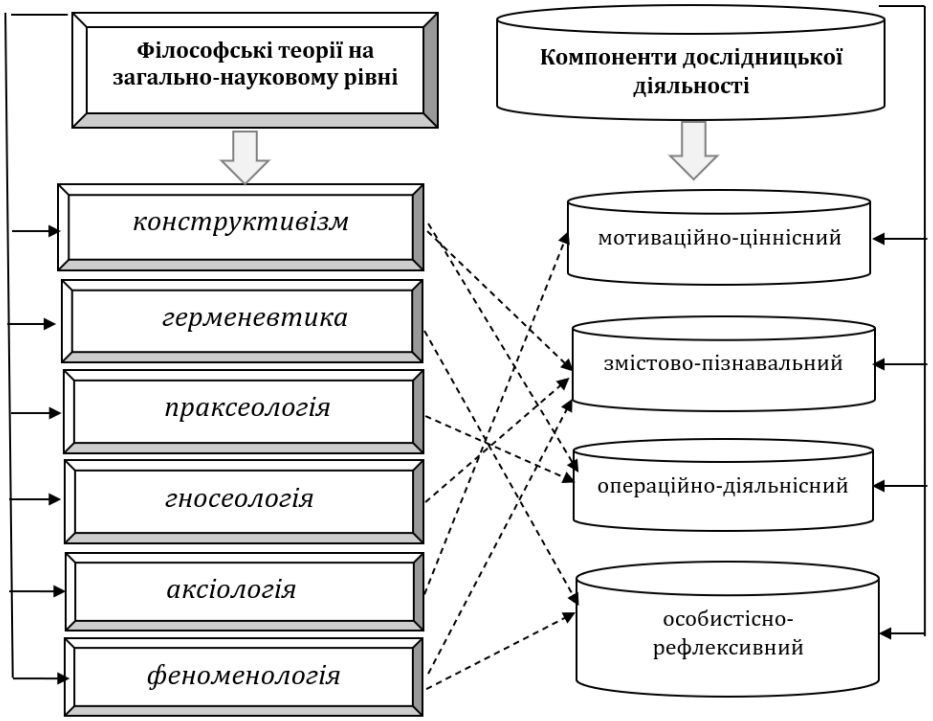

Рис. 2.1. Смислові відповідності між змістом філософських напрямів та структурними складовими дослідницької компетентності

У межах конкретно-наукового рівня методології формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії ми орієнтуємося на інтеграцію сучасних досягнень галузевої науки, зокрема педагогіки вищої школи, психології наукової творчості, філософії освіти, соціології науки та методології наукових досліджень. Цей рівень методології розкриває специфіку дослідницької підготовки в контексті

конкретних наукових парадигм і предметних галузей, забезпечуючи обґрунтованість вибору форм, методів і засобів реалізації освітньо-наукових програм третього рівня вищої освіти.

Конкретно-наукова методологія в аспекті нашого дослідження охоплює наукові концепції та теорії, що безпосередньо визначають організацію підготовки докторів філософії в умовах трансформації парадигми вищої освіти – від орієнтації на передавання знань до формування здатності до їх критичного аналізу, інтерпретації, трансформації та продукування нового наукового знання.

У межах цього рівня методології враховуються провідні тенденції розвитку освітнього й наукового середовища, зокрема: фундаменталізація знань, яка забезпечує здатність аспірантів до глибинного теоретичного аналізу й побудови концептуальних моделей; інформатизація науки, що зумовлює формування цифрової дослідницької компетентності; глобалізація наукової діяльності, яка актуалізує потребу в академічній мобільності, міжкультурній комунікації та володінні академічною англійською мовою; демократизація дослідницьких практик, що виявляється у розвитку горизонтальних партнерських взаємодій між викладачами й аспірантами, упровадженні менторства, супервізії та коучингу, а також посиленні практико-орієнтованих технологій у науковій діяльності.

Особливого значення надаємо психолого-педагогічним концепціям наукової творчості, зокрема теорії евристичного мислення, концепції когнітивної гнучкості, теорії навчання через відкриття (Дж. Брунер), які дозволяють розглядати дослідницьку компетентність не лише як результат засвоєння знань, а як складний психолого-освітній феномен. У цьому контексті аспірант постає не як пасивний споживач наукової інформації, а як суб’єкт, що вибудовує власну дослідницьку ідентичність – стрижень його професійного й наукового зростання.

Методологічно доцільною є інтеграція положень компетентнісного, акмеологічного, системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, праксеологічного, технологічного, аксіологічного, фасилітативного, партисипативного, синергетичного та проєктного підходів, які взаємодоповнюють один одного, забезпечують багатовимірний аналіз проблеми дослідження та окреслюють ефективні шляхи її розв’язання.

Таким чином, конкретно-науковий рівень методології формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії передбачає: використання сучасних наукових теорій педагогіки, психології, філософії освіти та наукознавства; урахування тенденцій індивідуалізації, інтернаціоналізації та інформатизації підготовки науковців; створення умов для глибокого опанування методології наукового пізнання в межах конкретної галузі знання; залучення аспірантів до реальних дослідницьких практик на основі наукових проєктів, міжуніверситетського співробітництва та міжнародної академічної мобільності.

Підсумовуючи, зазначимо, що саме конкретно-науковий рівень методології забезпечує адаптацію змісту дослідницької підготовки до потреб конкретної наукової галузі та водночас створює умови для розвитку творчої ініціативи, критичного мислення й дослідницької автономії аспірантів. Це дозволяє формувати майбутнього доктора філософії не лише як носія спеціалізованих знань, а як зрілого викладача-дослідника, здатного до самостійного наукового пошуку й відповідальної діяльності в сучасному академічному просторі.

2.2. Методологічні підходи та принципи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури

Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури потребує чіткого визначення методологічних підходів і принципів, які забезпечують цілісність, логічну узгодженість та наукову обґрунтованість організації освітньо-наукового процесу. Саме методологічні підходи та принципи виконують функцію концептуального каркаса, що задає напрями відбору змісту, методів, форм і засобів підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти.

Проблематика методології освіти та наукового дослідження ґрунтовно представлена в працях вітчизняних науковців, зокрема С. Гончаренка [106; 107], О. Дубасенюк [136], Н. Ничкало [290], Є. Хрикова [509] та ін., у яких методологія розглядається як системоутворювальний чинник науково-педагогічної діяльності.

Погоджуємося з позицією О. Наумкіної та В. Цикіна, які як методологічну основу освітнього процесу визначають принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних і загальнолюдських інтересів, системності та взаємозв’язку теорії й практики [169, с. 21]. Реалізація цих принципів створює передумови для формування в майбутніх докторів філософії гнучких навичок, творчих можливостей і дослідницьких потреб, сприяє фундаменталізації та цілісності освітньо-наукового процесу в умовах аспірантури.

Узагальнення наявних досліджень засвідчує полісемічність поняття «підхід», яке в науковому дискурсі використовується в кількох взаємопов’язаних значеннях: як сукупність принципів, що визначають загальну мету й стратегію діяльності; як комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур пізнання; як світоглядна категорія, що відображає соціальні установки суб’єктів освітнього процесу; як системна організація освітнього процесу та методологічний напрям наукового дослідження.

У контексті нашого дослідження концептуально значущими є ідеї С. Гончаренка, який розглядає методологію педагогічної науки як систему положень про структуру й функції особливої форми духовного освоєння результатів пізнання, що включає загальнонаукові засади, логіку й методи педагогічного дослідження, а також способи використання отриманих знань для вдосконалення освітньої практики.

Дослідник наголошує на низці методологічних принципів, серед яких особливе значення для нашої проблематики мають: принцип об'єктивності, що забезпечує доказовість і наукову обґрунтованість результатів; принцип сутнісного аналізу, спрямований на розкриття внутрішньої структури й закономірностей розвитку явищ; принцип генетичного обґрунтування, який передбачає аналіз походження та динаміки змін досліджуваних феноменів; принцип єдності логічного й історичного, принцип концептуальної єдності дослідження та принцип цілісного підходу до освітніх систем [144, с. 499].

З позиції рівневої структури методології поняття «методологічний підхід» доцільно розглядати в трьох взаємопов'язаних вимірах**:**

– *філософсько-прескриптивному*, що відображає світоглядну позицію дослідника;

– *концептуально-дескриптивному*, який визначає стратегічні орієнтири наукової діяльності;

– *процесуально-праксеологічному*, що охоплює способи, прийоми й процедури реалізації обраної дослідницької стратегії.

Професійна діяльність фахівця в умовах сучасного соціуму значною мірою визначається його здатністю до грамотної та відповідальної інформаційної взаємодії. Інформація сьогодні виступає одним із ключових ресурсів науково-технічного й соціально-економічного розвитку суспільства та набуває особливої ваги в процесі модернізації освітнього простору. У цьому контексті формування здатності до пошуку, критичного аналізу, інтерпретації та переробки інформації стає визначальною умовою розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури.

Для фахівців цього рівня уміння працювати з інформацією, оперативно приймати науково обґрунтовані рішення, інтерпретувати й транслювати результати досліджень постає важливим чинником ефективності професійної діяльності. Відтак дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії забезпечує не лише здатність до отримання й обробки інформації, а й уміння інтегрувати її в науковий дискурс, що підсилює їхню академічну мобільність та конкурентоспроможність [320].

Особливого значення в цьому контексті набуває ідея інтеграції методологічних підходів, що відповідає умовам поліметодології розв'язання складних освітньо-наукових проблем. Інтегративний підхід дозволяє поєднати різні методологічні ракурси аналізу процесу формування дослідницької компетентності, систематизувати й

синтезувати множинність її структурних компонентів, а також визначити ефективні шляхи розвитку цього складного інтегративного конструкту.

Методологічним підґрунтям дослідження стали наукові праці, присвячені методології педагогічної науки (В. Лозова [239], Є. Хриков [509] та ін.), а також дослідження, спрямовані на підготовку здобувачів вищої освіти до дослідницької діяльності (Л. Бондаренко [41], В. Меняйло [272], М. Князян [187], Л. Сущенко [467] та ін.). Окремі аспекти підготовки майбутніх докторів філософії за різними спеціалізаціями висвітлено в працях С. Вітвицької [68], О. Дубасенюк [140], Н. Сидорчук [431], Я. Топольник [485] та ін., де методологічні підходи розглядаються як аксіоматична база й наукова платформа формування дослідницької компетентності.

Цілісність аналізу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти у нашому дослідженні ґрунтується на комплексному застосуванні сукупності методологічних підходів і принципів, що реалізують авторську концепцію та забезпечують системний характер наукового пошуку.

Методологічний аналіз здійснюється з урахуванням чотирирівневої структури методології. Перший, філософський рівень, охоплює загальні принципи пізнання та категоріальний устрій науки, де методологічні функції виконує вся система філософського знання. Другий рівень – загальнонауковий – репрезентований теоретичними концепціями й підходами, що застосовуються до більшості навчальних дисциплін. Третій рівень – конкретно-науковий – включає сукупність методів, принципів і процедур дослідження, характерних для певної галузі наукового знання. Четвертий, технологічний рівень, охоплює методику й техніку дослідження, забезпечуючи отримання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку.

Методологічне знання функціонує як у дескриптивній формі – слугуючи орієнтиром у процесі дослідження, так і в прескриптивній – регулюючи науково-педагогічну діяльність.

У межах нашого дослідження концептуально значущими є положення С. Гончаренка, який розглядає методологію педагогічної науки як систему знань про структуру, функції та логіку педагогічного дослідження, а також способи використання отриманих результатів для вдосконалення освітньої практики. Дослідник наголошує на принципах об’єктивності, сутнісного аналізу, генетичного обґрунтування, єдності логічного й історичного, концептуальної єдності та цілісного підходу до освітніх систем [106, с. 499].

Результати теоретичного аналізу дають підстави стверджувати, що в основу інтеграції методологічних підходів доцільно покласти принцип виокремлення смислових домінант, які відображають специфіку об’єкта й предмета дослідження та забезпечують обґрунтований вибір стратегії й тактики педагогічної діяльності. У процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти такими

смисловими домінантами виступають *інтеграція та цілісність,* що визначають логіку подальшого методологічного аналізу.

Перш ніж визначити фундаментальні підходи, покладені в основу формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти, вважаємо за доцільне уточнити сутність ключового для даного дослідження методологічного конструкту – поняття «підхід». Аналіз наукових джерел засвідчує багатогранність його тлумачень та відсутність єдиного універсального визначення.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підхід» трактується як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на когось або щось, а також як певне ставлення до об'єкта чи суб'єкта [61]. Узагальнення результатів теоретичного аналізу дає підстави стверджувати, що термін «підхід» є полісемічним і може розглядатися як:

– сукупність принципів, що визначають загальну мету та стратегію діяльності;

– комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур та механізмів пізнання, які відображають наявні наукові програми;

– світоглядна категорія, що репрезентує соціальні установки суб'єктів освітнього процесу;

– системна організація освітнього процесу та методологічний напрям наукового дослідження.

Результати проведеного теоретичного аналізу свідчать, що в основу поєднання методологічних підходів до формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії доцільно покласти принцип виокремлення змістових домінант, які визначають вибір стратегії й тактики професійної діяльності у вирішенні поставлених науково-освітніх завдань. Такими домінантами у межах нашого дослідження виступають інтеграція та цілісність.

Інтегративно-цілісне розуміння означеної проблеми дозволило визначити комплекс методологічних підходів, що забезпечують багатовимірний аналіз процесу формування дослідницької компетентності, а саме: компетентнісний, акмеологічний, системний, особистісно-орієнтований, технологічний, аксіологічний, діяльнісний, праксеологічний, фасилітативний, партисипативний, синергетичний та проєктний. Вбачаємо, що комплексне застосування зазначених підходів забезпечує методологічну цілісність освітньо-наукового процесу, сприяє формуванню в аспірантів здатності до самостійного наукового пошуку, продукування фундаментальних наукових результатів і розвитку особистісних якостей, необхідних для професійної самореалізації майбутнього доктора філософії в умовах сучасного науково-інноваційного середовища. Обґрунтуємо власну позицію.

Компетентнісний підхід. Розв'язання завдання переходу від засвоєння знань в умовах аспірантури до формування здатності до саморозвитку, самопроєктування та самореалізації у сфері дослідницької

діяльності безпосередньо пов'язане з положеннями компетентнісного підходу в освіті. Його теоретико-методологічні засади ґрунтовно висвітлено в працях Л. Антонюк [9], І. Беха [20], Н. Бібік [25], Л. Бондар [35], С. Бондар [36; 37], Н. Волкової [81; 82], М. Голованя [101], В. Лугового [243], О. Пометун [380], Н. Сидорчук [430; 431], О. Савченко [413], М. Чорної [516] та ін.

Процесуальні основи компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти забезпечують стійкість внутрішніх мотивацій до здійснення дослідницької діяльності, опору на самостійність і відповідальність за результати власного наукового пошуку, а також практичну спрямованість освітньо-наукового процесу.

О. Пометун та О. Овчарук визначають компетентнісний підхід як спрямованість освітнього процесу на формування ключових і предметних компетентностей особистості, результатом чого є формування загальної компетентності як інтегрованої характеристики особистості [378, с. 66].

До основних складових компетентності дослідники відносять:

– знання не як сукупність інформації, що швидко застаріває, а як систему смислово впорядкованих уявлень;

– уміння застосовувати знання в конкретних ситуаціях;

– розуміння способів здобуття й оновлення знань;

– здатність до адекватного оцінювання себе, навколишнього світу, власної діяльності та методів пізнання.

Узагальнюючи, компетентність можна подати у формулі: ***компетентність = мобільність знань + гнучкість методів + критичність мислення*.**

Як зазначає Р. Пріма, компетентність характеризує ступінь включення майбутнього фахівця в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати конкретні ситуації, мобілізуючи знання, уміння, досвід, поведінкові патерни та цінності. Таким чином, у структурі компетентності провідною постає категорія «здатність до дії», тобто уміння використовувати знання у практичній діяльності [393, с. 457].

Поділяємо позицію С. Гончаренка, який наголошує, що основою професійної компетентності фахівця в ціннісно-смисловому контексті фундаменталізації навчання у сучасній вищій школі є його методологічна, креативна, інтелектуальна та інформаційна культура, а також стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію [110, с. 5].

Взаємозв'язок базових конструктів компетентнісного підходу в процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти простежується в такій логічній послідовності: визначення змісту дослідницької компетентності та вимог до рівня її сформованості; уточнення понятійного апарату; розроблення структурно-функціональної моделі; характеристика технології її реалізації.

Отже, логіка нашого дослідження передбачає розгляд компетентнісного підходу як базового методологічного підґрунтя побудови змісту освітньо-наукового процесу в умовах аспірантури,

спрямованого на формування здатності майбутніх докторів філософії до продуктивного розв'язання особистісно й професійно значущих наукових завдань.

Акмеологічний підхід (О. Ветушко [63], О. Дубасенюк [3; 135], М. Євтух, Т. Скорик [147], Л. Рибалко [405], В. Фрицюк [504] та ін.) є важливим методологічним підґрунтям для розуміння механізмів формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Його значущість зумовлена орієнтацією на міждисциплінарну сферу знань у системі людинознавчих наук – акмеологію, яка досліджує закономірності розвитку, саморозвитку особистості та її творчої готовності до реалізації професійної діяльності.

У сучасних умовах розв'язання завдань підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців особлива увага приділяється інтелектуальному розвитку, професійному зростанню, творчій самостійності, формуванню *soft skills*, що виступають важливими складовими процесу формування дослідницької компетентності.

Акмеологічний вимір дослідницької компетентності полягає в тому, що здатність до дослідницької діяльності дає змогу майбутньому доктору філософії сформувати власну стратегію наукового розвитку, визначити принципи та методи дослідження, забезпечити безперервний саморозвиток і стійку мотивацію до наукового пошуку. У цьому контексті дослідницька компетентність постає як *акмеологічний феномен*, що забезпечує досягнення найвищих результатів у професійній діяльності.

Підтримуємо позицію В. Фрицюк, яка зазначає, що акмеологія всебічно розкриває процес розвитку людини протягом усього її життєвого шляху, особливо на етапі дорослості, виявляючи об'єктивні та суб'єктивні умови, які у взаємодії забезпечують оптимальну самореалізацію особистості як соціально активного суб'єкта та висококваліфікованого професіонала [504]. У межах нашого дослідження професіоналізм безпосередньо пов'язується з високим рівнем сформованості дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Системний підхід (О. Антонова [8], С. Гончаренко [109], В. Ковальчук [189], О. Кустовська [221], В. Лозова [283], Ю. Шабанова [520] та ін.) тлумачиться як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розроблення методів дослідження та конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Він спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення різноманітних типів зв'язків між їхніми елементами та інтеграцію цих зв'язків у єдину теоретичну модель [109, с. 305].

Процес створення системи передбачає здійснення:

– структурного аналізу, що включає визначення системоутворювального чинника, призначення та меж системи, складу її елементів, характеру зв'язків між ними, виокремлення підсистем і встановлення взаємозв'язків між системами різних рівнів;

– функціонального аналізу, який охоплює дослідження функціонування входів і виходів системи, умов її діяльності, динаміки розвитку, новоутворень у структурі та аналіз результатів функціонування.

Застосування системного підходу у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти дає змогу впорядкувати науково-дослідну діяльність, алгоритмізувати планування підготовчого, процесуального (теоретичного й експериментального) та підсумкового етапів дослідження, що сприяє коректному формулюванню мети й завдань, обробці отриманих даних та формулюванню обґрунтованих висновків.

Методологічна специфіка системного підходу полягає в орієнтації дослідника на розкриття цілісності об'єкта дослідження та виявлення механізмів її забезпечення, аналіз багатоманітних зв'язків складного об'єкта й інтеграцію їх у цілісну теоретичну конструкцію. Важливим інструментом реалізації цього підходу є *системний аналіз*, що являє собою сукупність методологічних засобів, які застосовуються у процесі підготовки й обґрунтування наукових рішень.

Ключовими принципами системного аналізу є:

– початок процесу прийняття рішення з чіткого формулювання кінцевої мети;

– розгляд проблеми як єдиного цілого з урахуванням усіх можливих наслідків кожного рішення;

– виявлення та аналіз альтернативних шляхів досягнення мети;

– недопущення конфлікту цілей окремих підсистем із цілями всієї системи.

У межах нашого дослідження системний підхід ґрунтується на таких положеннях:

– процес формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури є цілісною педагогічною підсистемою, що функціонує відповідно до загальнодидактичних принципів;

– зазначений процес має відкритий характер, є керованим, динамічним, гнучким і таким, що підлягає постійному вдосконаленню;

– він забезпечує встановлення різних типів взаємозв'язків (об'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних, змістово-цільових, змістово-технологічних, змістовно-регулювальних);

– ефективність формування дослідницької компетентності залежить від системних впливів, спрямованих на залучення аспірантів до науково-дослідної діяльності за умови створення спеціальних організаційно-педагогічних умов.

Особистісно-орієнтований підхід (І. Бех [21], Н. Панчук [363], С. Яценко [543] та ін.) ґрунтується на положенні про те, що особистісний розвиток майбутніх докторів філософії з професійної освіти є провідною метою освітнього процесу в умовах аспірантури, а сам аспірант розглядається як активний суб'єкт науково-пізнавальної діяльності.

Освітній процес у аспірантурі за такого підходу спрямований не лише на засвоєння предметно-функціонального професійного досвіду, а й на набуття *особистісного досвіду*, що виявляється у здатності майбутнього доктора філософії усвідомлено вирішувати завдання власного професійного становлення як педагога-дослідника. У цьому сенсі особистісно-орієнтований підхід створює таку освітню ситуацію, за якої навчання спонукає аспіранта до самовираження, самовизначення та відповідальної дослідницької позиції.

Організація суб'єкт–суб'єктної взаємодії в межах особистісно-орієнтованого підходу ґрунтується на таких принципах:

– *продуктивності навчання*, за якої пріоритетом є особистісне зростання аспіранта, що виявляється у внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктах його діяльності;

– *особистісного цілепокладання*, відповідно до якого освітній процес вибудовується з урахуванням індивідуальних навчальних цілей, наукових інтересів і специфіки дослідницького проєкту;

– *вибору індивідуальної освітньо-наукової траєкторії*;

– *ситуативності навчання*, що передбачає створення проблемних ситуацій для самовизначення та самостійного прийняття рішень;

– *рефлексії діяльності*, як умови усвідомлення власного пізнавального досвіду та розвитку дослідницької автономії.

У контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти особистісно-орієнтований підхід забезпечує розвиток індивідуального стилю наукового мислення, здатності до самоаналізу та відповідального ставлення до результатів дослідження.

Технологічний підхід (Л. Гриценко [116], Н. Заячківська [195], І. Карімов [176], Г. Карімов [176], І. Княжева [185], І. Козловська [195], Н. Кошелева [204], Т. Крилова [176], П. Кузьменко [116], С. Нужна [176], А. Цюприк [195], Л. Чистякова [116] та ін.) у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти забезпечує чітку, керовану, відтворювану та вимірювану систему організації освітнього процесу, орієнтовану на досягнення гарантованих результатів.

Сутність технологічного підходу полягає у проєктуванні процесу формування дослідницької компетентності як послідовності взаємопов'язаних технологічних операцій, що забезпечують поетапне зростання дослідницьких умінь, розвиток рефлексії та готовності до наукової творчості. У цьому контексті технологічний підхід дозволяє змоделювати зміст і логіку дій усіх суб'єктів освітнього процесу через відповідні педагогічні технології.

Технологічний підхід передбачає чітку фіксацію:

– цілей підготовки на рівні конкретних індикаторів;
– алгоритмів дослідницької діяльності;
– критеріїв і показників оцінювання;
– процедур зворотного зв'язку.

Завдяки цьому підготовка дослідника переходить із площини стихійного накопичення досвіду в площину професійно керованого розвитку, а формування дослідницької компетентності набуває характеру структурованої системи, у якій кожен етап, завдання й інструмент мають чітко визначене функціональне призначення.

Аксіологічний підхід (С. Вітвицька [67], С. Гринюк [114], Р. Довгаль [132], М. Желуденко [114], Н. Мукан [280], С. Наконечна [280], Н. Чубінська [280], С. Ткачов [477], Н. Ткачова [477], А. Ткачов [477], Я. Чирва [477] та ін.) орієнтує освітній процес на урахування векторів особистісного й професійного саморозвитку суб'єктів, їхніх ціннісних орієнтацій, інтересів і потреб.

Дотримання положень аксіологічного підходу створює умови для формування у майбутніх докторів філософії з професійної освіти стійкої потреби в самореалізації в науковій сфері, мотивації до пошукової діяльності та усвідомлення дослідницької компетентності як ціннісно значущої професійної якості.

У межах цього підходу аспірант здатний осмислено й відповідально проходити всі етапи дослідницької діяльності – від формування наукового задуму до реалізації дослідницького проєкту та оцінювання його теоретичної й практичної значущості. Висока мотиваційно-ціннісна спрямованість на оволодіння досвідом наукового дослідження забезпечує глибину засвоєння методології дослідницької діяльності та готовність до впровадження отриманих результатів у науково-освітню практику.

Діяльнісний підхід (О. Вознюк [73], О. Дубасенюк [73; 130], І. Зязюн [163], В. Меняйло [271] та ін.) є методологічною основою формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти, оскільки дозволяє вибудувати цілісний, процесуально впорядкований і результативний процес здійснення науково-дослідницької діяльності.

Згідно з обґрунтуванням І. Зязюна, діяльнісний підхід перебудовує процесуально-технологічну сторону педагогічного процесу таким чином, щоб його суб'єкти оволоділи діяльністю в її цілісному уявленні – від мотиваційно-цільових засад до способів реалізації та оцінювання результатів [163]. У цьому контексті діяльність постає не лише як сукупність операцій, а як системоутворювальний чинник розвитку особистості дослідника.

Позиції О. Вознюк [73] та О. Дубасенюк [73] дозволяють розглядати діяльнісний підхід у професійній підготовці викладачів вищої школи як такий стан професійно-педагогічної компетентності, що забезпечує логічний і цілісний аналіз усіх основних компонентів педагогічного процесу: мети, мотивів, дій, операцій, способів контролю та аналізу досягнутих результатів. У підготовці майбутніх докторів філософії це створює підґрунтя для усвідомленого й відповідального включення аспіранта в дослідницьку діяльність.

Діяльнісні засади формування дослідницької компетентності орієнтують освітній процес на проєктування різних видів дослідницької діяльності, створення умов для формування досвіду пошукової активності та реалізації відповідних компетентностей. У межах нашого дослідження діяльнісний підхід виявився принципово важливим з позиції організації освітньо-наукового процесу в аспірантурі, оскільки саме він закладає основи готовності майбутніх докторів філософії до самостійного здійснення наукового дослідження.

Ключовими категоріями діяльнісного підходу в контексті дослідження є: *діяльність* (зокрема дослідницька), *суб'єкт діяльності* (носій предметно-практичної активності та пізнання), *мотивація* (у нашому випадку – мотивація до дослідницької діяльності) та *мета* як усвідомлений образ очікуваного результату, на досягнення якого спрямована активність особистості.

Актуалізація необхідності розвитку дослідницької компетентності в межах діяльнісного підходу відбувається на трьох взаємопов'язаних рівнях:

– *соціальному*, що зумовлюється динамічними змінами сучасного суспільства та потребою адаптації професійної діяльності до нових умов;

– *державному*, де соціально-економічні трансформації актуалізують вимоги до конкурентоспроможності фахівців, розвитку ініціативності, творчого мислення та здатності до інноваційної діяльності;

– *особистісному*, пов'язаному з процесами самореалізації науковця, сформованістю умінь виявляти та формулювати проблеми, визначати дослідницькі завдання, аргументовано відстоювати власну наукову позицію.

На всіх зазначених рівнях діяльність виступає провідним чинником розвитку особистості, джерелом і критерієм наукового пізнання, самопізнання та саморозвитку. Вона створює умови для реалізації соціальних і професійних інтересів, пізнання та перетворення навколишньої дійсності.

Попри те, що процес підготовки наукових кадрів має виразну діяльнісну спрямованість, донедавна діяльнісний підхід рідко розглядався як самостійний методологічний феномен. У сучасних умовах його концептуальне осмислення набуває особливого значення, оскільки дозволяє інтегрувати знання, уміння й досвід у цілісну систему дослідницької підготовки.

Сутність діяльнісного підходу полягає у спрямованості педагогічних засобів, технологій і умов на організацію інтенсивної, поступово ускладнюваної діяльності, що містить нові елементи професійно-дослідницької практики. Саме через діяльність відбувається перехід особистості на позицію суб'єкта, формується активне ставлення до наукової дійсності, актуалізуються способи пізнання та перетворення соціуму.

Діяльність розглядається як система, у межах якої здійснюється психічне відображення об'єктивної реальності. Неодмінною умовою цілеспрямованої діяльності є усвідомлення мети як результату, що

водночас виступає фактором ініціації активності [301, с. 62–66]. Структура діяльності охоплює сукупність взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення результату відповідно до поставленої мети, а її психологічна структура включає потребу, мотив, мету та умови її досягнення (рис. 2.2).

Рис. 2.2. Схема структури окремої діяльності (складено автором)

У процесі формування дослідницької компетентності діяльнісний підхід постає як *практико-орієнтована процесуальна складова,* що ґрунтується на застосуванні знань, реалізації програмних результатів навчання та використанні набутого досвіду проведення наукових досліджень. Він спрямований на розвиток у майбутніх докторів філософії здатності до цілепокладання, прогнозування, моделювання дослідницької діяльності, оцінювання її процесу й результатів.

Фундаментальним у межах цього підходу є процесуальний характер змісту освітньої складової аспірантури, у якій здобувачі виступають активними суб'єктами, опановуючи необхідні компетентності в навчально-професійній, проєктній діяльності, науково-викладацькій практиці та педагогічній майстерні.

Реалізація діяльнісного підходу ґрунтується на принципах *активності, цілісності, безперервності, цілеспрямованості, варіативності, системності, оптимальності, креативності та результативності*. Формування дослідницької компетентності в межах цього підходу передбачає практико-орієнтований зміст навчання та забезпечення ефективної реалізації науково-дослідницької складової освітнього процесу.

У зв'язку з цим у межах реалізації освітньо-наукової програми «Професійна освіта» третього (освітньо-наукового) рівня підготовки важливим є використання проблемних, інтерактивних (діалогічно-дискусійних, ситуаційних, тренінгових, ігрових, фасилітаційних), проєктних, інформаційно-комп'ютерних, саморозвивальних, колективних та контекстних технологій навчання [356], що стимулюють творчу

активність, залучення до наукового пошуку та розв'язання професійно орієнтованих дослідницьких завдань.

Праксеологічний підхід. Доцільним для нашого дослідження є праксеологічний підхід, зміст якого у контексті педагогічної діяльності обґрунтовували Н. Грицик, Т. Скорик [442], М. Швардак [522] та ін. Праксеологічність у підготовці майбутніх докторів філософії забезпечує реалізацію вимоги розгляду знань і практики в їх цілісній єдності, зумовленій діяльнісним характером засвоюваного змісту, та передбачає активне поєднання освітньої і дослідницької діяльності, ініціювання внутрішнього професійно-духовного становлення здобувача, а також *проєктно-конструктивну* логіку формування теоретичної свідомості.

У межах проблематики формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти праксеологічний підхід виступає методологічною основою, що орієнтує освітньо-науковий процес на раціональну організацію дослідницьких дій, оптимальний добір методів і засобів, технологічну впорядкованість процедур та оцінювання результативності кожного етапу дослідження.

Праксеологічний підхід передбачає організацію успішного процесу формування дослідницької компетентності за рахунок грамотного відбору засобів, прийомів і методів, які забезпечують результативність діяльності, активізують творчий пошук і сприяють формуванню в майбутніх докторів філософії раціональної системи внутрішніх мотивів до дослідницької праці. Така діяльність характеризується усвідомленістю, практичністю, технологічністю та націленістю на результат, а її ефективність визначається співвіднесенням мети, умов реалізації, використаних ресурсів і отриманого наукового продукту.

Фасилітативний підхід. Психолого-педагогічні й технологічні засади формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти доцільно будувати з опорою на фасилітативний підхід (Н. Волкова [91], Г. Волошко [92], Є. Воробйова [95], Т. Гура [120], Г. Степанова [91] та ін.), який спрямовує формувальний процес на *розкриття індивідуальності* здобувача, становлення його суб'єктності, усвідомленого й умотивованого ставлення до дослідницької діяльності.

Реалізація фасилітативного підходу передбачає пріоритет саморозвитку суб'єктів освітнього процесу, опору на їх ресурсний потенціал, орієнтацію на самоактуалізацію, диверсифікацію шляхів розвитку та особистісно орієнтовану підготовку. На думку Є. Воробйової, фасилітація в освіті означає побудову особливої системи взаємодії, що ґрунтується на співтворчості, співрозвитку й співбутті [95, с. 124]. Т. Гура розглядає педагогічну фасилітацію як прогресивний спосіб організації навчання, що забезпечує перехід від підготовки «фахівця-функціонера» до формування активного професіонала-лідера, здатного до самостійного аналізу та прийняття нестандартних рішень [120]. Н. Волкова та Г. Степанова трактують педагогічну фасилітацію як метод, що актуалізує індивідуальний досвід учасників, забезпечує взаємотрансляцію контекстів

розуміння навчальної інформації та створює умови для становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [91, с. 201].

У процесі формування дослідницької компетентності фасилітативний підхід ґрунтується на ідеї створення такого освітнього середовища, в якому розвиток особистості дослідника відбувається через підтримку, стимулювання внутрішньої активності та розкриття інтелектуального потенціалу здобувача. Він передбачає супровід майбутніх докторів філософії в процесі самостійного відкриття закономірностей наукової праці, формування індивідуального стилю мислення й опанування дослідницьких стратегій. Його визначальними ознаками є діалогічність, партнерські взаємини, довірливе освітнє середовище, орієнтація на рефлексію та автономність у науковому пошуку.

Партисипативний підхід. Побудова й реалізація моделі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури потребує забезпечення діалогу та узгоджених дій усіх суб'єктів освітньо-наукового процесу, що зумовлює актуальність партисипативного підходу. Теоретичні та практичні аспекти феномену «партисипація» висвітлено у працях О. Маловічко, С. Маловічка, О. Масюка [256], Н. Титової [474] та інших дослідників.

Партисипативний підхід орієнтує учасників освітнього процесу на взаємодію, спільне генерування і впровадження рішень щодо організації підготовки й розвитку дослідницької компетентності, що забезпечує ефективність даного процесу з урахуванням принципів *рефлексивного управління*. Він розширює організаційний і управлінський потенціал здобувачів через надання можливості *самостійного прийняття рішень* та включення в різні форми спільної діяльності: визначення завдань, збирання і аналіз інформації, вибір способів вирішення проблем, здійснення контролю якості спільної роботи, внесення пропозицій щодо удосконалення освітньо-наукової взаємодії.

Послугування партисипативністю у процесі формування дослідницької компетентності сприяє включенню всіх суб'єктів у розроблення концепції програми підготовки, роботу в педагогічних майстернях, професійних об'єднаннях, участь у проєктних, дослідницьких, методичних і творчих групах відповідно до професійних інтересів та напряму дисертаційного дослідження, а також у підготовку методичних рекомендацій щодо виконання й представлення результатів наукової роботи.

Синергетичний підхід (О. Вознюк [75], О. Крижко [215], О. Панфілов [362], І. Романова [362] та ін.) ґрунтується на виявленні можливостей поєднання й кооперування елементів систем з метою підтвердження фундаментальної ролі самоорганізації у функціонуванні нелінійних динамічних утворень. Ключовим у межах цього підходу є поняття *синергетики*, що трактується як наука про взаємодію в системах різної природи та охоплює теорію самоорганізації складних систем і

міждисциплінарний підхід, заснований на співробітництві фахівців різних галузей знань [144, с. 499].

Конструктивною для нашого дослідження є позиція О. Крижка, який підкреслює, що синергетика дозволяє методологічно підсилити моделі формування особистості, відійти від маніпулятивних педагогічних впливів, створити умови для свободи самовираження та самореалізації суб'єкта в освітньому середовищі [215, с. 217].

У контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти синергетичний підхід ґрунтується на уявленні про освітньо-науковий процес як *відкриту, динамічну, нелінійну систему*, розвиток якої відбувається внаслідок взаємодії багатьох факторів, рівнів і контекстів. На відміну від лінійних педагогічних концепцій, синергетика розглядає становлення дослідника як процес *самоорганізації*, у якому провідну роль відіграють внутрішні механізми розвитку, здатність до вибудовування індивідуальної траєкторії інтелектуального й професійного зростання.

У цьому аспекті дослідницька компетентність не постає як заздалегідь задана конструкція, а формується через складні, часто нелінійні процеси взаємодії мотиваційних, когнітивних, ціннісних, діяльнісних і рефлексивних компонентів, здатних до саморегуляції та саморозвитку.

Отже, синергетичний підхід забезпечує розуміння формування дослідницької компетентності як цілісного, відкритого, саморозвивального процесу, що поєднує нелінійність, міждисциплінарність, творчість і свободу наукового пошуку.

Проєктний підхід. У ракурсі нашого дослідження важливе місце посідає проєктний підхід (Л. Буркова [48], С. Конюхов [202], Г. Кравченко [205], Н. Мовмига [205], Г. Сазоненко [383], І. Семикіна [202]), оскільки у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти проєктування виступає специфічним видом інтелектуальної діяльності, формою прояву креативності та наукового мислення, результатом якої є створення практично значущого дослідницького продукту.

Поділяємо позицію Г. Сазоненко, яка, спираючись на ідеї А. Флітнера, розглядає проєктну діяльність як особливу форму навчального процесу, у межах якої осмислення самостійно здобутої інформації відбувається крізь призму особистісного ставлення здобувача до неї та відображається в оцінці результатів у кінцевому продукті [415].

Проєктний підхід передбачає використання системи методів і прийомів, спрямованих на розвиток різних видів творчої діяльності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, зокрема:

– *наукової творчості,* пов'язаної з виявленням закономірностей розвитку досліджуваних явищ, побудовою гіпотез, теоретичним аналізом і методологічним обґрунтуванням дослідження;

– *технологічної творчості*, що передбачає конструювання й упровадження інноваційних педагогічних технологій, нових освітніх систем і процесів;

– *дидактичного аспекту творчості*, орієнтованого на відбір, структурування та методичне забезпечення дослідницької діяльності;

– *організаційного напряму творчості*, пов'язаного з пошуком оригінальних рішень і створенням продуктів, що мають теоретичну значущість і практичну цінність.

Проєктний підхід уможливлює перехід від репродуктивного засвоєння знань до *дослідницько-продуктивної діяльності*, у межах якої майбутній доктор філософії виступає активним суб'єктом проєктування власної наукової діяльності та професійного розвитку.

Отже, використання означених методологічних підходів сприяє формуванню цілісної, внутрішньо узгодженої та динамічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Методологічні підходи до формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Методологічний підхід	Методологічна сутність підходу	Значення для формування дослідницької компетентності
Компетентнісний	Орієнтація освітнього процесу на результат у вигляді інтегрованих здатностей до діяльності, а не суми знань	Забезпечує формування здатності майбутнього доктора філософії до самостійного наукового пошуку, застосування знань у дослідницькій практиці, прийняття відповідальних рішень
Акмеологічний	Спрямованість на досягнення особистістю найвищого рівня професійного й наукового розвитку	Сприяє формуванню мотивації до дослідницької діяльності, саморозвитку, професійної зрілості та орієнтації на наукові досягнення
Системний	Розгляд об'єкта дослідження як цілісної, ієрархічно організованої системи з взаємопов'язаними елементами	Дозволяє структурувати процес формування дослідницької компетентності, визначити його компоненти, зв'язки, етапи та очікувані результати
Особистісно-орієнтований	Визнання особистості здобувача як активного суб'єкта освітньо-наукової діяльності	Забезпечує індивідуалізацію дослідницької підготовки, розвиток самосвідомості, рефлексії та особистісної відповідальності за результати наукової діяльності
Технологічний	Проєктування освітнього процесу як керованої, поетапної та відтворюваної системи дій	Уможливлює алгоритмізацію процесу формування дослідницької компетентності, визначення критеріїв, індикаторів і процедур оцінювання результатів

Аксіологічний	Орієнтація на систему цінностей як основу професійної та наукової діяльності	Формує ціннісне ставлення до наукової діяльності, академічної доброчесності, соціальної відповідальності та значущості наукових результатів
Діяльнісний	Розгляд навчання як активної діяльності, спрямованої на досягнення усвідомленої мети	Забезпечує включення майбутніх докторів філософії у реальну дослідницьку діяльність, формування досвіду наукового пошуку та проєктування
Праксеологічний	Орієнтація на ефективність, доцільність і результативність діяльності	Сприяє формуванню вмінь раціональної організації дослідницької роботи, оптимального використання ресурсів і досягнення запланованих результатів
Фасилітативний	Побудова освітнього процесу на засадах підтримки, співпраці та розвитку внутрішнього потенціалу	Створює умови для саморозкриття, самостійності, розвитку індивідуального стилю наукового мислення та дослідницької автономії
Партисипативний	Залучення всіх суб’єктів освітнього процесу до спільного прийняття рішень	Забезпечує формування досвіду колективної наукової діяльності, відповідальності, академічного партнерства та рефлексивного управління
Синергетичний	Розгляд освітньо-наукового процесу як відкритої, нелінійної системи, здатної до самоорганізації	Сприяє формуванню дослідницької компетентності як саморозвивального процесу, що поєднує творчість, міждисциплінарність і свободу наукового пошуку
Проєктний	Організація навчання через проєктування та створення значущого продукту	Забезпечує розвиток наукової творчості, умінь планування, реалізації та презентації результатів дослідницької діяльності

Взаємодоповнюваність компетентнісного, акмеологічного, системного, особистісно-орієнтованого, технологічного, аксіологічного, діяльнісного, праксеологічного, фасилітативного, партисипативного, синергетичного та проєктного підходів забезпечує не лише структурну впорядкованість підготовки здобувачів, а й створює умови для їх самореалізації як автономних, рефлексивних і творчо активних суб’єктів науково-педагогічної діяльності.

2.3. Обґрунтування концепції формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури

Спираючись на узагальнені теоретичні положення та результати аналізу, представлені в попередніх параграфах дослідження, вважаємо за доцільне окреслити подальший вектор наукового пошуку у площині формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти як ключового чинника їхньої науково-професійної ідентичності та готовності до самостійної дослідницької діяльності.

Відповідно до висвітлених теоретико-методологічних засад концепція формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури передбачає: поетапну реалізацію в закладах вищої освіти; оптимізацію змісту й структури дослідницької підготовки; обґрунтування сутності проблеми та суперечностей, що супроводжують процес формування дослідницької компетентності; урахування психолого-педагогічних особливостей професійної діяльності викладача-дослідника; науково обґрунтований вибір методології на відповідних етапах педагогічного експерименту; моделювання системи формування дослідницької компетентності; забезпечення послідовності й інтеграції принципів модернізації її основних компонентів; виявлення сучасних тенденцій і кращих вітчизняних та зарубіжних практик; визначення механізмів моніторингу якості сформованості дослідницької компетентності; прогнозування результатів упровадження розробленої системи.

З огляду на зазначене виникає потреба у науковому обґрунтуванні концепції формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти та розробці цілісної системи її реалізації в умовах аспірантури.

Концепція формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти спрямована на обґрунтування методологічних підходів до організації дослідницької підготовки, інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом, а також використання сучасних освітніх і цифрових технологій для створення розвивального дослідницького середовища.

Метою Концепції є розроблення та впровадження цілісної педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, що забезпечує трансформацію аспіранта в автономного, відповідального та академічно зрілого дослідника.

Досягнення поставленої мети зумовило необхідність розв’язання таких стратегічних завдань: концептуалізація сутності та структури дослідницької компетентності; обґрунтування методологічних підходів і дидактичних принципів її формування; визначення та наукове

обґрунтування організаційно-педагогічних умов; проєктування архітектоніки системи формування дослідницької компетентності; розроблення критеріїв, показників і рівнів її сформованості; забезпечення об'єктивної діагностики, оцінювання та корекції процесу формування компонентів дослідницької компетентності.

З метою якісного теоретичного обґрунтування зазначених положень доцільним є дефінітивний аналіз поняття «концепція». У філософському та педагогічному дискурсі концепція розглядається як термін філософського дискурсу, що відображає акт схоплювання та розуміння сенсів під час мовного обговорення та конфлікту інтерпретацій або їхній результат, представлений у різноманітті концептів, що не відкладаються в однозначних та загальнозначущих формах понять [216, с. 211]; основний задум, певний спосіб розуміння, трактування будь-якого явища; раптове народження ідеї та основної думки [529]; система ідей, поглядів і пояснень, що відображає певний спосіб бачення, розуміння будь-яких явищ та процесів [108, с. 256]; спосіб розуміння, інтерпретації явищ, керівна ідея їх висвітлення, провідний задум, система поглядів, понять про ті чи інші явища або процеси, спосіб їхнього розуміння, тлумачення, основна ідея будь-якої теорії, головний задум нового, оригінального розуміння, конструктивний принцип тих чи інших видів діяльності [200].

Обґрунтування концептуальних засад вдосконалення системи формуванню дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури здійснюється з урахуванням низки положень законодавчо-нормативних документів: Законів України: «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014) «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998); Постанов Кабінету Міністрів України: «Про затвердження Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії» (зі змінами від 21.03.2022 № 341), «Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти» (№1021 від 30 серпня 2024 р.), «Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» (від 23 березня 2016 року № 261 (із змінами); Стандарту вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня, ступінь доктора філософії, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) (2024 р.); Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000 р.), проєкту «Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року» (2021 р.), Освітньо-наукової програми «Професійна освіта» за спеціальністю А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями) галузі знань А освіта/Педагогіка (2025 р.).

Розроблення концепції формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти ґрунтується на

багаторівневій методологічній основі, що послідовно розкривається у попередніх параграфах дослідження. Зокрема, філософсько-методологічні засади (параграф 2.1) визначають світоглядні, онтологічні та аксіологічні орієнтири дослідницької діяльності, тоді як система методологічних підходів і принципів (параграф 2.2) окреслює стратегічні й тактичні механізми її реалізації в умовах аспірантури.

У цьому зв'язку концепція виконує *інтегративну функцію*, поєднуючи філософський, загальнонауковий і конкретно-науковий рівні методології в єдину логічно вибудувану систему, що забезпечує цілісність формування дослідницької компетентності, узгодженість цілей, змісту, методів і результатів освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії.

Студіювання наукових досліджень українських і зарубіжних учених, аналіз сучасної бази нормативно-правових документів, що регламентують зміст підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, а також рефлексія науково-педагогічного досвіду дали змогу окреслити низку чинників, які зумовлюють потребу оновлення та вдосконалення процесу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

До *зовнішніх детермінант* належать: стрімкий розвиток демократичних процесів в Україні; трансформація наукового й освітнього середовища; цифровізація академічного простору; уніфікація дослідницьких вимог відповідно до європейських стандартів; зміна запитів до науково-педагогічної кваліфікації молодих учених в умовах зростаючої інтелектуальної конкуренції.

Водночас суттєвий вплив мають і виклики сучасного суспільства, які вимагають від доктора філософії з професійної освіти не лише здатності до здійснення інноваційних досліджень, а й готовності до трансдисциплінарної комунікації в академічній спільноті, критичного осмислення соціальних трансформацій та відповідального наукового позиціонування.

Внутрішні чинники пов'язані з необхідністю переосмислення структури й змісту освітньо-наукових програм, оновленням змісту навчальних дисциплін, активізацією академічної мобільності, розширенням можливостей для дослідницької автономії та посиленням етичної відповідальності здобувача. У центрі уваги постає інтеграція мотиваційно-ціннісного, змістово-пізнавального, операційно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, що має забезпечити якісну підготовку висококваліфікованого фахівця нової генерації, здатного продукувати наукове знання в умовах складності, невизначеності та соціальної мінливості.

Концепція формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури сконцентрована на **трьох взаємопов'язаних концептах**: методологічному, теоретичному та технологічному.

У процесі розроблення авторської концепції формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури ми спиралися на провідні ідеї О. Дубасенюк щодо цілісності педагогічного процесу та системного підходу до професійної підготовки. Дослідниця наголошує на важливості єдності теоретичної, методологічної та практичної складових підготовки, що узгоджується з нашим баченням аспірантури як багаторівневої освітньо-наукової системи, орієнтованої на розвиток автономного, відповідального та творчого дослідника.

На рівні методології О. Дубасенюк виокремлює методологічний концепт, який охоплює загальнофілософський, конкретно-науковий, парадигмальний, гносеологічний рівні дослідження, а також систему наукових підходів (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний, професіографічний, компетентнісний та ін.) [135].

Взаємозв'язок підходів загальнонаукової та конкретно-наукової методології педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури уможливлює представлення ***методологічного концепту,*** що відображає логіку інтеграції різних рівнів методології та забезпечує цілісність дослідницької підготовки (рис. 2.3).

Рис. 2.3. Методологічні підходи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури (створено автором)

У межах методологічного концепту концепції формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури базовими визначено такі методологічні підходи:

– **компетентнісний підхід**, що передбачає формування дослідницької компетентності на основі інтеграції мотиваційно-ціннісного, змістово-пізнавального, операційно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів; забезпечення відповідності результатів підготовки вимогам стандартів вищої освіти, потребам ринку інтелектуальної праці та запитам академічного середовища; орієнтацію на здатність здобувачів до продукування нових знань, критичного аналізу, наукового прогнозування та безперервної самоосвіти;

– **акмеологічний підхід**, зорієнтований на досягнення професійної й особистісної зрілості майбутніх докторів філософії з професійної освіти, інтеграцію механізмів самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення аспірантів; спрямований на формування дослідницької компетентності через розвиток рефлексивності, автономності й відповідальності за результати наукової діяльності;

– **системний підхід**, який дозволяє трактувати дослідницьку компетентність як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-ціннісного, змістово-пізнавального, операційно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного), що водночас функціонує як підсистема загальної системи підготовки докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури;

– **особистісно орієнтований підхід**, що передбачає урахування індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх докторів філософії, рівня їх наукової ініціативності, ціннісних орієнтацій та особистісних потреб; спрямування освітньо-наукового процесу на формування дослідницької ідентичності здобувача як автономного суб'єкта наукової діяльності;

– **технологічний підхід**, який забезпечує застосування педагогічних, інтерактивних, інформаційних і цифрових технологій у процесі формування дослідницької компетентності; передбачає впровадження систем індивідуального наукового супроводу, менторства, педагогічного коучингу, ведення дослідницького портфоліо, використання ІКТ-інструментів для управління науковими проєктами, візуалізації та презентації результатів дослідження;

– **аксіологічний підхід**, що ґрунтується на усвідомленні наукової діяльності як ціннісної та сенсожиттєвої практики; спрямований на формування у майбутніх докторів філософії з професійної освіти світоглядних орієнтирів, етичних засад академічної доброчесності, відповідальності за результати дослідження перед науковою спільнотою та суспільством;

– **діяльнісний підхід**, реалізація якого передбачає включення аспірантів у реальні наукові процеси: участь у наукових семінарах, конференціях, грантових ініціативах, роботі в дослідницьких і проєктних

групах; опанування методів і прийомів наукового дослідження у процесі виконання практичних наукових завдань; формування дослідницької позиції через публічну презентацію результатів наукової діяльності;

– **праксеологічний підхід**, орієнтований на вивчення та впровадження оптимальних способів і прийомів здійснення наукової діяльності; формування навичок раціональної організації дослідницької роботи, планування й реалізації етапів дослідження, рефлексії отриманих результатів; засвоєння логіки наукового пізнання через практичну діяльність;

– **фасилітативний підхід**, що передбачає створення сприятливого освітнього середовища для самостійного становлення особистості дослідника; посилення ролі наукового керівника як фасилітатора, коуча та ментора інтелектуального розвитку, який забезпечує підтримку, модерацію й партнерську взаємодію в процесі наукового пошуку;

– **партисипативний підхід**, який забезпечує активне залучення майбутніх докторів філософії з професійної освіти до ухвалення рішень у процесі організації освітньо-наукової діяльності, проєктування індивідуальної освітньої траєкторії, формування наукового середовища; сприяє розвитку культури академічної співучасті, колективної відповідальності та демократичного стилю наукової взаємодії;

– **синергетичний підхід**, що розглядає процес формування дослідницької компетентності як відкриту, динамічну систему, у якій поєднуються особистісні, академічні, соціальні та інституційні ресурси з метою досягнення нової якості дослідницької діяльності в умовах невизначеності та непередбачуваності;

– **проєктний підхід**, який передбачає організацію дослідницької підготовки в контексті реалізації наукових проєктів; розвиток навичок планування, прогнозування, ресурсного забезпечення, підготовки грантових заявок, звітності та публічної презентації наукових результатів.

Детальний аналіз методологічних підходів формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури подано в підрозділі 2.2.

Відповідно до реалізації ***теоретичного концепту*** послуговуємося науковими поглядами О. Дубасенюк, яка визначає теоретичний концепт як такий, що охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття та факти; ґрунтується на принципах універсальності, моделювання педагогічних процесів, ступеневості педагогічної освіти, апроксимації педагогічних функцій викладача, множинності моделей педагогічної освіти, діалектичної етапності та циклічності. Теоретичний концепт доповнюється критеріями формалізації, діагностичності, інтеграції та прогностичності [135, с. 69].

Теоретичний концепт формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури охоплює систему ідей і теорій, що становлять підґрунтя досліджуваного процесу (рис. 2.4).

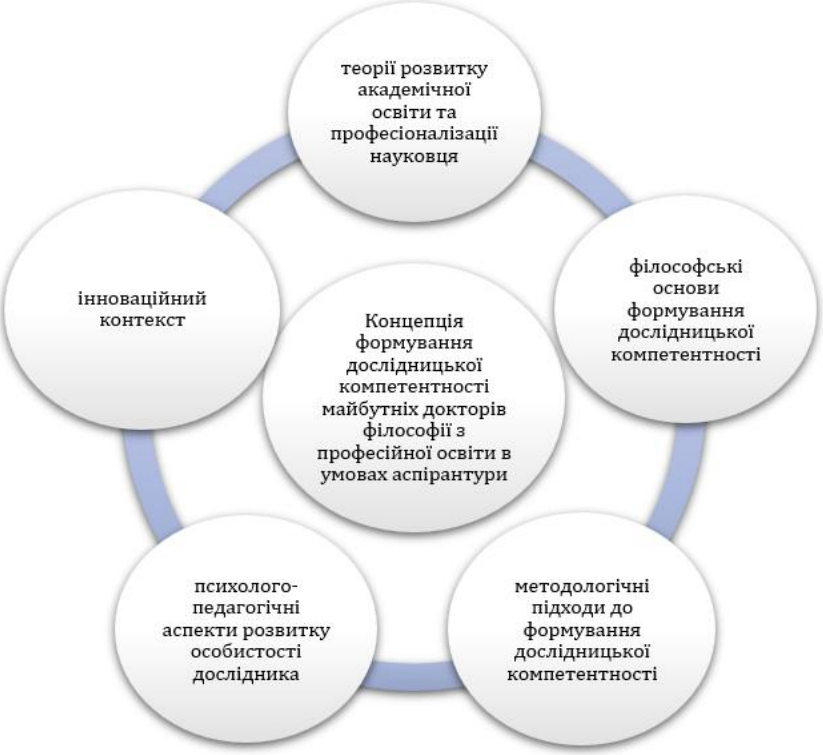

Рис. 2.4. Концептуальні засади формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури (створено автором)

Формування дослідницької компетентності в аспірантурі розглядається як складний, цілісний процес, що ґрунтується на міждисциплінарному підґрунті, філософсько-методологічній рефлексії, системі ціннісних орієнтирів та сучасних підходах до організації освітньо-наукової діяльності. Відповідно авторська концепція базується на таких засадах.

По-перше, **теоріях розвитку академічної освіти та професіоналізації науковця**. У контексті академічної освіти третього рівня дослідницька компетентність розвивається шляхом поєднання індивідуалізованого освітнього запиту, цілеспрямованої наукової діяльності, участі в дослідницьких спільнотах і системи менторської підтримки. Зміст підготовки вибудовується на засадах проблемного, контекстного та міждисциплінарного навчання, що сприяє розвитку здатності до самостійного пізнання, продукування нових ідей та критичного аналізу наявних наукових знань.

По-друге, **філософських основ формування дослідницької компетентності**, представлених сукупністю взаємодоповнювальних аспектів.

Конструктивістський аспект розглядає знання як соціально сконструйований феномен, що формується в процесі активної взаємодії суб’єкта з контекстом наукової та культурної практики, акцентує роль діалогу, критичного мислення й рефлексивності у побудові нового знання.

Герменевтичний аспект передбачає розвиток здатності до інтерпретації текстів і наукових концепцій у культурно-історичному контексті, розуміння наукового знання як відкритої, багатозначної та ціннісно навантаженої структури.

Праксеологічний аспект зосереджується на оптимізації наукової діяльності через вивчення закономірностей ефективної праці, формує здатність раціонально планувати, реалізовувати та оцінювати дослідницький процес з урахуванням його доцільності, продуктивності й результативності.

Гносеологічний аспект забезпечує усвідомлення природи знання, його обґрунтування, меж, джерел і механізмів творення в науковому дискурсі, формує стратегічну орієнтацію дослідника щодо істини, методів її досягнення та валідності пізнавальних процедур.

Аксіологічний аспект орієнтує на розвиток особистісної системи цінностей науковця – академічної чесності, автономії, відкритості до критики, відповідальності, доброчесності та гуманістичної спрямованості наукової діяльності.

Феноменологічний аспект акцентує суб'єктивний досвід дослідника як учасника пізнавального процесу, у межах якого наука постає простором самопізнання, рефлексії, внутрішньої свободи та смислового самовизначення.

По-третє, **методологічних підходах до формування дослідницької компетентності**. Концепція інтегрує комплекс науково обґрунтованих підходів – компетентнісний, акмеологічний, системний, особистісно орієнтований, технологічний, аксіологічний, діяльнісний, праксеологічний, фасилітативний, партисипативний, синергетичний і проєктний. Їх поєднання забезпечує концептуальну єдність, методологічну багатовекторність і гнучкість процесу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, трансформуючи аспіранта з пасивного споживача знань у суб'єкта академічного зростання та інтелектуального лідерства.

По-четверте, **психолого-педагогічних аспектах розвитку особистості дослідника**. Дослідницька компетентність формується як результат індивідуального зростання майбутнього доктора філософії в освітньому середовищі, що підтримує академічну свободу, саморозвиток, здатність до саморефлексії та подолання дослідницьких криз. Важливу роль відіграють наукове наставництво, академічне партнерство, мережеві зв'язки й участь у професійних спільнотах, у межах яких здобувач вибудовує унікальну траєкторію наукового становлення, відповідального самоуправління, професійної гнучкості та наукової сміливості.

По-п'яте, **інноваційному контексті сучасної науки**. Динамічність, конкурентність і глобалізованість наукового середовища зумовлюють необхідність формування наукової мобільності, цифрової грамотності, готовності до інтернаціоналізації досліджень, проєктної логіки та принципів відкритої науки. Інноваційна культура, критичне осмислення

технологічних трансформацій і відкритість до міжкультурної комунікації виступають визначальними чинниками якості підготовки сучасного дослідника.

У межах авторської концепції теоретичне підґрунтя формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти окреслено системою принципів, що становлять її методологічну основу, серед яких провідними є принципи наукової концептуальної обґрунтованості, єдності навчальної та дослідницької діяльності, прогностичності, персоналізації, професійної спрямованості, перспективності, практичної домінанти та ресурсозбереження.

Отже, концепція формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти інтегрує філософські засади, методологічні підходи, принципи, психолого-педагогічні положення та інноваційні вектори сучасної академічної науки, створюючи умови для становлення вільного, етичного, рефлексивного й ефективного дослідника нового покоління.

На основі окреслених теоретичних положень обґрунтовано категоріальний апарат дослідження, виокремлено та концептуалізовано організаційно-педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, розроблено змістові й організаційні засади відповідної освітньої системи, спроєктовано цілісну систему формування дослідницької компетентності.

Технологічний концепт забезпечує цілісне проєктування, імплементацію та емпіричну верифікацію педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, а також розробку науково-методичного забезпечення й алгоритмів практичної реалізації відповідного процесу. У його межах структуровано оптимальні організаційно-педагогічні форми, інтерактивні методи та ефективні технології формування дослідницької компетентності, релевантні контексту професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти в сучасних закладах вищої освіти (рис. 2.5).

У межах сформованої Концепції визначено низку концептуальних домінант, що репрезентують смислову архітектоніку процесу формування дослідницької компетентності як цілісного феномена особистісно-професійного становлення майбутнього науковця. Провідною стратегічною ідеєю є твердження про ***інтегративний статус дослідницької компетентності*** в структурі освітньо-наукової підготовки: вона постає не як окрема складова чи прикладний інструмент наукової діяльності, а як фундаментальна характеристика професіоналізму здобувача ступеня доктора філософії

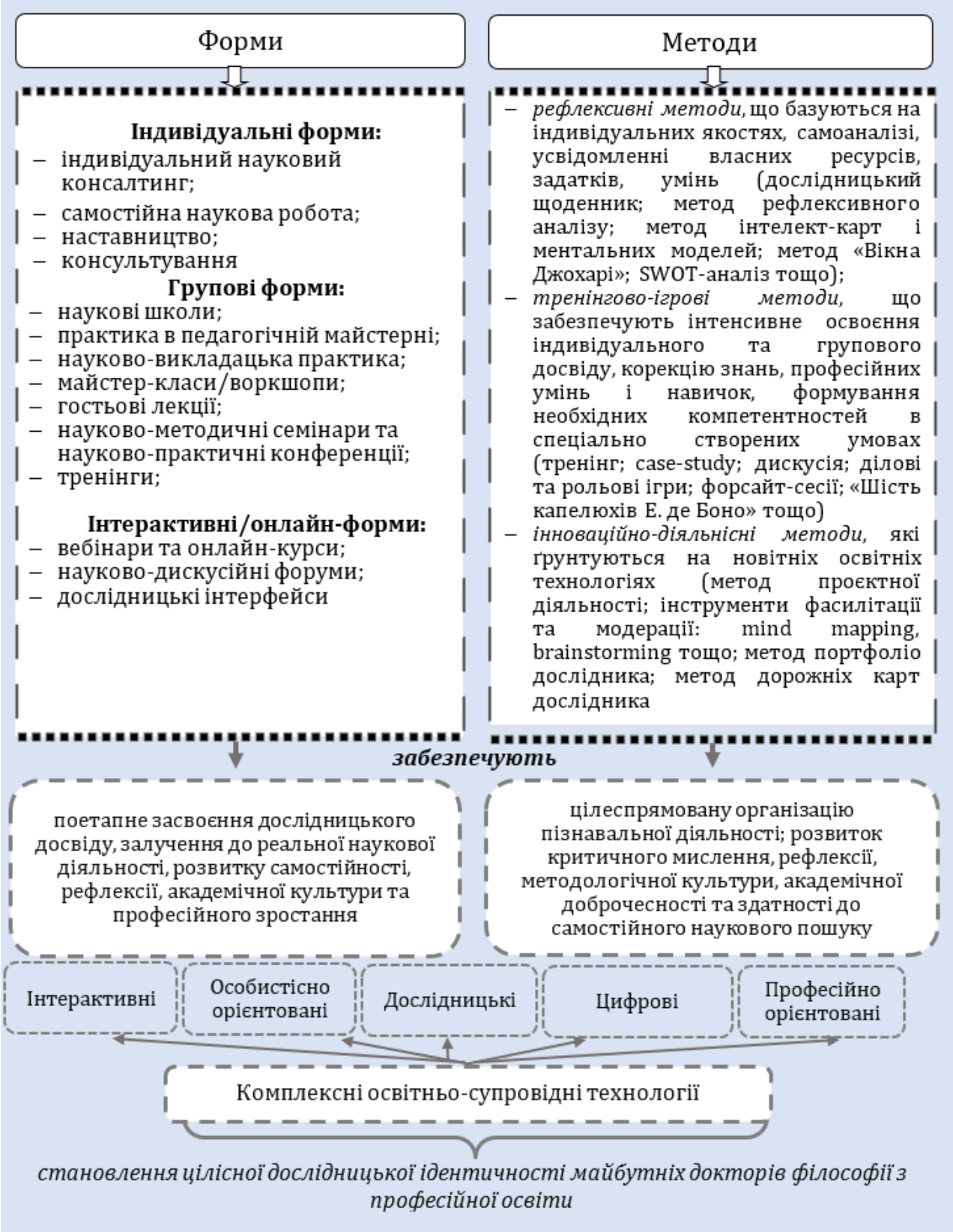

Рис. 2.5. Форми, методи технології формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури

Друга концептуальна ідея полягає в тому, що формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти є цілеспрямованим, поетапним і керованим процесом, який

ґрунтується на засадах наукової автономії, академічної доброчесності, критичного мислення, цифрової та методологічної грамотності, здатності до саморефлексії й професійного саморозвитку в умовах динамічних трансформацій академічного та суспільного середовищ.

Важливим концептуальним положенням є твердження, що формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури потребує *спеціально організованої освітньо-наукової системи*, яка спирається на філософські, методологічні й психолого-педагогічні засади та враховує особливості наукової діяльності в сучасному трансформаційному соціокультурному контексті.

Наступна концептуальна ідея виходить із того, що ефективне формування дослідницької компетентності забезпечується створенням *науково-рефлексивного середовища*, яке стимулює суб'єктну позицію майбутнього доктора філософії, його залученість до реальної дослідницької практики, здатність до самостійного проєктування й реалізації наукового пошуку.

Концепція формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури розроблена як відкрита, гнучка та адаптивна система, здатна до корекції відповідно до зміни академічних вимог, наукових викликів, індивідуальних запитів здобувачів і суспільних очікувань щодо науковця нового покоління.

Отже, сформульована авторська концепція створює методологічне підґрунтя для конструювання цілісної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, дає змогу змоделювати її структуру та обґрунтувати комплекс організаційно-педагогічних умов, необхідних для ефективної реалізації цього процесу.

Результати теоретичного аналізу дають підстави сформулювати такі висновки.

1. Окреслено філософські витоки обґрунтування формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури.

2. Констатовано, що філософський рівень методології задає онтологічні та аксіологічні орієнтири формування дослідницької компетентності, визначаючи філософію як епістемологічний фундамент у структурі педагогічного знання. Його прикладна функція реалізується через концептуалізацію методологічних засад, що лежать в основі стратегій професійного розвитку майбутніх докторів філософії, зорієнтованих на інноваційну (зокрема трансдисциплінарну) науково-педагогічну діяльність.

3. Розроблено й обґрунтовано авторську концепцію формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, метою якої є розробка та впровадження цілісної педагогічної системи, що забезпечує трансформацію здобувача в

автономного, відповідального та академічно зрілого дослідника на основі інтеграції сучасних освітніх і цифрових технологій.

4. Визначено, що концепція є внутрішньо узгодженою та структурованою і сконцентрована на трьох взаємопов'язаних концептах: методологічному, теоретичному та технологічному.

5. Методологічний концепт уможливив розкриття взаємозв'язку підходів загальнонаукової й конкретно-наукової методології у педагогічній системі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури.

6. На рівні загальнонаукового аналізу обґрунтовано сукупність філософсько-методологічних орієнтирів, релевантних предмету дослідження (конструктивізм, герменевтика, праксеологія, гносеологія, аксіологія, феноменологія), кожен із яких актуалізує окремі аспекти становлення особистості майбутнього доктора філософії як суб'єкта пізнання та наукової творчості.

7. Теоретичний концепт дав змогу системно висвітлити ідеї та положення, що визначають зміст і логіку формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури як міждисциплінарного, ціннісно зумовленого й рефлексивно організованого процесу.

8. У межах концепції окреслено систему принципів, що становлять її методологічну основу: наукової концептуальної обґрунтованості, єдності навчальної та дослідницької діяльності, прогностичності, персоналізації, професійної спрямованості, перспективності, практичної домінанти та ресурсозбереження.

9. Технологічний концепт забезпечив цілісне проєктування, імплементацію та емпіричну верифікацію педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, а також визначив напрями розроблення науково-методичного забезпечення й алгоритмів практичної реалізації відповідного процесу.

Таким чином, обґрунтована концепція формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури створює теоретико-методологічне підґрунтя для побудови цілісної педагогічної системи, орієнтованої на розвиток наукової автономії, рефлексивності та професійної зрілості здобувачів. Реалізація положень концепції потребує подальшої конкретизації у вигляді структурно-функціональної моделі системи формування дослідницької компетентності, яка дозволяє візуалізувати взаємозв'язки її компонентів, етапів, організаційно-педагогічних умов і очікуваних результатів. Саме розроблення та обґрунтування такої моделі становить предмет подальшого викладу в наступному розділі дослідження.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в публікаціях авторки [320; 321; 331; 343; 345].

РОЗДІЛ 3. ПРОЄКТУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ

3.1. Цільовий та концептуально-методологічний компоненти системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури

Формалізацією авторської концепції є система формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури. З огляду на те, що становлення дослідницької компетентності відбувається в межах цілісного процесу професійного й особистісного зростання аспірантів, доцільно розглядати його як системне утворення з чітко окресленими компонентами, функціями та взаємозв'язками.

У контексті проєктування цілісної системи формування дослідницької компетентності постає необхідність концептуального уточнення базових категорій, насамперед поняття «система», яке визначає логіку побудови, функціонування та розвитку досліджуваного феномена.

Поняття «система» (від гр. *systema* – ціле, складене з частин) у науковому дискурсі, як правило, пов'язується з уявленням про сукупність закономірно пов'язаних елементів і відношень між ними, що утворюють цілісність і єдність [22, с. 496]. Аналогічно в українському тлумачному словнику система розглядається як множина взаємопов'язаних елементів (предметів, явищ, поглядів, принципів, знань тощо), які утворюють певну цілісність [488]. Колектив авторів (І. Зязюн, С. Сисоєва, П. Воловик, Л. Сігаєва) уточнює, що система – це множина елементів, які об'єднані на основі визначеного принципу, перебувають у певних відношеннях і взаємодіють між собою [164, с. 9].

У педагогічній площині система може тлумачитися як сукупність взаємозалежних компонентів (цілей, змісту, методів, засобів та організаційних форм), що відображають інваріантні складники педагогічної діяльності в конкретних соціальних умовах [127, с. 15].

Водночас у теорії систем підкреслюється, що система є цілісним комплексом взаємопов'язаних елементів, який має структуру, взаємодіє із зовнішнім середовищем, а зв'язки розуміються як можливості взаємовпливу елементів; залежно від урахування середовища система може розглядатися як відкрита або закрита [483, с. 16].

У межах нашого дослідження, з огляду на потребу подальшого моделювання, продуктивним є теоретико-множинне визначення систем

(А. Холл і Р. Фейджін; Ф. Фейджін), відповідно до якого система – це множина об'єктів, їх атрибутів і відношень між ними, де об'єкти розглядаються як компоненти (зокрема підсистеми), атрибути – як властивості об'єктів, а відношення задають закон відображення в множині [483, с. 17]. Таке розуміння є методологічно важливим, оскільки дозволяє описувати систему формування дослідницької компетентності як ієрархічно організовану, динамічну та керовану сукупність компонентів, що перебуває у взаємодії з освітньо-науковим середовищем аспірантури.

У найширшому сенсі система постає як сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих завданням освіти, навчання й виховання підростаючого покоління та дорослих [108]. У цьому контексті доцільним є акцент на системоутворювальній ролі мети. Зокрема, В. Прошкін наголошує, що мета педагогічної системи зумовлюється, з одного боку, соціальним замовленням, а з іншого – запитами особистості як учасника освітнього процесу; при цьому мета співвідноситься з результатами, утворюючи замкнутий цикл, а ступінь їх збігу є орієнтиром ефективності педагогічного процесу [399, с. 10]. До сутнісних характеристик педагогічних систем дослідник відносить їх складність і динамічність, цілеспрямованість, здатність до розвитку та самоорганізації [399, с. 9].

У межах нашого дослідження слідом за Т. Жижко під педагогічною системою розуміємо динамічно-функціональний комплекс діалектично пов'язаних компонентів і елементів, що створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти й виховання. При цьому компоненти цілісної системи набувають значущості лише у своїй органічній єдності, а зміна одного компонента закономірно зумовлює трансформацію інших; саме тому дотримання системності є принциповою вимогою до проєктування та функціонування педагогічної системи [150, с. 145].

У межах нашого дослідження до основних ознак системи відносимо такі:

– наявність структури, що передбачає множину елементів, між якими встановлюються різноманітні зв'язки. Структурні елементи системи є її мінімальними складовими, поведінка яких зумовлюється загальними закономірностями функціонування системи. У складних системах взаємозв'язки між елементами вибудовуються ієрархічно, передбачаючи підпорядкованість підсистем системі та системи надсистемі [170];

– цілісність, що виявляється в органічній єдності елементів системи, які володіють інтегративними властивостями, відмінними від властивостей окремих компонентів і не зводяться до їх простої суми [143, с. 35];

– відповідність умовам сучасності та зорієнтованість на майбутнє, що забезпечує здатність системи виходити за межі усталених культурних зразків, впливати на розвиток культури й суспільства та ініціювати інноваційні трансформації [494];

– гомеостатичність, яка виявляється у здатності системи підтримувати програму свого функціонування та наближення до поставленої мети впродовж певного часового проміжку;

– ієрархічність, що передбачає багаторівневу будову системи, за якої структури нижчого рівня виступають «будівельним матеріалом» для вищих рівнів організації;

– нелінійність, відповідно до якої ціле не дорівнює простій сумі його частин, а результати функціонування системи не є прямо пропорційними вкладеним зусиллям;

– незамкненість, що виявляється у відкритості системи до зовнішнього середовища, взаємодії між усіма складниками, обміні інформацією між ієрархічними рівнями та еволюції від простих до складніших форм організації;

– нестійкість і біфуркаційність, які зумовлюють можливість альтернативних шляхів розвитку системи в критичних точках переходу від старих структур до нових;

– динамічну ієрархічність (емерджентність), за якої повільна зміна керівних параметрів вищого рівня спричиняє перебудову структури нижчих рівнів;

– спостережуваність, що забезпечує можливість формування цілісного опису ієрархічної системи на основі комунікації між спостерігачами різних рівнів, а не лише на підставі ізольованих емпіричних даних [16, с. 227–228].

Виокремлені ознаки є методологічно значущими для подальшого проєктування системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури.

За логікою дослідження доцільно перейти до аналізу суміжної дефініції – «моделювання», яка виступає ключовим інструментом системного аналізу та проєктування педагогічних систем.

Методи моделювання в контексті системного підходу стали предметом ґрунтовних теоретико-методологічних досліджень українських науковців, зокрема В. Бикова [23], І. Дичківської [128], В. Маслова [261], Є. Павлютенкова [359], Т. Пічугіної, С. Сткачової, О. Ткаченка [370], С. Семенець-Орлової [420], В. Семеченка [427], В. Ягупова [539] та ін.

У педагогічному словнику моделювання визначається як процес дослідження явищ, процесів або систем об’єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей [365, с. 206]. Водночас, як слушно зауважує Є. Лодатко, педагогічне моделювання має специфічний характер, зумовлений складністю педагогічних процесів, їх багатоланковістю та принциповою неможливістю повного відтворення педагогічних явищ у тотожних умовах часу й простору [238, с. 3].

Науковець розглядає педагогічне моделювання як дослідження педагогічних об’єктів за допомогою відтворення їх понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик у межах конкретно визначеного соціокультурного простору [237]. У цьому

контексті модель постає не як механічне відображення реальності, а як інтелектуальний інструмент її осмислення, узагальнення й прогнозування.

Модель слугує ефективним засобом репрезентації складних систем, оскільки дозволяє відобразити їх ключові елементи, взаємозв'язки та умови функціонування, забезпечує систематизацію інформації, формалізацію структурних компонентів і виявлення механізмів взаємодії, що є необхідним для аналізу та передбачення динаміки педагогічних процесів.

У «Великому тлумачному словнику української мови» модель тлумачиться як уявний або умовний образ об'єкта, процесу чи явища, що використовується як його представник [61].

І. Зязюн визначає модель як штучно створений зразок, який у спрощеній формі відображає структуру, властивості та взаємозв'язки досліджуваного об'єкта [165, с. 209].

В. Ягупов розглядає модель як знакову систему, що дає змогу відтворити дидактичний процес у його цілісності та зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [539]. Науковець підкреслює, що педагогічне моделювання дозволяє не лише створити модель фахівця на основі його компетентностей, а й обґрунтувати модель професійної компетентності та систему її формування в процесі професійної освіти [539, с. 146].

Аналіз дотичних до проблеми дослідження наукових праць, у яких здійснено конструювання педагогічних моделей (Н. Бірук [32], Л. Бурчак [49], Т. Ваколя [55], К. Василенко [58], М. Головань [102], Ю. Захарченко [160], В. Меняйло [273], О. Повідайчик [374], О. Прохорчук [398], М. Самойлова [416], І. Солошич [450], Л. Сущенко [467], Я. Топольник [485] та ін.), дає змогу виокремити основні етапи педагогічного моделювання, що забезпечують логіку проєктування цілісної освітньої системи, а саме:

– ідентифікацію характерних особливостей реальних освітньо-наукових процесів і виявлення домінантних тенденцій їх розвитку;

– концептуалізацію та формулювання провідної ідеї інноваційного оновлення, яка визначає стратегічний вектор трансформацій;

– моделювання структури системи з урахуванням зміни функціональних компонентів і встановлення нових зв'язків між ними.

Зазначені положення стали методологічною основою для подальшого проєктування системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури.

У межах нашого дослідження здійснено моделювання педагогічної системи, що репрезентує цілісну архітектоніку формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти з урахуванням її структурних компонентів, міжкомпонентних взаємозв'язків і функціональних характеристик, які в сукупності забезпечують досягнення визначеної цільової установки.

Процес моделювання такої системи ґрунтується на поетапному алгоритмі, що передбачає концептуалізацію ідеї її створення, зорієнтованої на забезпечення умов для поступального науково-професійного розвитку

здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з урахуванням їхніх індивідуальних освітніх траєкторій.

Побудова моделі педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти здійснюється з урахуванням методологічних засад наукового моделювання як універсального засобу репрезентації складних освітніх явищ. Такий підхід передбачає поєднання теоретичного обґрунтування з можливостями практичної верифікації моделі в реальних умовах функціонування системи підготовки наукових кадрів. Розроблення зазначеної моделі потребує комплексного аналітичного та структурно-графічного опису, що забезпечує її цілісність, динамічність і технологічну придатність до реалізації.

Концептуальними положеннями педагогічної системи є: структурна організація змісту підготовки, зорієнтована на розвиток ключових характеристик дослідницької суб'єктності здобувачів третього рівня освіти; формування усвідомленої наукової ідентичності та стійкої професійної мотивації; упровадження ефективних освітніх практик, адекватних цілям наукової підготовки; адаптація освітньо-наукового процесу до академічного, соціального та інституційного контексту.

Згідно з авторським задумом, педагогічна система має включати взаємопов'язані компоненти, відображати функціональну цілісність їхньої взаємодії та виступати орієнтиром для конструювання аналогічних систем у межах різних академічних і професійних контекстів.

Обґрунтування системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури передбачає виокремлення та розкриття її структурних компонентів: **цільового, концептуально-методологічного, теоретико-змістового, організаційно-технологічного, рефлексивно-аналітичного та результативно-оцінного** (рис. 3.1).

Перейдемо до детальнішого аналізу кожного з означених компонентів системи.

Цільова підсистема педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти ґрунтується на стратегії розвитку сучасної академічної освіти, орієнтованої на розкриття дослідницького потенціалу здобувача, підтримку його суб'єктної позиції в освітньо-науковому процесі та створення умов для особистісно-професійного саморозвитку.

Ефективне функціонування педагогічної системи неможливе без чіткого формулювання вимог до кінцевого результату. У межах нашого дослідження цільова спрямованість системи полягає в підготовці науковця нового покоління – автономного, відповідального, академічно доброчесного дослідника, здатного до інтеграції у світовий науковий простір і продукування оригінальних наукових знань.

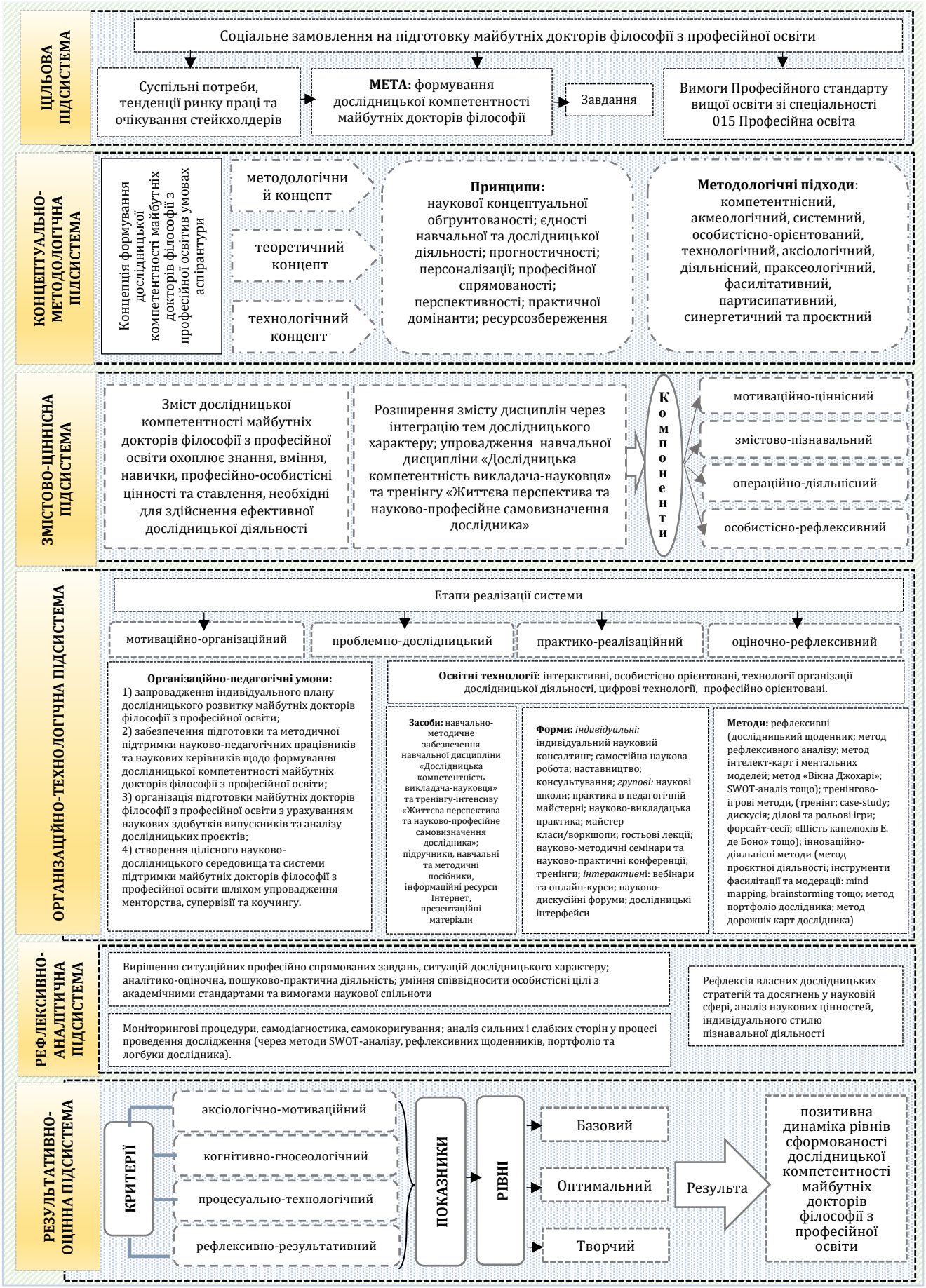

Рис. 3.1. Модель системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури

Зміст цільового компонента співвіднесено із загальною метою підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти – забезпечення їх поступального науково-професійного становлення як суб'єктів дослідницької діяльності, інтелектуального розвитку та етичної відповідальності в академічному середовищі.

Цільова спрямованість системи конкретизується через сукупність взаємопов'язаних завдань, які реалізуються відповідно до логіки етапів формування дослідницької компетентності, а саме:

– актуалізація мотиваційно-ціннісного ставлення до дослідницької діяльності як соціально значущого виду професійної активності;

– утвердження активної наукової позиції та відповідальності за результати дослідження в етичному, публічному й інституційному вимірах;

– засвоєння методологічних засад, дослідницьких підходів і категоріального апарату науки як основи когнітивної самостійності;

– розвиток умінь планувати, організовувати, реалізовувати й рефлексивно оцінювати процес і результати наукового пошуку;

– оптимізація освітнього середовища закладів вищої освіти шляхом інтеграції форм, методів і технологій, що стимулюють академічну мобільність та формування дослідницької суб'єктності;

– забезпечення умов формування дослідницької компетентності на основі інтеграції внутрішніх і зовнішніх ресурсів освітньо-наукового середовища, зокрема через міжнародну академічну співпрацю, участь у грантових і проєктних дослідженнях, партнерство з науковими школами;

– формування здатності до виконання варіативних дослідницьких ролей (аналітика, концептуаліста, інтерпретатора, фасилітатора тощо) в межах академічного та міждисциплінарного простору.

Цільова підсистема виконує інтегративну функцію, поєднуючи соціальне замовлення держави та суспільства з освітньо-науковими завданнями підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти. Вона визначає стратегічні орієнтири та ціннісні пріоритети діяльності аспірантури, спрямованої на забезпечення високої якості наукової підготовки.

Соціальне замовлення передбачає підготовку висококваліфікованих дослідників, здатних здійснювати фундаментальні й прикладні наукові дослідження, продукувати нові знання, впроваджувати інновації та забезпечувати конкурентоспроможність України у світовому науково-освітньому просторі. Від майбутнього доктора філософії очікується поєднання ролей дослідника, викладача, новатора та лідера наукової спільноти.

Важливим орієнтиром цільової підсистеми є вимоги стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), які передбачають здатність здобувачів здійснювати самостійні наукові дослідження на рівні міжнародних стандартів, інтегрувати результати в освітню практику, продукувати наукові тексти, дотримуватися принципів

академічної доброчесності та бути готовими до інноваційної викладацької й дослідницької діяльності у закладах вищої освіти.

Концептуально-методологічна підсистема спроєктованої моделі педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти ґрунтується на засадах фундаментальних теорій сучасної вищої освіти, зокрема теорій підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня. Вона представлена авторською концепцією формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури, що охоплює *методологічний, теоретичний та технологічний концепти*.

Зазначена підсистема репрезентує реалізацію системи принципів, покладених в основу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії, а саме: *наукової концептуальної обґрунтованості, єдності навчальної та дослідницької діяльності, прогностичності, персоналізації, професійної спрямованості, перспективності, практичної домінанти, ресурсозбереження*. Концептуально-методологічна підсистема базується також на сукупності методологічних підходів (компетентнісного, акмеологічного, системного, особистісно орієнтованого, технологічного, аксіологічного, діяльнісного, праксеологічного, фасилітативного, партисипативного, синергетичного та проєктного), детально представлених у підрозділі 2.2.

Методологія формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури реалізується за умови дотримання системи взаємообумовлених і взаємопов'язаних принципів навчання. Розглянемо їх зміст більш детально.

Принцип наукової концептуальної обґрунтованості. Передбачає побудову дослідницької діяльності на філософсько-методологічних, теоретичних і методичних засадах. Реалізація цього принципу забезпечує відповідність змісту навчальної діяльності та самостійної роботи майбутніх докторів філософії сучасному рівню розвитку науки й освіти; формування уявлень про загальні та спеціальні методи наукового пізнання; розвиток методологічної культури, що виявляється в цілісному баченні сучасної наукової картини світу; оволодіння сучасними методами дослідження та формування наукового стилю мислення.

Принцип єдності навчальної та дослідницької діяльності. Полягає у створенні умов для цілісного наукового й творчого розвитку особистості, формування методологічної культури та потреби в безперервній освіті. Реалізація цього принципу сприяє глибокому науковому зануренню майбутнього доктора філософії через мотиваційно-ціннісну спрямованість освітнього процесу, використання нетрадиційних форм і методів залучення аспірантів до науково-дослідної діяльності, що передбачає проєктування, моделювання, конструювання.

Принцип прогностичності. Виявляється у здатності передбачати результати дослідницької діяльності, оцінювати значущість нової інформації, прогнозувати взаємовплив нового та відомого, формулювати

середньо- та довгострокові прогнози розвитку досліджуваних явищ і процесів. Цей принцип передбачає також визначення умов посилення або нейтралізації впливу певних факторів, а також прогнозування способів позитивного застосування отриманих наукових результатів.

Принцип персоналізації. Забезпечує можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії формування дослідницької компетентності з урахуванням вибору спеціалізації та перспектив застосування результатів наукової роботи. Реалізація принципу здійснюється у двох напрямах:

– змістовому, що передбачає визначення індивідуального маршруту дослідницької діяльності відповідно до рівня готовності здобувача;

– технологічному, у межах якого визначаються форми й методи реалізації індивідуального маршруту за умови наукового супроводу та консультаційної підтримки наукового керівника.

Принцип професійної спрямованості. Орієнтований на розвиток науково-пізнавального інтересу, професійної відповідальності та етичної рефлексії щодо суспільно значущих проблем. Він передбачає добір змісту, форм і методів навчання, що відображають роль дослідницької діяльності у майбутній професії та моделюють умови реальної наукової практики.

Принцип перспективності. Спрямований на формування у майбутніх докторів філософії проєктного мислення, здатності бачити сучасні проблеми й тенденції розвитку науки та освіти, прогнозувати можливі сценарії їх розв’язання. Реалізація принципу передбачає створення умов для моделювання власної дослідницької діяльності та набуття практичного досвіду її здійснення.

Принцип практичної домінанти. Визначає єдність теоретичної й практичної діяльності, у межах якої знання виступають орієнтовною основою формування дослідницьких умінь. Характер практичних завдань визначає зміст теоретичної підготовки, а логіка освітньої програми вибудовується відповідно до предмета дослідницької діяльності. У процесі інтеріоризації зовнішньої діяльності формується внутрішня логіка наукового мислення як «оперативна схема» дослідника.

Принцип ресурсозбереження. Орієнтує майбутніх докторів філософії на раціональний вибір тактик дослідницької діяльності, опанування механізмів самоменеджменту, збереження особистісних і професійних ресурсів у процесі саморозвитку.

Отже, принципи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти утворюють відкриту, динамічну систему, що розвивається та може бути доповнена відповідно до змін академічного й соціокультурного контексту. Формування досліджуваної компетентності залежить від комплексного застосування та взаємодії окреслених принципів у межах цілісної педагогічної системи.

3.2. Змістово-ціннісний та організаційно-технологічний компоненти системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури

Визначення змісту формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти передбачає окреслення необхідного обсягу знань, умінь і навичок, що забезпечують здійснення дослідницької діяльності, академічної взаємодії та професійної комунікації в умовах глобалізованого освітньо-наукового простору. Такий зміст має відповідати сучасним вимогам суспільства і науки, сприяти готовності здобувачів реагувати на виклики ринку праці та інформаційного суспільства, а також забезпечувати дотримання принципів академічної доброчесності.

У цьому контексті зміст підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти має враховувати: теоретичні напрацювання у сфері філософії науки, методології досліджень і педагогіки вищої освіти; психологічні та акмеологічні засади розвитку дослідника; сучасні підходи до організації академічної взаємодії та розвитку критичного мислення; можливості цифрових технологій і засобів наукової комунікації; вітчизняний і зарубіжний досвід підготовки дослідників рівня PhD. Реалізація такого змісту доцільна через поєднання фахової, науково-методичної, соціально-гуманітарної підготовки та інтегративних курсів, орієнтованих на формування дослідницької компетентності.

Змістово-ціннісний компонент системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти відображає глибинний сенс і внутрішню логіку наукової діяльності, оскільки саме він визначає систему цінностей, орієнтацій і смисложиттєвих пріоритетів дослідника. В його основі – поєднання знань про сутність науки та наукового пошуку з аксіологічними орієнтирами, що надають професійному становленню здобувача змісту і значущості.

Зміст дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти охоплює систему знань, умінь, навичок, професійно-особистісних цінностей і ставлень, необхідних для ефективної дослідницької діяльності. Змістово-ціннісна складова цього компонента включає: розуміння фундаментальних принципів наукового пізнання; орієнтацію в сучасних методологічних підходах і тенденціях розвитку науки; здатність критично осмислювати суспільні потреби та відповідати на них у дослідницькій роботі. Вона також передбачає усвідомлення міждисциплінарності та інноваційності як визначальних ознак сучасних наукових досліджень.

Функціонально змістово-ціннісний компонент виконує мотиваційну, смислотворчу, регулятивну та прогностичну функції. Він забезпечує формування внутрішніх мотивів здійснення наукової діяльності, визначає

її ціннісні орієнтири, регулює вибір дослідницьких стратегій і сприяє прогнозуванню перспективних напрямів розвитку науки. У такий спосіб цей компонент виступає стрижнем, що інтегрує знання, цінності й смисли в єдину систему та зумовлює професійну й особистісну ідентичність майбутнього доктора філософії.

Змістовий складник змістово-ціннісного компонента системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти доцільно розглядати крізь призму таксономії Б. Блума. У 1956 році групою науковців під керівництвом Б. Блума було запропоновано таксономію педагогічних цілей як класифікацію рівнів мисленнєвої діяльності у процесі навчання, вибудувану за принципом переходу від простого до складного та від конкретного до абстрактного. Вона включає такі рівні: знання (запам'ятовування та відтворення інформації); розуміння (інтерпретація й пояснення); застосування (використання знань у конкретних ситуаціях); аналіз (виокремлення складових, встановлення структури й взаємозв'язків); синтез (поєднання частин у нове ціле, продукування нового знання на основі наявного); оцінювання (формування суджень і висновків, критичне мислення) [624]. Кожен попередній рівень виступає підґрунтям для наступного, що забезпечує поступове ускладнення мисленнєвої діяльності здобувачів і сприяє переходу від репродуктивного засвоєння інформації до креативного продукування власних наукових ідей.

Крім того, Б. Блум і Д. Кратвол виокремили сфери, в межах яких реалізується навчально-дослідницька активність: когнітивну (опанування знань, розвиток аналітичних і рефлексивних умінь); психомоторну (практичні навички, що проявляються у дослідницьких діях і експериментальній роботі); афективну (емоційно-ціннісну), що пов'язана з формуванням ціннісних орієнтацій, мотиваційної сфери та емоційної включеності у процес наукової діяльності [556]. У контексті нашого дослідження афективна сфера набуває особливого значення, оскільки забезпечує гармонійне поєднання когнітивних знань і дослідницьких умінь із ціннісно-смисловим наповненням наукової діяльності.

Таким чином, застосування таксономії Б. Блума у структурі змістово-ціннісного компонента дозволяє конкретизувати зміст формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти відповідно до ієрархії мисленнєвих операцій. Це створює методологічну основу для послідовного формування дослідницької компетентності – від опанування базових знань і вмінь до критичного оцінювання та продукування власних наукових концепцій. Поєднання когнітивної, психомоторної та афективної сфер, виокремлених Б. Блумом і Д. Кратволем, корелює з метою підготовки дослідника нового покоління, здатного не лише відтворювати знання, а й формувати нові смисли та інтегрувати їх у сучасний науковий дискурс.

Отже, інтеграція таксономії Б. Блума як аналітичної рамки змістово-ціннісного компонента забезпечує систематизацію цілей і завдань освітньо-

наукової підготовки. Ієрархія мисленнєвих операцій від «знання» до «оцінювання» узгоджується з поетапним ускладненням дослідницької діяльності та дозволяє вибудувати логіку переходу від репродуктивного рівня засвоєння інформації до продуктивного рівня створення нового наукового знання.

Поєднання когнітивної, психомоторної та афективної сфер, виокремлених у зазначених працях, уможливлює цілісне осмислення процесу формування дослідницької компетентності, у межах якого когнітивна сфера забезпечує аналітико-інтелектуальний потенціал майбутнього дослідника, психомоторна – формування практичних навичок експериментальної, методичної та дослідницької роботи, а афективна – ціннісно-смислове підґрунтя наукової діяльності. Такий підхід дозволяє інтерпретувати дослідницьку підготовку як багаторівневий і динамічний процес, спрямований на становлення цілісної дослідницької ідентичності, що відповідає сучасним вимогам академічного середовища та глобального наукового простору.

У 2001 році на основі накопиченого теоретичного й практичного досвіду учні та послідовники Б. Блума – Л. Андерсон (*L. Anderson*), Д. Кратвол (*D. Krathwohl*), П. Айрасіан (*P. Airasian*), К. Круїкшанк (*K. Cruickshank*), Р. Маєр (*R. Mayer*), П. Пінтрич (*P. Pintrich*), Дж. Ратс (*J. Raths*), М. Віттрок (*M. Wittrock*) – здійснили ґрунтовну модифікацію початкової таксономії педагогічних цілей [548]. Зберігши перші три рівні, вони подали їх у формі дієслів, що відповідає логіці освітнього цілепокладання та акцентує увагу на активній діяльності здобувача («що робити?»). Водночас було змінено порядок категорій «Синтез» та «Оцінювання», яким у новій класифікації відповідають рівні «Оцінювати» та «Створювати». Зазначені розумові операції доповнено вимірами, що відображають глибину та широту когнітивних процесів.

У межах оновленої таксономії виокремлено чотири типи знань. *Фактичне знання* охоплює базові елементи, необхідні для орієнтації в певній галузі знань або розв’язання проблем у ній, зокрема знання термінології, специфічних фактів і елементів. *Концептуальне знання* відображає взаємозв’язки між базовими елементами у складніших структурах і включає знання класифікацій, категорій, принципів, загальних правил, теорій, моделей і структур. *Процедурне знання* стосується способів здійснення діяльності й охоплює знання алгоритмів, технік, методів дослідження та критеріїв їх застосування у конкретній галузі. *Метакогнітивне знання* передбачає усвідомлення власних пізнавальних стратегій, знання про когнітивні завдання, контексти й умови їх виконання, а також здатність до самопізнання та рефлексії [593, p. 212–218].

Модифікована таксономія Б. Блума вирізняється універсальністю та чіткою структурованістю, оскільки дозволяє описати різні рівні розумових операцій і типи знань у їх взаємозв’язку. У контексті нашого дослідження вона розглядається як продуктивний інструмент поетапного формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної

освіти, адже кожен рівень когнітивних процесів має безпосередній зв'язок із виконанням дослідницьких завдань і реалізацією наукового пошуку (рис. 3.2).

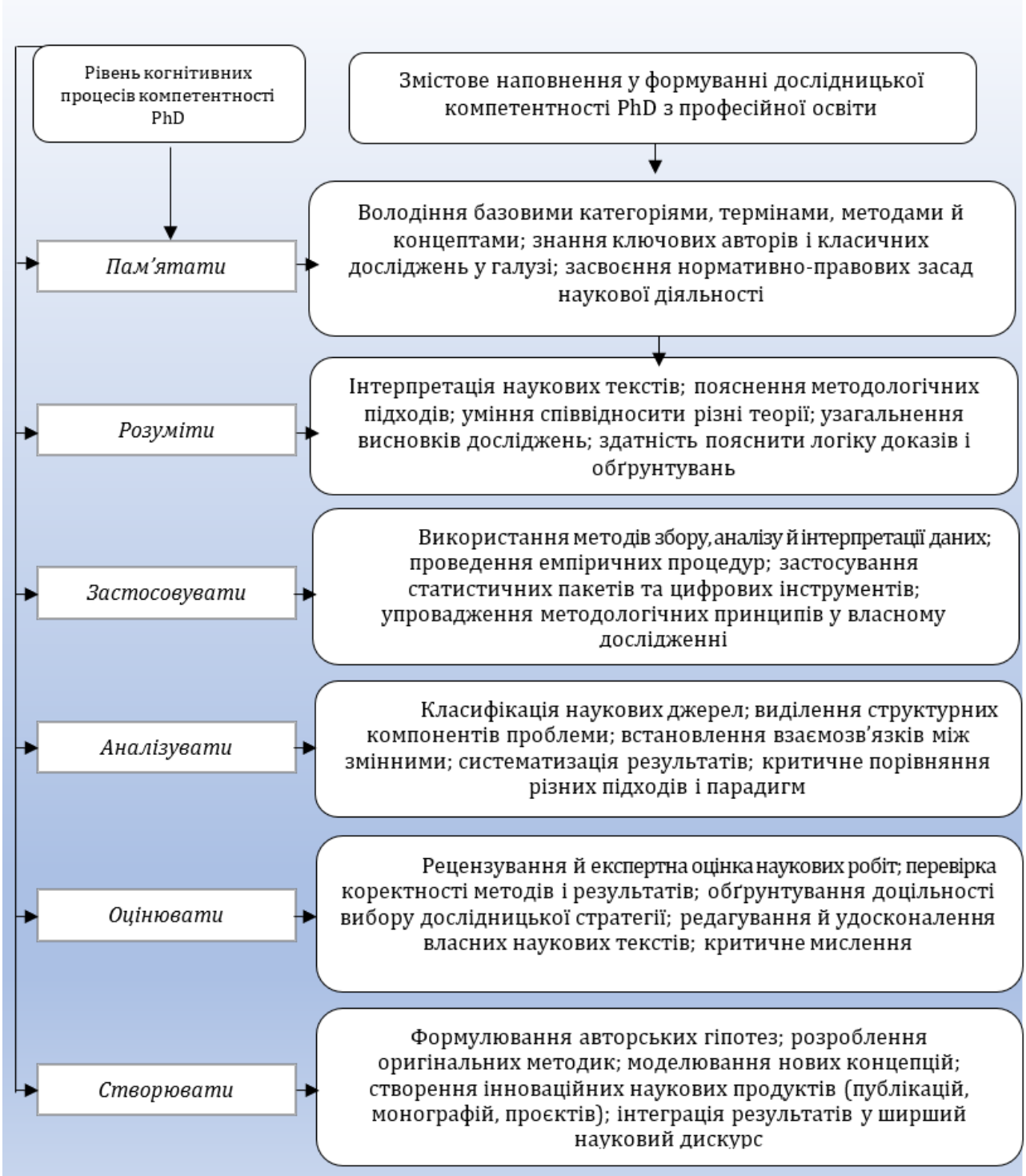

Рис. 3.2. Відображення модифікованої таксономії Андерсона-Кратвола у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Змістово-ціннісна підсистема педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти відображає внутрішню структуру й змістове наповнення дослідницької компетентності. До її складу інтегровано ключові структурні

компоненти формування дослідницької компетентності в умовах аспірантури: мотиваційно-ціннісний, змістово-пізнавальний, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний.

Позиція Н. Бібік, згідно з якою компетентності охоплюють не лише когнітивні й операційно-технологічні складові, а й мотиваційні, етичні та поведінкові аспекти, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях особистості, є методологічно значущою для нашого дослідження [26, с. 53].

З огляду на це важливою складовою змістово-ціннісної підсистеми виступає аксіологічна орієнтація, що передбачає усвідомлення науки як суспільного блага, розуміння ролі науковця у розвитку держави та глобальної наукової спільноти, а також дотримання норм академічної доброчесності.

Для майбутнього доктора філософії дослідження постає не лише професійним обов'язком, а й виявом внутрішніх цінностей, серед яких гуманізм, повага до істини, відкритість до наукової критики, толерантність до різних дослідницьких підходів.

Другим виміром змістово-ціннісної підсистеми є сенсожиттєва складова, що відображає інтеграцію особистісного й професійного самовизначення. Майбутній дослідник сприймає науку як сферу реалізації власних життєвих цілей і смислів, а наукову діяльність – як спосіб саморозвитку, рефлексії, пошуку власного місця у світі та здійснення внеску у спільне благо.

Цінною в межах нашого дослідження є позиція Ю. Пелеха та А. Матвійчука, які розглядають проблематику цінностей у нерозривному зв'язку з визначенням сутності людини, її здатності до самотворення та творення світу відповідно до прийнятих нею смислів і життєвих орієнтирів. Для глибинного розуміння феномена ціннісного інтелекту, на який звертають увагу дослідники, принципово важливо враховувати його інтегральний характер, що поєднує когнітивну, мотиваційну та діяльнісну компоненти.

Когнітивна компонента ціннісного інтелекту охоплює сукупність аксіологічних знань, а також способи їх осмислення, інтерпретації, удосконалення й ретрансляції у власному науковому та професійному просторі. Мотиваційна компонента безпосередньо ґрунтується на системі цінностей особистості, серед яких – ідеальні (духовні, психічні, вітальні), культурні (суспільні, виробничі, технологічні) та політичні (доктринальні, юридичні, економічні), відповідно до класифікації А. Шолтисека. Діяльнісна компонента відображає здатність мислити й діяти, орієнтуючись на аксіологічний контекст конкретної ситуації, що передбачає розвиток умінь і навичок, необхідних для ціннісно зумовленої практичної діяльності [366, с. 179].

У площині формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти концепція ціннісного інтелекту виступає важливим методологічним підґрунтям для розуміння механізмів трансформації внутрішніх ціннісних орієнтирів у стійку дослідницьку

мотивацію. Саме цінності визначають спрямованість наукового пошуку, обумовлюють дотримання принципів академічної доброчесності та забезпечують здатність здобувача приймати відповідальні рішення у складних професійних і соціальних контекстах. Таким чином, ціннісно-смисловий вимір не лише формує особистісну позицію здобувача, а й детермінує його шлях становлення як дослідника, орієнтованого на створення нових знань відповідно до аксіологічних засад сучасної науки.

Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти передбачає врахування цілісної системи цінностей, узгодженої із завданнями дослідницької та професійно-педагогічної діяльності. Така система виконує інтегративну функцію, поєднуючи морально-етичні, академічні та культурні орієнтири з реаліями сучасної науки й освіти. До її ключових елементів належать:

– загальнолюдські цінності (гуманізм, толерантність, альтруїзм, академічна доброчесність);

– цінності саморозвитку (безперервне оновлення дослідницьких умінь, набуття міждисциплінарних знань, оволодіння сучасними цифровими та аналітичними технологіями);

– цінності професійного самоствердження (усвідомлення соціальної значущості науки, прагнення до наукового визнання, формування власного дослідницького профілю);

– цінності самореалізації (можливість творчого самовираження у науковій і педагогічній діяльності, участь у міжнародних наукових колабораціях, внесок у розв’язання глобальних і локальних проблем);

– цінності прагматичного характеру (академічна кар’єра, конкурентоспроможність на ринку праці, гідна винагорода за науково-педагогічну працю).

Зазначені цінності є принципово необхідними для майбутнього доктора філософії з професійної освіти, оскільки формують морально-інтелектуальні домінанти дослідницької діяльності, забезпечують гармонійний розвиток ціннісно-смислової сфери та виступають основою становлення дослідницької компетентності як інтегральної характеристики сучасного науковця.

Вагомими для нашого дослідження є також напрацювання Н. Шемигон [527; 528], у яких проблематика цінностей і ціннісних орієнтацій розглядається у психолого-педагогічному контексті через аналіз механізмів їх формування та впливу на розвиток особистості в освітньому процесі. Дослідниця наголошує, що ціннісно-смислова сфера має визначальний характер для діяльності інтелекту, що зумовлює необхідність формування стійких ціннісних орієнтацій як передумови професійного становлення особистості [528].

Цілеспрямоване засвоєння академічно та суспільно схвалених цінностей, формування системи дослідницьких ціннісних орієнтацій і послідовна розбудова ціннісно-смислової сфери постають однією з провідних умов становлення дослідницької компетентності майбутніх

докторів філософії. Саме вони визначають конкурентоспроможність здобувачів у сучасному глобалізованому академічному просторі та соціально-економічному середовищі. Сформована ціннісно-смислова сфера виконує функцію світоглядного й мотиваційного підґрунтя науково-дослідної та освітньо-педагогічної діяльності, визначає життєву позицію й рівень активності здобувача, а також слугує критерієм його готовності до здійснення якісної наукової діяльності з урахуванням духовних, культурних і академічних цінностей.

Оскільки будь-яка діяльність розпочинається з мотиву, у процесі формування дослідницької компетентності особливого значення набуває стимулювання здобувачів до дослідницької діяльності, що сприяє розвитку професійно важливих і особистісних якостей, формуванню аналітичних, прогностичних і комунікативних умінь. У структурі знаннєво-ціннісного складника системи формування дослідницької компетентності мотиви виконують системоутворювальну функцію, оскільки визначають спрямованість пізнавальної активності здобувачів, їхню готовність до подолання інтелектуальних і професійних труднощів та забезпечують внутрішню цілісність дослідницької діяльності. Саме мотиви інтегрують знання, цінності та смисли в єдину систему, сприяючи трансформації зовнішніх вимог академічного середовища у внутрішні особистісні переконання та наукові пріоритети майбутнього дослідника.

Доречними у цьому контексті є погляди В. Прошкіна, який, узагальнюючи результати аналізу наукових джерел, зазначає, що мотиви наукової діяльності традиційно поділяються на внутрішні та зовнішні. Внутрішні мотиви є первинними щодо наукової роботи й формуються відповідно до потреб особистості у пізнанні та саморозвитку, тоді як зовнішні мотиви є вторинними й виникають під впливом соціального та освітнього середовища. До зовнішніх мотивів науково-дослідної діяльності дослідник відносить прагнення посісти певне місце в суспільстві, здобути соціальне визнання, завоювати авторитет, бути підготовленим до майбутньої професійної діяльності, уникнути негативної оцінки, а також вимоги з боку батьків і викладачів. Внутрішні мотиви охоплюють інтерес до процесу пізнання та змісту навчального матеріалу, прагнення до розширення й систематизації знань, отримання задоволення від дослідницької діяльності, інтерес до сутності явищ, самостійного виконання завдань і подолання труднощів [400, с. 130–131].

Погоджуючись із думкою О. Повідайчик, М. Попик та А. Реблян про те, що становлення майбутніх фахівців як суб’єктів науково-дослідницької діяльності є неможливим без розвитку відповідної мотивації, зазначимо, що за відсутності належної мотиваційної основи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти є принципово неможливим. Саме мотивація виступає внутрішнім рушієм пізнавальної активності, визначає цілеспрямованість і стійкість наукового пошуку, забезпечує готовність здобувача до подолання інтелектуальних труднощів і збереження орієнтації на досягнення наукової новизни. Вона

надає дослідницькій діяльності особистісного сенсу, інтегрує знання, уміння та цінності у цілісну систему та трансформує зовнішні вимоги академічного середовища у внутрішні переконання й професійні орієнтири здобувача. Наявність внутрішньої мотивації забезпечує здатність майбутнього науковця витримувати тривалий і складний процес наукового пошуку, долати інтелектуальні бар'єри та зберігати ціннісно-смислову орієнтацію на досягнення дослідницьких цілей. Дослідниці наголошують, що стійкі пізнавальні інтереси не лише сприяють подоланню труднощів, а й формують потребу братися за складні інтелектуальні завдання, які вимагають творчості, самостійності та внутрішньої зосередженості. Інтерес до науково-дослідницької діяльності, на думку вчених, є складовою внутрішніх мотивів особистості, розвиток яких безпосередньо зумовлює ефективність дослідницької діяльності фахівців [373, с. 219–220].

Дослідницька діяльність має стати провідним професійним сенсом майбутнього викладача-дослідника, оскільки саме вона забезпечує інтеграцію наукового знання, педагогічного досвіду та особистісних цінностей. У зв'язку з цим формування дослідницької компетентності не може зводитися виключно до оволодіння методами й технологіями наукового пошуку, а має постати як цілісний процес смислотворення, у межах якого здобувачі набувають здатності знаходити у науковій діяльності власну місію, усвідомлювати траєкторію професійного розвитку та робити внесок у трансформацію освітньо-наукового простору.

Моделюючи зміст підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти, доцільно орієнтуватися не лише на формування цілісного уявлення про специфіку й логіку дослідницької діяльності, а й на спрямування наукового пошуку здобувачів у перспективу розвитку сучасної науки та розмаїття можливих дослідницьких підходів. Зміст освітніх дисциплін і підготовки до дослідницької діяльності має конструюватися як предмет активної діяльності аспіранта, що передбачає поступовий перехід від навчально-пізнавальної через квазідослідницьку (моделювання окремих елементів наукового пошуку) до власне професійно-дослідницької діяльності.

Аналіз стандарту вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня засвідчує, що освітній контент кожної дисципліни має бути спрямований на формування дослідницької компетентності, оскільки в аспірантурі ключовою метою є становлення особистості викладача-дослідника. Такий підхід передбачає інтеграцію фундаментальних знань і методології наукового пізнання, розвитку критичного мислення, академічної доброчесності та професійної відповідальності в межах кожного навчального курсу.

Згідно з чинним «Положенням про акредитацію освітньо-наукових (PhD) програм» [375], наукова складова освітньої програми є невід'ємною частиною навчального плану й має забезпечувати повноцінну підготовку здобувачів до науково-дослідницької та викладацької діяльності. Відтак нормативно-методичні вимоги до підготовки майбутніх докторів філософії

чітко визначають необхідність упровадження дослідницького компоненту в зміст кожної дисципліни як засадничого механізму формування професійної компетентності викладача-дослідника.

Відповідно до стандарту вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня та порядку підготовки здобувачів ступеня доктора філософії та доктора наук освітньо-наукова програма аспірантури має включати щонайменше чотири взаємопов'язані складові, що забезпечують формування компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій:

– здобуття глибинних знань зі спеціальності, за якою здійснюється дослідження (не менше 12 кредитів ЄКТС);

– оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями (4–6 кредитів ЄКТС);

– набуття універсальних дослідницьких навичок (не менше 6 кредитів ЄКТС);

– формування іншомовної комунікативної компетентності для представлення результатів дослідження в міжнародному науковому просторі (6–8 кредитів ЄКТС).

Аналіз сучасної педагогічної теорії та практики свідчить, що у процесі підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти доцільним є використання різних моделей введення інформації у зміст освітніх дисциплін, серед яких виокремлюють монопредметну, міжпредметну, модульну, комплексну та доповнювальну. Водночас провідного значення для ефективного формування дослідницької компетентності аспірантів набувають ***міждисциплінарна, модульна та доповнювальна моделі***.

Міждисциплінарна модель забезпечує інтеграцію знань із різних наукових галузей і сприяє формуванню цілісного бачення структури та логіки наукового пошуку. Її реалізація передбачає виокремлення міжпредметних категорій і понять, їх систематизацію та інтеграцію у зміст підготовки, що розвиває у здобувачів здатність до комплексного аналізу наукових проблем і методологічної гнучкості.

Модульна модель орієнтована на побудову навчальних програм у вигляді структурованих змістових блоків, які концентрують знання з методології досліджень, академічного письма, використання цифрових інструментів, методів збору, обробки й інтерпретації даних. Такий підхід забезпечує логічність, послідовність і системність формування дослідницьких умінь та сприяє поступовому нарощуванню науково-дослідного потенціалу аспірантів.

Доповнювальна модель передбачає взаємопроникнення змісту окремих дисциплін, коли одна навчальна компонента підсилює й розкриває іншу, формуючи єдину логіку наукової підготовки. Це забезпечує змістовну наступність, узгодженість освітніх компонентів і формування у здобувачів цілісного уявлення про академічну діяльність.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що поєднання міждисциплінарної, модульної та доповнювальної моделей введення

інформації у зміст освітніх дисциплін створює оптимальні умови для розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, сприяє становленню їхньої наукової ідентичності та забезпечує готовність до ефективної викладацько-дослідницької діяльності в умовах сучасного освітньо-наукового простору.

У межах нашого дослідження важлива роль відводиться оновленому змісту таких освітніх компонентів, як: «Філософія науки і методи наукових досліджень», «Іноземна мова для академічних цілей», «Педагогічні технології в сучасній освіті», «Психологія педагогічної діяльності викладача», «Розробка дисертаційного проєкту», «Актуальні проблеми професійної освіти», «Академічне письмо та риторика», «Професійна освіта: технології VR та AR», «Управління науковими проєктами та фандрайзинг», «Методи статистичної обробки даних», «Педагогічна майстерність викладача», «Самоменеджмент та саморозвиток викладача».

Вибір зазначених дисциплін зумовлений тим, що вони мають широкі можливості для розкриття різних аспектів дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, створюють умови для їх самовдосконалення, самовиховання й самоосвіти, а також забезпечують розвиток ціннісно-смислової сфери молодого науковця.

Нововведення у змістовому компоненті підготовки полягають у збагаченні програм навчальних дисциплін за рахунок:

– доповнення сучасними теоретичними знаннями щодо сутності та логіки наукового пошуку;

– відображення різних методологічних підходів і форм організації дослідницької діяльності;

– розкриття умов ефективної академічної взаємодії в системі «аспірант – науковий керівник – академічна спільнота»;

– урахування індивідуальних стилів пізнавальної діяльності та особливостей формування наукової ідентичності;

– включення питань академічної культури, наукової етики та академічної доброчесності;

– усвідомлення специфіки національних і міжнародних дослідницьких практик;

– аналіз проблемних зон і бар’єрів у становленні дослідника (зокрема когнітивних, комунікативних, етичних).

Зміст кожної дисципліни доцільно структурувати таким чином, щоб знання й уміння, необхідні для розв’язання наукових завдань, здобувачі набували не шляхом механічного засвоєння готової інформації, а через самостійне «відкриття» у процесі дослідницької діяльності, інтерактивної взаємодії та рефлексії в системах «аспірант – викладач», «аспірант – аспірант», «аспірант – наукова спільнота».

Отже, збагачення змісту підготовки відбувається за рахунок розширення кола теоретичних, методологічних і прикладних питань, спрямованих на комплексне формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Розширення змісту освітніх дисциплін шляхом інтеграції дослідницько-орієнтованих тем

Дисципліна	Питання, якими збагачено зміст навчальної дисципліни
Філософія науки і методи наукових досліджень	Парадигмальні зсуви та їхній вплив на сучасні дослідження. Академічна доброчесність як основа наукової діяльності. Цифровізація науки: штучний інтелект і Big Data у дослідженнях. Методологічний плюралізм у сучасній науці. Наукові школи та їхня роль у формуванні дослідника.
Іноземна мова для академічних цілей	Академічне письмо англійською: структура наукової статті. Підготовка анотацій і резюме для міжнародних журналів. Публічні виступи на конференціях англійською мовою. Пошук і критичний аналіз зарубіжних наукових джерел. Лексика академічної етики й академічного письма.
Педагогічні технології в сучасній освіті	Research-based learning: інтеграція дослідження у навчання. Проєктні технології як інструмент формування дослідницьких навичок. Використання кейс-методу у науково-педагогічній підготовці. Технології розвитку критичного мислення у PhD-підготовці. Освітні технології для формування академічної рефлексії.
Психологія педагогічної діяльності викладача	Мотивація до наукової діяльності як психологічний феномен. Формування дослідницької ідентичності викладача-науковця. Психологічні бар'єри у науковій кар'єрі та шляхи їх подолання. Роль емоційного інтелекту у дослідницькій діяльності. Психологія академічного лідерства.
Розробка дисертаційного проєкту	Формулювання наукової проблеми та гіпотез. Структурування дисертаційного дослідження. Методи систематичного огляду літератури. Етичні аспекти проведення наукового дослідження. Презентація та захист дослідницького проєкту.
Актуальні проблеми професійної освіти	Сучасні напрями досліджень у професійній освіті. Порівняльний аналіз методологічних підходів у педагогіці. Інновації як предмет наукового пошуку. Проблеми інтеграції науки й освіти у професійній підготовці. Глобальні виклики і трансформації професійної освіти.
Практика в педагогічній майстерні	Моделювання дослідницько-орієнтованих занять. Застосування емпіричних методів у педагогічній практиці. Рефлексія викладача-дослідника у процесі навчання. Використання цифрових інструментів у дослідницько-педагогічній діяльності. Оцінювання ефективності педагогічних експериментів.
Науково-викладацька практика	Організація та проведення міні-досліджень. Застосування програм для управління бібліографією (Zotero, Mendeley). Аналіз результатів педагогічного експерименту. Презентація результатів дослідження на наукових заходах. Інтеграція дослідницької діяльності у викладацьку практику.
Професійна освіта: технології VR та AR	VR/AR як інструменти моделювання дослідницьких ситуацій. Використання симуляцій у підготовці дослідників. Віртуальні лабораторії для наукових експериментів.

	AR у візуалізації даних та результатів досліджень. Проблеми і перспективи застосування VR/AR у PhD-підготовці.
Управління науковими проєктами та фандрайзинг	Основи грантрайтингу та підготовки заявок. Фандрайзинг у наукових дослідженнях. Управління міжнародними науковими проєктами. Формування дослідницьких консорціумів і мереж. Менеджмент ризиків у наукових проєктах.
Методи статистичної обробки даних	Застосування SPSS у педагогічних дослідженнях. R та Python як інструменти аналізу даних. Методи багатовимірної статистики. Використання статистики для перевірки гіпотез. Візуалізація результатів дослідження.
Академічне письмо та риторика	Структура дисертаційного тексту. Особливості написання наукової статті для Scopus, WoS. Техніка наукової аргументації. Мова академічних презентацій. Етика цитування та посилань.
Педагогічна майстерність викладача	Дослідницький підхід у викладацькій діяльності. Академічна комунікація як складник педагогічної майстерності. Культура наукового дискурсу. Фасилітаційні технології у навчанні PhD. Розвиток педагогічного лідерства дослідника.
Самоменеджмент та саморозвиток викладача	Тайм-менеджмент у науковій діяльності. Баланс викладацької та дослідницької активності. Методи подолання академічного вигорання. Ресурсні практики для підтримки продуктивності дослідника. Кар'єрні стратегії викладача-науковця.

Розширення змісту підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти реалізується через цілеспрямовану інтеграцію дослідницько-орієнтованих тем у зміст ключових освітніх дисциплін, що забезпечує системне та поетапне формування дослідницької компетентності. Таке збагачення має міждисциплінарний характер і спрямоване на поєднання філософсько-методологічних, психолого-педагогічних, мовно-комунікативних, цифрових і прикладних аспектів наукової діяльності.

Як показано в таблиці 3.1, кожна дисципліна наповнюється тематикою, що безпосередньо орієнтована на розвиток окремих складників дослідницької компетентності: мотиваційно-ціннісного (через усвідомлення ролі науки, академічної етики, дослідницької ідентичності), змістово-пізнавального (оволодіння методологією, теоріями, інструментарієм наукового пізнання), операційно-діяльнісного (набуття практичних умінь планування, реалізації та презентації дослідження) та особистісно-рефлексивного (розвиток академічної рефлексії, самоменеджменту, наукового лідерства).

Такий підхід забезпечує перехід від фрагментарного засвоєння знань до цілісного оволодіння логікою дослідницької діяльності, створює умови

для формування стійкої дослідницької мотивації, наукової автономії та відповідальності, а також сприяє становленню дослідницької ідентичності майбутнього доктора філософії з професійної освіти в умовах сучасного освітньо-наукового простору.

Переконані, що засвоєння майбутніми докторами філософії з професійної освіти знань і вмінь, інтегрованих у зміст ключових навчальних дисциплін, є фундаментальною передумовою їхньої успішної науково-дослідної діяльності, формування дослідницької компетентності та цілісного професійного становлення як викладачів-дослідників. Переорієнтація освітнього процесу на розвиток дослідницької складової має здійснюватися системно в межах кожної дисципліни навчального плану, що передбачає поглиблений аналіз її змістового потенціалу, використання інноваційних цифрових платформ і аналітичних інструментів, а також інтеграцію освітньої та наукової компонент у єдиний когнітивно-дослідницький простір.

Очевидним є те, що опанування дисциплін професійного циклу неможливе без фундаментальної підготовки, яка формується у процесі вивчення базових курсів філософсько-методологічного та інструментально-технологічного спрямування. Важливим структурним елементом цього процесу є усвідомлення здобувачем себе як суб'єкта наукової діяльності – з відповідним рівнем самоідентифікації, саморефлексії та здатності співвідносити власні інтелектуальні й дослідницькі можливості з вимогами сучасного академічного середовища. Це дає змогу майбутньому науковцю критично осмислювати власні проблемні зони, здійснювати рефлексивну корекцію професійної траєкторії та співвідносити моделі «ідеального» й «реального» дослідника.

Змістово-ціннісний компонент передбачає розроблення й упровадження авторських дисциплін та інтегрованих спецкурсів, орієнтованих на розвиток академічної доброчесності, навичок критичного аналізу, академічного письма та дослідницької культури. Їхній зміст має органічно поєднуватися з традиційними освітніми курсами, утворюючи інноваційне середовище для становлення наукової ідентичності та формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

У цьому контексті особливого значення набуває дисципліна ***«Дослідницька компетентність викладача-науковця»*** (дод. Г, Д), спрямована на формування цілісної системи дослідницьких умінь, здатності до проєктування індивідуальних наукових траєкторій та здійснення рефлексивного аналізу результатів власної дослідницької діяльності.

Мета дисципліни «Дослідницька компетентність викладача-науковця» *(90 год.):* сформувати у здобувачів вищої освіти здатність до самостійної, етичної, креативної та ефективної наукової діяльності в системі вищої освіти, розвинути їхню дослідницьку компетентність як інтегративну характеристику професіоналізму викладача-науковця, що охоплює наукове мислення, рефлексивність, академічну доброчесність,

здатність до створення, реалізації та презентації дослідницьких проєктів, активну участь у наукових спільнотах.

Дисципліна спирається на знання і вміння, набуті здобувачами під час вивчення філософських, психологічних і педагогічних курсів, а також на їхній практичний досвід участі у наукових заходах, конференціях та дослідницьких групах. У змісті органічно поєднуються поняття, що формують наукову ідентичність викладача-дослідника, із сучасними підходами до організації академічної діяльності.

Ключові аспекти дисципліни:

– засвоєння структури та компонентів дослідницької компетентності викладача;

– формування навичок академічного письма, критичного аналізу та наукової аргументації;

– усвідомлення значення академічної доброчесності та етичної автономії в науковому середовищі;

– розвиток здатності до саморефлексії, самомотивації та планування власної наукової траєкторії;

– оволодіння цифровими інструментами дослідження та навичками наукової комунікації.

Структура дисципліни побудована за модульним принципом і передбачає поєднання змістового (теоретичні засади та базові поняття), процесуального (лекції, семінари, дискусії, аналіз кейсів, тренінги, фасилітаційні методи) та результативного (рефлексивні завдання, індивідуальні та групові проєкти, дослідницьке портфоліо, захист індивідуального проєкту тощо) компонентів.

Організація навчання включає аудиторні заняття (лекції, семінари, дискусії, проєктні завдання), самостійну та індивідуальну роботу (есе, рефлексивні щоденники, розробка дослідницького портфоліо), а також позааудиторну активність (участь у наукових заходах, підготовка публікацій, презентація результатів).

Очікувані результати навчання – майбутні доктори філософії здатні проєктувати індивідуальну траєкторію науково-професійного розвитку, ефективно презентувати результати власних досліджень, аргументовано обґрунтовувати наукову позицію, здійснювати міждисциплінарну комунікацію, підтримувати академічну доброчесність та інтегруватися у міжнародний академічний простір.

У процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії вкрай важливо створити освітньо-науковий простір, що забезпечує цілісний розвиток дослідника. Мова йде не лише про опанування академічних знань і методологічних інструментів, а й про формування особистісної складової, яка охоплює розвиток внутрішньої мотивації, здатності до саморефлексії, управління власним ресурсним потенціалом, психологічної стійкості та навичок конструктивної взаємодії з академічною спільнотою. Саме ця складова визначає готовність молодого науковця до тривалої й інтенсивної дослідницької діяльності, до подолання

невизначеності та наукових викликів, до пошуку смислів і збереження балансу між професійним і особистим життям.

З метою посилення змістово-ціннісного напряму доцільним є впровадження авторського тренінгу ***«Життєва перспектива та науково-професійне самовизначення дослідника»***, що орієнтує аспірантів на усвідомлення особистісного сенсу наукової діяльності, вироблення стратегій академічного саморозвитку та формування життєвої стійкості у професійній кар'єрі.

Метою тренінгу є формування та розвиток дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти шляхом усвідомлення власної наукової ідентичності, активізації внутрішніх ресурсів особистості, зміцнення психоемоційної стійкості, удосконалення навичок самоменеджменту, академічної комунікації та особистісного лідерства.

Тренінг спрямований на:

– усвідомлення власних життєвих і наукових цілей;

– формування внутрішньої мотивації та ціннісних орієнтирів наукової діяльності;

– розвиток уміння гармонізувати академічну й особистісну сфери життя;

– опанування технік управління ресурсами (час, енергія, емоційний баланс);

– подолання внутрішніх бар'єрів і формування стратегій наукової стійкості;

– розвиток особистісної, ціннісної та мотиваційної складових дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Тренінг складається з 15 інтерактивних занять, що поєднують рефлексивні практики, коучингові техніки, елементи психоемоційної підтримки та розвиток навичок академічної самопрезентації. Такий формат забезпечує глибоке особистісне залучення здобувачів до процесу осмислення власного професійного шляху та сприяє формуванню стійкої дослідницької ідентичності.

На думку Л. Калініної, Н. Бідюк, В. Папіжука, Н. Прокопчук, Ю. Климович, забезпечення інтенсивного розвитку науково-дослідницької діяльності інноваційного спрямування, підвищення економічної ефективності університетської освіти, соціальна відповідальність вищої школи за збереження фундаментальної науки та формування наукової еліти зумовлюють необхідність визначення нових пріоритетів, цільових орієнтирів, організаційних і структурно-змістових змін у підготовці докторів філософії [282, с. 251].

Автори наголошують, що становлення аспіранта як суб'єкта науково-педагогічної діяльності передбачає оволодіння інтегрованими знаннями та вміннями крізь призму набуття реального досвіду планування, організації та аналізу навчального процесу, апробації результатів власних досліджень у викладацькій діяльності, участі у конференціях, методологічних

семінарах, публікаціях, професійному обміні та самостійних науково-методичних розробках [282, с. 254].

Суголосні з колективом авторів у тому, що практика виступає ключовим чинником розвитку науково-дослідницьких умінь аспірантів у процесі побудови індивідуальної освітньо-наукової траєкторії. Вона забезпечує інтеграцію наукової діяльності у педагогічний процес, формуючи здатність проводити дослідження, застосовувати їх результати на практиці та залучати студентів до наукової діяльності [282, с. 259].

Інтеграція освітньої (практичної) та наукової діяльності аспірантів відбувається за такими ключовими напрямами:

– обґрунтування теми та проведення досліджень у межах НДР закладу освіти;

– пошук, аналіз і критичне осмислення наукової інформації;

– експериментальна перевірка ефективності розроблених методик, технологій, педагогічних умов;

– підготовка й апробація наукових результатів у формі публікацій, виступів, тренінгів, вебінарів [282, с. 290].

Висвітлюючи досвід організації практики майбутніх докторів філософії, Л. Пермінова та Т. Юркова підкреслюють, що поряд із теоретичною підготовкою необхідно забезпечити достатній обсяг практичної роботи, включно з проведенням наукових досліджень, участю у конференціях та публікацією наукових статей [367, с. 53].

З огляду на зазначене важливою складовою змістово-ціннісного компонента підготовки майбутніх докторів філософії є практика, яка забезпечує інтеграцію теоретичних знань, особистісних цінностей і професійних умінь у реальну освітньо-наукову діяльність. Саме завдяки практико-орієнтованим формам здобувачі можуть усвідомити власну дослідницьку ідентичність, випробувати себе в ролі викладача-науковця та сформувати ціннісне ставлення до науково-педагогічної професії.

Влучними є міркування колективу авторів (Л. Лук'янова, М. Вовк, С. Соломаха, Ю. Грищенко), які зазначають, що проблема організації практичної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти потребує ґрунтовного аналізу з урахуванням сучасних тенденцій педагогічної освіти: утвердження фундаменталізації як принципу суспільства знань, розвитку професійної комунікації в освітньому середовищі, прагматичності й гнучкості навчання, забезпечення якості підготовки майбутніх педагогів відповідно до європейських стандартів і сучасних викликів [248, с. 6].

Практична підготовка докторів філософії спрямована на формування готовності: ефективно застосовувати інноваційні методики й технології, положення психологічних і педагогічних концепцій та теорій у викладацькій діяльності; бути наставником молодших колег у вдосконаленні викладання; здійснювати професійну самоосвіту, саморозвиток і самореалізацію в процесі викладацької роботи; використовувати прийоми педагогічної майстерності, вербальної й невербальної комунікації; вибудовувати педагогічну взаємодію на засадах

співробітництва; володіти техніками налаштування на педагогічну діяльність, керування психічним самопочуттям та активного слухання; оволодівати прийомами й методами цілеспрямованого професійного вдосконалення [248, с. 28].

Науково-викладацька практика може проводитися в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти і їхніх структурних підрозділах, які забезпечують умови, необхідні для самостійного виконання аспірантами професійних обов'язків відповідно до освітньо-наукової програми. Для осіб з обмеженими можливостями здоров'я вибір місця проходження практики має враховувати стан здоров'я та вимоги щодо доступності.

У системі професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти науково-викладацька практика виконує взаємообумовлені функції, зокрема:

– *адаптаційну*, що виявляється в тому, що аспірант не лише ознайомлюється з видами навчальних занять, методами, прийомами й формами організації освітнього процесу в закладі освіти, а й адаптується до режиму викладача, орієнтується в системі відносин, цінностей і традицій закладу; усвідомлює специфіку організації науково-педагогічної діяльності;

– *дидактичну*, яка передбачає перевірку теоретичних знань на практиці, формування основних педагогічних умінь і навичок, розвиток педагогічної свідомості, що з площини ідеальних уявлень переходить у систему реальних установок і професійних поглядів здобувача;

– *розвивальну*, що полягає в розвитку педагогічних здібностей аспірантів, формуванні компенсаторних умінь, а також у зростанні в особистісному, професійному та науково-дослідницькому вимірах;

– *діагностично-прогностичну*, у межах якої аспірант оцінює власний емоційний стан у процесі комунікативної взаємодії зі студентами, колегами, викладачами; реальні умови педагогічної діяльності сприяють виявленню та становленню професійно значущих якостей майбутнього фахівця;

– *рефлексивну*, що забезпечує запуск рефлексивних процесів: будь-яке ускладнення або зупинка діяльності спонукає до аналізу ситуації та пошуку способів подолання труднощів як умови відновлення дії в удосконаленій формі; формуються ключові складові рефлексії: дослідницька (реконструкція ситуації), критична (виявлення причин ускладнення), нормувальна (генерація рішень і нового способу діяльності).

Науково-викладацька практика базується на компетентнісному, системному, діяльнісному, партисипативному, особистісно-орієнтованому, аксіологічному та рефлексивному підходах, а також реалізується з дотриманням принципів креативності (стимулювання творчого підходу аспірантів до підготовки та здійснення навчальної й науково-дослідницької діяльності) і науковості (відбір змісту та проєктування навчальних занять із урахуванням закономірностей педагогічного процесу).

Метою науково-викладацької практики є розвиток позитивної мотивації до педагогічної діяльності та формування професійних компетентностей, що забезпечують готовність до викладання; набуття досвіду реалізації цілісного освітнього процесу й комплексного аналізу науково-педагогічного та методичного досвіду відповідної предметної галузі: проєктування окремих компонентів освітнього процесу відповідно до концепції сучасної системи освіти, експертиза аспектів методичної системи навчання, організація та проведення педагогічного експерименту, апробація інструментів діагностики якості освіти, упровадження інноваційних освітніх технологій.

Науково-викладацька практика виконує роль *зв'язної ланки* між теоретичними знаннями, здобутими під час опанування освітньо-наукової програми, та практичною діяльністю щодо їх реалізації в реальному педагогічному процесі.

Відповідно до мети визначено основні завдання науково-викладацької практики аспірантів:

– ознайомлення зі специфікою педагогічної діяльності викладача закладу професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти;

– формування навичок педагога-дослідника, оволодіння сучасними способами роботи з науковою інформацією (аналіз, синтез, узагальнення);

– набуття практичних навичок підготовки й проведення навчальних занять, а також розроблення науково-методичного забезпечення освітнього процесу;

– опрацювання навчально-методичної літератури та програмного забезпечення з рекомендованих дисциплін навчального плану;

– закріплення психолого-педагогічних знань і розвиток творчого підходу до розв'язання науково-педагогічних завдань;

– поглиблення знань щодо добору й використання діагностичних методик та емпіричних методів вивчення особистості студента і групи;

– розвиток творчих здібностей та індивідуального стилю професійної діяльності, формування дослідницького ставлення до неї;

– формування уміння створювати й підтримувати сприятливе навчальне середовище, підтримувати мотивацію студентів, забезпечувати зворотний зв'язок;

– набуття професійних умінь майбутнього викладача відповідно до вимог закладу освіти;

– поглиблення зв'язку теоретичних знань із педагогічним процесом та використання їх у розв'язанні конкретних навчальних і виховних завдань;

– удосконалення здатності виконувати функції викладача фахових дисциплін, молодого науковця, тьютора, фасилітатора, дослідника;

– формування психологічної готовності до роботи в закладі освіти;

– розвиток креативного підходу до педагогічної діяльності та навичок аналізу її результатів;

– формування потреби в педагогічній самоосвіті, професійному зростанні, самореалізації та науково-дослідницькій активності;

– набуття навичок організації самостійної дослідницької роботи, результатом якої є підготовка наукового дослідження.

Даний вид практики спрямований на формування у здобувачів досвіду інтеграції викладацької та дослідницької діяльності. У процесі її проходження аспіранти апробують результати власних наукових досліджень у форматі лекцій, семінарів, майстер-класів; розвивають навички наукової комунікації зі студентською аудиторією; вчаться проєктувати заняття на засадах *research-based learning*; набувають уміння поєднувати навчальний матеріал з актуальними науковими розвідками; формують і підтримують цінності академічної доброчесності через досвід викладання.

Науково-викладацька практика в такий спосіб стає не лише професійним випробуванням, а й чинником становлення наукової ідентичності та розвитку рефлексивності майбутнього викладача-дослідника.

Практика в педагогічній майстерні є обов'язковим компонентом професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти до науково-педагогічної діяльності в закладі вищої освіти. Вона постає як спільна діяльність аспіранта та керівника майстерні, що створює умови для професійного «сходження» кожного учасника на новий щабель майстерності й набуття нового досвіду шляхом самостійної та/або колективної творчості. Завдяки співпраці з педагогом-майстром аспірант має можливість спостерігати реальну практику професійної діяльності, співвідносити її з власними досягненнями, здійснювати рефлексію під керівництвом досвідченого наставника та фіксувати траєкторію власного професійного зростання. Досвід майстра (науковий, викладацький, методичний або управлінський) стає надбанням здобувача в процесі його активного освоєння й застосування у власній практичній діяльності.

Практика в педагогічній майстерні базується на компетентнісному, системному, діяльнісному, партисипативному, особистісно-орієнтованому та ресурсному підходах, а також реалізується з дотриманням принципів єдності теорії і практики та взаємозв'язку теоретичної, практичної й наукової підготовки майбутніх докторів філософії.

Метою практики в педагогічній майстерні є формування у майбутніх докторів філософії з професійної освіти власної педагогічної позиції щодо організації контекстної освітньо-наукової діяльності в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти; розвиток прагнення до самовдосконалення і професійного самотворення; визначення перспектив професійного та наукового саморозвитку і самозростання.

Основними завданнями практики в педагогічній майстерні є:

– забезпечення кожному аспіранту умов для «сходження до власних сенсів» і набуття особистісно значущого професійного досвіду;

– ознайомлення з різними способами структурування та представлення навчального матеріалу, методами активізації навчальної діяльності, особливостями професійної риторики, специфікою взаємодії в системі «викладач – студент»;

– створення сприятливих умов як для індивідуальної креативної роботи учасників майстерні, так і для продуктивної співпраці, дослідження й пошуку оригінальних підходів до розв'язання проблем наукового дослідження; розвиток педагогічної рефлексії та відкриття власного стилю викладання;

– набуття досвіду інтеграції результатів наукової діяльності в освітній процес закладу вищої освіти (розроблення та впровадження авторських курсів; планування дослідницької й проєктної діяльності; упровадження результатів науково-дослідницької діяльності в освітні програми);

– формування кола дослідників-однодумців, у межах якого учасники обмінюються досвідом, отримують підтримку та надають її іншим у процесі входження до наукової спільноти;

– сприяння професійному й особистісному зростанню аспірантів, створення умов для їх більш повної самореалізації в науковій, викладацькій та інших видах діяльності.

Ця практика має інноваційний характер і передбачає занурення аспірантів у простір креативних, інтерактивних і фасилітованих методів навчання. Вона сприяє: формуванню вміння працювати в умовах педагогічного експерименту; розвитку дослідницької культури через спостереження, аналіз і рефлексію освітніх процесів; засвоєнню технік фасилітації, коучингу та групової взаємодії; усвідомленню цінності академічної співпраці й командного науково-освітнього пошуку; становленню внутрішньої готовності до новаторства та відповідальності у викладацькій діяльності.

Педагогічна майстерня в цьому контексті виконує роль своєрідної *«лабораторії дослідника»,* у межах якої теоретичні знання трансформуються у практичні вміння, професійні дії та ціннісні орієнтири, необхідні для становлення викладача-науковця.

Отже, змістово-ціннісний компонент системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти забезпечує не лише опанування знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення науково-дослідної діяльності, а й формування ціннісно-смислового підґрунтя професійного становлення викладача-дослідника. Саме цей компонент визначає внутрішню мотивацію до наукового пошуку, усвідомлення соціальної значущості науки, відповідальність за результати дослідження та готовність до безперервного професійного саморозвитку в умовах динамічних трансформацій академічного середовища.

Водночас реалізація потенціалу змістово-ціннісного компонента можлива лише за умови його цілеспрямованої організаційно-технологічної підтримки, що передбачає добір адекватних форм, методів, технологій і засобів навчання, здатних трансформувати засвоєні знання й ціннісні

орієнтири у практику реальної дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває організаційно-технологічний компонент системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, який визначає механізми практичної реалізації змістово-ціннісних орієнтирів, способи організації освітньо-наукової взаємодії, а також інструменти активізації дослідницької діяльності здобувачів у процесі їхньої підготовки в умовах аспірантури.

Організаційно-технологічна підсистема педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти акумулює сукупність організаційно-педагогічних умов, технологій, методів, форм і засобів, що забезпечують практичну реалізацію зазначеної педагогічної системи.

На основі екстраполяції провідних ідей проаналізованих наукових джерел, що становлять теоретико-емпіричне підґрунтя дослідження, обґрунтовано доцільність поетапного розгортання процесу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії, який передбачає послідовну реалізацію таких етапів: *мотиваційно-організаційного, проблемно-дослідницького, практико-реалізаційного та оціночно-рефлексивного.*

Таким чином, процес формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти має поетапний характер і реалізується в логіці мотиваційно-організаційного, проблемно-дослідницького, практико-реалізаційного та оціночно-рефлексивного етапів, кожен з яких виконує специфічні функції у становленні дослідницької суб'єктності здобувача.

Дослідницьку компетентність неможливо сформувати шляхом прямого педагогічного впливу, оскільки вона не може бути передана здобувачеві в готовому вигляді. Водночас можливим постає цілеспрямоване проєктування освітнього середовища, у межах якого створюються умови, що безпосередньо сприяють її становленню у майбутнього доктора філософії з професійної освіти.

З метою визначення і обґрунтування сутності умов формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури вважаємо за доцільне розкрити сутність таких понять, як «умова», «педагогічні умови», «організація», «організаційно-педагогічні умови».

Першочергово зупинимось на визначенні конструкту «умова», який в енциклопедичній літературі представлено неоднозначно: філософська категорія, у якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує [500, с. 482]; необхідна, обов'язкова обставина, передумова, що визначає, зумовлює існування, здійснення чого-небудь; обстановка, в якій щось проходить; обставини, при яких щось здійснюється [203, с. 278]; сукупність явищ зовнішнього та

внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психологічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [446, с. 193]; необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [61, с. 1506]. Таке трактування є досить інформативним у межах дослідження, оскільки, передбачає необхідність наявності певної умови, що надалі спрятиме формуванню досліджуваної компетентності.

Системний аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури дозволяє розглядати категорію «умови» як процесуальну складову, зокрема й складову процесу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури.

Разом із тим, варто наголосити, що конструкт «педагогічні умови» у науковій літературі трактується досить неоднозначно: об'єктивні можливості змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [46]; обставини, які є достатніми та необхідними для реалізації усіх можливостей певного процесу [148, с. 57]; обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу; це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності [510. с. 11-15]; умови, що спеціально створюються в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій [234, с. 44]; сукупність можливостей освітнього і матеріально-просторового середовища, що впливають на педагогічний процес, забезпечують його функціонування і розвиток, а також виконання тих чи інших педагогічних завдань [112, с. 80] та ін.

Уважаємо, що в контексті нашого дослідження доцільно розглядати саме організаційно-педагогічні умови, оскільки вони інтегрують два ключові виміри освітнього процесу: *організаційний* (забезпечують технологічний і управлінський рівень – тобто упорядкованість взаємодії учасників освітнього процесу, структурованість програм підготовки, ресурсне забезпечення, чітке визначення цілей і завдань навчання; створюють простір, в якому розгортається вся освітня діяльність) та *педагогічний* (відображають дидактичний аспект: добір методів, форм і засобів навчання, створення мотиваційного середовища, стимулювання пізнавальної активності, індивідуалізацію та диференціацію освітніх впливів; забезпечують реалізацію змісту освіти та розвиток особистості здобувача).

Отже, організаційно-педагогічні умови виступають синтезованою категорією, яка дозволяє: поєднати управлінську логіку освітнього процесу з педагогічною доцільністю; узгодити цілі, зміст і методи підготовки з ресурсними та середовищними факторами. Вони забезпечують не лише формальну структурованість підготовки, а й її змістову ефективність,

інтегруючи інноваційні підходи, розвиток мотиваційно-ціннісної сфери, індивідуальні траєкторії професійного зростання та підтримку дослідницької активності. Це дозволяє створити багатовимірне середовище, у якому формування дослідницької компетентності стає не епізодичним процесом, а системним результатом взаємодії викладачів і здобувачів.

Поняття «організація» в словниковій літературі презентується як «облаштування, об'єднання, групування, приведення в систему, формування певної структури та її адміністрування» [447, с. 124]; дане поняття пов'язане з управлінням певним процесом і визначається з позиції «технологічної функції» [144, с. 613].

Щодо конструкту «організаційно-педагогічні умови», то наукових розвідках дослідників знаходимо різні підходи в питанні визначення їх сутності: сукупність обставин, що на рівні управління допомагають забезпечити очікуваний результат; «стосуються управління педагогами та їх професійною діяльністю» [148, с. 42]; «спеціально створені в педагогічному процесі обставини, що забезпечують цілеспрямований упорядкований та узгоджений вплив на особистість чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення поставлених цілей» [52, с. 76]; обставини, які сприяють якісній підготовці науково-педагогічних кадрів для здійснення результативних наукових досліджень і ефективної професійної діяльності [419]; взаємопов'язані обставини і способи організації педагогічного процесу, які утворюють певну систему та визначають ефективність його функціонування [77]; сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених факторів, що забезпечують цілеспрямований процес формування компетентності на базі існуючих можливостей системи освіти [247, с. 89–94]; сукупність дій та взаємодій, що сприяють активізації до професійної діяльності майбутніх фахівців, їхньої готовності, самостійності, професійних якостей та компетентностей [96, с. 36–40]; сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу [60]; взаємопов'язані елементи цілісної системи, об'єктивно складені чи суб'єктивно створені, які сприяють досягненню поставленої педагогічної мети, вирішенню завдань й охоплюють освітнє середовище, обставини педагогічного процесу, діяльність суб'єктів, зміст навчання, форми, методи та технології навчально-виховної взаємодії особистостей учасників освітнього процесу [232, с. 254–255]; сукупність спеціально створених обставин досліджуваного процесу (формування досліджуваної готовності), що забезпечують управління досліджуваним процесом (феноменом) як певної системи, яка відбиває авторське бачення внутрішньої упорядкованості та

узгодженої взаємодії між усіма її складовими частинами і підсистемами, спрямованої на досягнення бажаної мети [24, с. 66].

Узагальнюючи подані вище інтерпретації, в межах нашого дослідження *організаційно-педагогічні умови формування у майбутніх докторів філософії* з *професійної освіти дослідницької компетентності будемо визначати як сукупність цілеспрямовано створених обставин та заходів, які забезпечують ефективний процес становлення й розвитку здатності здобувача освіти до самостійної науково-дослідної діяльності, що включає цілепокладання, планування, аналіз, рефлексію та презентацію результатів дослідження*.

Перед визначенням та обґрунтуванням доцільних, на наш погляд, організаційно-педагогічних умов формування у майбутніх докторів філософії з професійної освіти дослідницької компетентності вважаємо за доцільне зупинитися на наукових розвідках, в межах яких здійснювався аналіз педагогічних та організаційно-педагогічних умов формування досліджуваної компетентності у фахівців різного профілю, які презентовано в дослідженнях українських науковців (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Умови формування дослідницької компетентності

Автори	Умови
Педагогічні умови	
С. Білявець, Ю. Дем'янюк, О. Діденко, С. Москаленко [30, с. 15-16]	забезпечення інтеграції теоретичних знань та практичної діяльності; створення інноваційного освітнього середовища; професійна підготовка викладачів; розвиток мотивації та інтересу до дослідницької діяльності; впровадження в освітній процес ефективних методик навчання; забезпечення безперервної освіти та саморозвитку; координація та підтримка дослідницької діяльності
Г. Бондаренко [38]	інтеграція науково-дослідної роботи у процес фахової підготовки майбутніх учителів української мови та літератури під час вивчення фахових дисциплін (написання курсових робіт), проходження практик (передусім педагогічних) та позааудиторної наукової діяльності (підготовка тез, статей, конкурсних студентських досліджень)
Л. Бондаренко [40]	розвиток дослідницького потенціалу студентів на основі актуалізації внутрішніх ресурсів особистості в процесі оволодіння фаховими дисциплінами; стимулювання до науково-дослідницької діяльності шляхом залученням їх до розв'язання випереджувальних пізнавальних та дослідницько-творчих завдань професійно зорієнтованого характеру під час застосування різноманітних форм і методів організації освітнього процесу; включення магістрантів у різні види науково-дослідної роботи в навчальному процесі, у ході різних видів практики, самостійної дослідницької діяльності в позанавчальний час
Н. Дзюбишина [126]	цілеспрямоване формування мотиваційно-ціннісної спрямованості особистості на продуктивну і творчу діяльність дослідницького характеру, логіка розгортання якого реалізується у закладі вищої освіти з формування мотивів та потреб майбутнього фахівця, а згодом трансформуються у систему ціннісного ставлення до

	науково-дослідницької діяльності як невід'ємної складової продуктивної професійної діяльності; змістово-процесуальне та технологічне забезпечення науково-дослідницької діяльності студентів, яке уможливлює розвиток у них операційних, організаційні, практичних і комунікативних знань, умінь, практичних навичок і способів мислення в умовах впровадження спеціально сконструйованого навчального курсу, різноманітних форм та методів активної педагогічної взаємодії; організація цілеспрямованої продуктивної діяльності студентів з достатньо ґрунтовного оволодіння фаховими знаннями, у якій формуються необхідні для майбутньої професії особистісні якості (ініціативність, самостійність, відповідальність, наполегливість); створення інноваційно-рефлексивного середовища для формування особистісної і професійної рефлексії, яка уможливлює самоаналіз та аналіз професійної діяльності, самооцінку й оцінку її ефективності
А. Каленський, О. Прохорчук [174]	створення дослідницького середовища; залучення студентів до додаткових форм навчання; уведення наукового компонента в деякі дисципліни курсу; позитивна мотивація до проведення дослідження
Т. Левченко [228]	створення особистісно-діяльнісних ситуацій; встановлення співпраці та спільної діяльності між здобувачами освіти та педагогічними працівниками в процесі досліджень; мотивація дослідницької роботи; незалежна робота здобувачів вищої освіти; рефлексивний підсумок дослідницької роботи
С. Омельяненко [354, с. 443]	стимулювання формування мотиваційної готовності до навчально-дослідницької діяльності; урізноманітнення методів навчання, що використовуються на семінарсько-практичних заняттях; використання інформаційно-комунікаційних технологій; професійна компетентність викладача, що виявляється у володінні методикою активізації навчально-дослідницької діяльності
Н. Тітаренко [475, с. 246]	стимулювання процесів самовдосконалення та саморозвитку у студентів; використання наочності та аудіовізуалізованих засобів навчання, що допомагають у навчанні студентам; послідовність та системність у викладенні навального матеріалу; залучення студентів до науково-дослідницької роботи, яка сприятиме обміну інформації між студентами, зацікавленості, відстоюванні своїх поглядів, креативності; створення умов, що сприяють застосуванню знань, умінь
Організаційно-педагогічні умови	
І. Буцик [53]	системне та поетапне залучення студентів до навчально-дослідницької і наук.-дослідної діяльності на різних формах навчання з виконанням навчальних дослідницьких завдань практико-виробничого спрямування; організація побудови змісту навчання сільськогосподарським машинам на основі перманентної інтеграції наукових знань та виробничих процесів з оптимальним їх узгодженням із змістом професійної підготовки та з навчально-дослідницькою та науково-дослідною діяльністю студентів; забезпечення оптимально-функціональної дієвості усіх складових метод. системи розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин; організація навчального процесу з цілеспрямованим формуванням у студентів професійно важливих якостей.

Н. Чайченко, О. Пташенюк [512, с. 26]	заключення договорів про співпрацю з різними місцевими освітніми установами різних рівнів, підприємствами, науково-дослідними установами, громадськими організаціями, фондами тощо, що дозволить студентам виконувати на їх базі проектні роботи, курсові та кваліфікаційні роботи та/або отримувати кошти на їх реалізацію; сучасне матеріально-технічне та інформаційне забезпечення закладів освіти (достатня кількість інформаційно-комунікаційних засобів, вільний доступ до Wi-Fi та мережі Internet, до електронної ї бібліотеки, до сучасного наукового обладнання тощо)
І. Левченко [228, с. 105-106]	заключення договорів про співпрацю з різними місцевими освітніми установами різних рівнів, підприємствами, науково-дослідними установами, громадськими організаціями, фондами тощо, що дозволить студентам виконувати на їх базі проектні роботи, курсові та кваліфікаційні роботи, отримувати кошти на їх реалізацію; сучасне матеріально-технічне та інформаційне забезпечення закладів освіти (достатня кількість інформаційно-комунікаційних засобів, вільний доступ до Wi-Fi та мережі Internet, до електронної бібліотеки, до сучасного наукового обладнання тощо)
Психолого-дидактичні умови	
Л. Борисенко [43]	активізація науково-дослідницької діяльності студентів; створення освітньо-рефлексивного середовища у навчальному процесі вищих навчальних закладів; застосування методів активного навчання

Узагальнення підходів науковців щодо класифікації педагогічних, організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності, урахування поглядів Ю. Захарченко [160], О. Малихіна [255], Н. Чайченко та О. Пташенчук [512], дозволило окреслити широке коло організаційно-педагогічних чинників, форм і механізмів, що забезпечують формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури. Разом із тим, у межах даного дослідження вони розглядаються не як самостійні умови, а як інструментально-змістове наповнення організаційно-педагогічних умов, визначених на концептуальному рівні моделі:

1. Посилення практико-орієнтованого спрямування освітнього процесу в умовах аспірантури з метою набуття майбутніми докторами філософії практичного досвіду здійснення дослідницької та науково-викладацької діяльності.

2. Інтеграція сучасних цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій у дослідницький процес аспірантів з акцентом на використання електронних бібліотек, наукометричних баз, аналітичних платформ та штучного інтелекту.

3. Забезпечення академічної доброчесності у дослідницькій підготовці шляхом формування стійких ціннісних орієнтацій, дотримання етичних принципів та правил цитування.

4. Організація міждисциплінарної взаємодії для розширення наукового світогляду аспірантів та залучення їх до колективних дослідницьких проєктів.

5. Забезпечення підготовки та методичної підтримки науково-педагогічних працівників та наукових керівників щодо формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

6. Формування культури академічного письма через систему тренінгів і практикумів, спрямованих на підготовку якісних публікацій українською та англійською мовами.

7. Розвиток критичного та аналітичного мислення як основи для побудови дослідницьких стратегій і аргументованого наукового дискурсу.

8. Упровадження індивідуально-групових форм наукової роботи (research clubs, наукові майстерні, дискусійні платформи), що створюють умови для взаємонавчання та командних досліджень.

9. Забезпечення доступу до міжнародних освітніх і наукових програм (академічна мобільність, стажування, гранти), що розширюють горизонти професійного становлення аспірантів.

10. Систематичне залучення аспірантів до викладацької діяльності для поєднання наукових пошуків із педагогічною практикою.

11. Організація підготовки майбутніх докторів філософії з урахуванням наукових здобутків випускників та аналізу дослідницьких проєктів.

12. Формування дослідницької рефлексії шляхом ведення «наукового щоденника», «дослідницького портфоліо» та практик самоаналізу.

13. Розвиток навичок наукової комунікації через участь у конференціях, воркшопах, круглих столах, наукових дебатах.

14. Упровадження проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning) у дослідницькій підготовці, що стимулює пошук рішень у складних наукових ситуаціях.

15. Упровадження дуальної стратегії навчання – поєднання індивідуальної роботи над дисертацією з колективними міжкафедральними та міжуніверситетськими дослідженнями.

16. Залучення аспірантів до експертної та консультативної діяльності (робота у наукових журналах, участь у рецензуванні тощо).

17. Створення цілісного науково-дослідницького середовища та системи підтримки майбутніх докторів філософії шляхом упровадження менторства, супервізії та коучингу.

18. Формування ціннісно-смислових орієнтацій дослідника як основи професійної ідентичності в умовах глобальних змін.

19. Використання коучингових і фасилітаційних технологій у підготовці, що забезпечує розвиток автономності, саморегуляції та креативності аспірантів.

20. Запровадження індивідуального плану дослідницького розвитку майбутніх докторів філософії

21. Розвиток soft skills дослідника (лідерство, комунікація, командна робота, емоційний інтелект) як складових професійного становлення.

22. Створення інтегрованого освітньо-наукового простору «університет – наука – суспільство», що забезпечує практичну значущість досліджень.

Варто наголосити, що всі запропоновані організаційно-педагогічні умови можуть бути реалізовані науково-педагогічними працівниками в умовах реального освітнього процесу в аспірантурі.

Другим етапом науково-педагогічної експертизи організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти було визначення домінантних з наведеного переліку, при реалізації яких формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії буде найбільш ефективним. З цією метою було створено групу експертів з 75 осіб, до складу якої увійшли науково-педагогічні працівники, які викладають дисципліни дослідницького або методологічного спрямування в аспірантурі в різних закладах освіти (34 особи); та які здійснюють наукове керівництво здобувачами ступеня доктора філософії з професійної освіти або мають досвід участі в науково-дослідних проєктах зі здобувачами (41 особа).

Відбір експертів здійснювався на основі таких критеріїв:

1. Досвід викладання дисциплін, пов'язаних із дослідницькою діяльністю. Обов'язковим критерієм відбору експертів було викладання навчальних дисциплін, орієнтованих на розвиток дослідницьких умінь та навичок (методологія наукових досліджень, академічне письмо, дизайн наукового дослідження тощо). Це дозволяє враховувати фахову позицію науково-педагогічних працівників, які безпосередньо формують дослідницьку компетентність здобувачів.

2. Наявність досвіду наукового керівництва здобувачами ступеня доктора філософії. До участі в дослідженні залучалися науково-педагогічні працівники, які мають досвід супроводу дисертаційних робіт на етапі підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Це забезпечує компетентність експертів у питаннях організації та реалізації дослідницького компонента підготовки аспірантів.

3. Професійний досвід науково-педагогічної діяльності не менше 5 років. Цей критерій забезпечує участь експертів, які мають достатній професійний досвід у сфері вищої освіти та наукової діяльності, орієнтуються в системі підготовки докторів філософії. До опитування були запрошені науково-педагогічні працівники, які мають високий рівень кваліфікації в академічному середовищі та здатні здійснювати оцінювання педагогічних умов підготовки майбутніх дослідників на основі власного досвіду та наукового бачення.

4. Професійна та науково-дослідницька активність. Відбір враховував результати наукової роботи експертів – наявність статей, монографій, участь у конференціях, присвячених проблемам наукової освіти, розвитку наукової компетентності, методології досліджень тощо.

5. Активна участь у науково-організаційній роботі. Перевага надавалася експертам, які беруть участь у розробці освітньо-

наукових програм, входять до спеціалізованих вчених рад. Такий досвід дозволяє їм об'єктивно оцінювати не лише педагогічні, а й адміністративно-організаційні аспекти формування дослідницької компетентності.

З метою виявлення найбільш вагомих організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти було складено лист експертного опитування (див. дод. Е), визначено критерії оцінювання: актуальність для розвитку дослідницької компетентності; застосовність в умовах професійної підготовки майбутніх докторів філософії; інноваційність та новизна підходу.

Результати оцінювання експертами організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури наведено в таблиці 3.3.

Отже, результати анкетування експертів дозволили визначити такі організаційно-педагогічні умови формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти: запровадження індивідуального плану дослідницького розвитку майбутніх докторів філософії з професійної освіти; забезпечення підготовки та методичної підтримки науково-педагогічних працівників та наукових керівників щодо формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти; організація підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти з урахуванням наукових здобутків випускників та аналізу дослідницьких проєктів; створення цілісного науково-дослідницького середовища та системи підтримки майбутніх докторів філософії з професійної освіти шляхом упровадження менторства, супервізії та коучингу.

Таблиця 3.3

Результати оцінювання експертами організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури

Місце	Організаційно-педагогічні умови	Середній бал
1	Запровадження індивідуального плану дослідницького розвитку майбутніх докторів філософії	15,2
2	Забезпечення підготовки та методичної підтримки науково-педагогічних працівників та наукових керівників щодо формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії	14,4
3	Організація підготовки майбутніх докторів філософії з урахуванням наукових здобутків випускників та аналізу дослідницьких проєктів.	13,8
4	Створення цілісного науково-дослідницького середовища та системи підтримки майбутніх докторів філософії шляхом упровадження менторства, супервізії та коучингу.	12,3

5	Посилення практико-орієнтованого спрямування освітнього процесу в умовах аспірантури з метою набуття майбутніми докторами філософії практичного досвіду здійснення дослідницької та науково-викладацької діяльності.	12
6	Інтеграція сучасних цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій у дослідницький процес аспірантів з акцентом на використання електронних бібліотек, наукометричних баз, аналітичних платформ та штучного інтелекту.	11,6
	Упровадження індивідуально-групових форм наукової роботи (research clubs, наукові майстерні, дискусійні платформи), що створюють умови для взаємонавчання та командних досліджень.	
7	Розвиток навичок наукової комунікації через участь у конференціях, воркшопах, круглих столах, наукових дебатах.	10,5
	Упровадження проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning) у дослідницькій підготовці, що стимулює пошук рішень у складних наукових ситуаціях.	
8	Використання коучингових і фасилітаційних технологій у підготовці, що забезпечує розвиток автономності, саморегуляції та креативності аспірантів.	9,3
9	Забезпечення академічної доброчесності у дослідницькій підготовці шляхом формування стійких ціннісних орієнтацій, дотримання етичних принципів та правил цитування.	9,1
10	Упровадження дуальної стратегії навчання – поєднання індивідуальної роботи над дисертацією з колективними міжкафедральними та міжуніверситетськими дослідженнями.	8,7
11	Залучення аспірантів до експертної та консультативної діяльності (робота у наукових журналах, участь у рецензуванні тощо).	8,2
12	Формування ціннісно-смислових орієнтацій дослідника як основи професійної ідентичності в умовах глобальних змін.	7,5
13	Розвиток soft skills дослідника (лідерство, комунікація, командна робота, емоційний інтелект) як складових професійного становлення.	6,8
14	Формування дослідницької рефлексії шляхом ведення «наукового щоденника», «дослідницького портфоліо» та практик самоаналізу.	6,5
15	Організація міждисциплінарної взаємодії для розширення наукового світогляду аспірантів та залучення їх до колективних дослідницьких проєктів.	5,8
16	Створення інтегрованого освітньо-наукового простору «університет – наука – суспільство», що забезпечує практичну значущість досліджень.	5,3
17	Забезпечення доступу до міжнародних освітніх і наукових програм (академічна мобільність, стажування, гранти), що розширюють горизонти професійного становлення аспірантів.	5
18	Формування культури академічного письма через систему тренінгів і практикумів, спрямованих на підготовку якісних публікацій українською та англійською мовами.	4,8
19	Систематичне залучення аспірантів до викладацької діяльності для поєднання наукових пошуків із педагогічною практикою.	4,4
20	Розвиток критичного та аналітичного мислення як основи для побудови дослідницьких стратегій і аргументованого наукового дискурсу.	3,5

Визначені за результатами експертного оцінювання організаційно-педагогічні умови корелюють із логікою авторської моделі педагогічної системи та забезпечують поетапну реалізацію процесу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, інтегруючи мотиваційні, змістово-пізнавальні, операційно-діяльнісні та рефлексивні компоненти.

Розглянемо зазначені умови більш детально.

Першою організаційно-педагогічною умовою формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти визначено **запровадження індивідуального плану розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти**, що інтегрує організаційний, рефлексивний і мотиваційний виміри професійного становлення здобувача в умовах аспірантури (рис. 3.3).

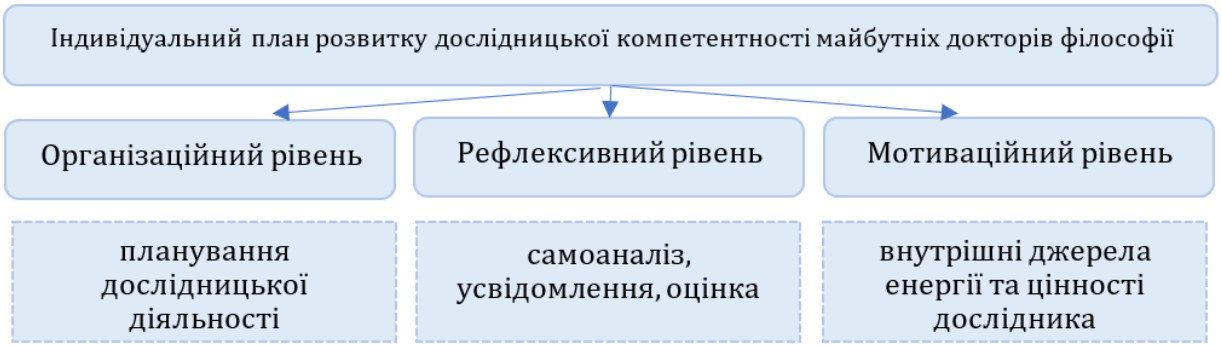

Рис. 3.3 Індивідуальний план розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

На *організаційному рівні* індивідуальний план передбачає системне планування дослідницької діяльності, що охоплює визначення цілей, етапів, ресурсів і механізмів реалізації наукового пошуку. Саме на цьому рівні формуються стратегічні засади індивідуальної наукової траєкторії: окреслюються пріоритети дослідження, часові межі, очікувані результати та критерії їх досягнення.

Рефлексивний вимір індивідуального плану полягає в активізації саморефлексії як механізму професійного самопізнання й осмислення власної наукової діяльності. План функціонує як інструмент систематичного аналізу досягнень і труднощів, що сприяє формуванню навичок самооцінки, самокорекції та самоуправління дослідницьким процесом. У цьому контексті він виконує роль рефлексивного супроводу професійного розвитку, відображаючи не лише академічні результати, а й трансформації мотиваційної та смислової сфер особистості аспіранта.

Мотиваційна складова індивідуального плану ґрунтується на принципах внутрішньої мотивації, самодетермінації та автономності. Її спрямованість полягає не стільки в досягненні формальних показників, скільки в утвердженні цінності наукової діяльності як особистісно значущої сфери самореалізації. Регулярне оновлення плану, самооцінювання

результатів, фіксація внутрішніх станів і джерел професійного натхнення забезпечують позитивну мотиваційну динаміку та сталість дослідницьких намірів.

Таким чином, індивідуальний план розвитку дослідницької компетентності розглядається не як формальний адміністративний документ, а як педагогічно доцільна система самоорганізації, саморефлексії та мотиваційного самоуправління здобувача. Його запровадження забезпечує перехід від зовнішньо регламентованої до внутрішньо мотивованої, сенсово зумовленої дослідницької діяльності, у якій аспірант виступає активним суб'єктом власного професійно-наукового становлення.

Реалізація зазначеної організаційно-педагогічної умови передбачає:

– формування позитивного ставлення до дослідницької діяльності;
– побудову індивідуальної траєкторії професійно-наукового розвитку;
– інтеграцію освітніх і дослідницьких практик у цілісний процес;
– залучення здобувачів до активної наукової діяльності (участь у конференціях, педагогічних майстернях, дослідницьких проєктах);
– розвиток самостійності, відповідальності, цілепокладання та рефлексивності;
– зміцнення смислових і ціннісних орієнтирів наукової діяльності;
– утвердження принципів академічної доброчесності та творчого підходу до наукового пошуку.

У межах реалізації цієї умови доцільним є впровадження авторського тренінгу *«Життєва перспектива та науково-професійне самовизначення дослідника»,* який інтегрує коучингові, фасилітаційні та рефлексивні технології. Практичні завдання й інтерактивні методики тренінгу сприяють усвідомленню власної наукової ідентичності, актуалізації внутрішніх цінностей, розвитку рефлексивності та формуванню стійких мотиваційних орієнтирів.

Отже, індивідуальний план розвитку дослідницької компетентності виступає системоутворюючою організаційно-педагогічною умовою, що забезпечує особистісно зорієнтований, рефлексивно-мотиваційний і смислотворчий характер освітньо-наукового процесу в аспірантурі. Його впровадження створює підґрунтя для становлення зрілої дослідницької ідентичності, підвищує якість підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти та сприяє формуванню культури саморефлексії як ознаки академічної зрілості.

Другою організаційно-педагогічною умовою є **забезпечення підготовки та методичної підтримки науково-педагогічних працівників і наукових керівників щодо формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти**

Дана організаційно-педагогічна умова передбачає створення цілісної системи підготовки, консультування та методичної підтримки науково-педагогічних працівників і наукових керівників, залучених до підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Її реалізація зумовлена тим, що саме науковий керівник і викладачі освітньо-наукових дисциплін

виступають ключовими суб'єктами формування дослідницької компетентності здобувачів, транслюючи не лише наукові знання, а й цінності академічної культури, моделі дослідницької поведінки та стандарти наукової діяльності.

Методична підтримка науково-педагогічних працівників розглядається як багатовимірний процес, що охоплює організацію цільових семінарів, тренінгів, супервізій, консультаційних платформ і методичних кейсів, спрямованих на:

– усвідомлення структури та змісту дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії;

– опанування ефективних методів і форм її формування в умовах аспірантури;

– розвиток навичок наукового наставництва, фасилітації, коучингу та супервізії;

– підтримку формування етичної, ціннісної й академічної культури дослідника.

Особливої значущості набуває переосмислення ролі наукового керівника, який у сучасних умовах постає не лише експертом у галузі дослідження, а й фасилітатором дослідницького розвитку аспіранта. Така рольова трансформація передбачає здатність створювати підтримувальне освітньо-наукове середовище, у якому аспірант поступово набуває автономії, відповідальності та внутрішньої мотивації до наукової творчості.

У цьому контексті підготовка науково-педагогічних працівників має орієнтуватися на розвиток у них комплексу взаємопов'язаних компетентностей. Узагальнення результатів досліджень (Н. Авшенюк, І. Гловюк, Л. Колісник, Г. Музиченко, А. Осмоловська, У. Садова, А. Яцишин та ін.) засвідчує, що ефективність наукового керівництва аспірантами визначається не лише рівнем предметної експертизи, а й здатністю викладача виконувати функції наставника, координатора, модератора й консультанта, що безпосередньо впливає на якість наукового зростання здобувачів [1, с. 181].

Аналіз сучасних підходів до оцінювання результативності наукової діяльності науково-педагогічних працівників (С. Семеріков, О. Спірін, Т. Вакалюк, І. Мінтій, С. Іванова, О. Шимон) дозволяє розглядати її як системне утворення, що охоплює проєктно-конкурсний (підготовка на конкурси проєктів; участь у проєктах; підготовка студентів до участі в конкурсах студентських наукових робіт), науково-публікаційний (публікації в журналах, що входять до наукометричних баз даних Web of Science, Scopus; публікації у матеріалах конференцій, що входять до наукометричних баз даних Web of Science, Scopus; публікації у наукових фахових виданнях України; публікації у зарубіжних періодичних виданнях та публікації у матеріалах зарубіжних конференцій; публікації у наукових виданнях України, що не входять до переліку фахових видань та публікації у матеріалах вітчизняних конференцій; видання монографій в Україні / у зарубіжних виданнях; видання навчального посібника чи підручника;

керівництво студентами, що публікують результати досліджень у різних виданнях), наукометричний (індексування у Scopus; індексування у Web of Science; індексування у Google Scholar; цитування у Scopus; цитування у Web of Science; цитування у Google Scholar), альтметричний (електронні бібліотеки, репозиторії; електронне портфоліо; кількість завантажень; кількість переглядів; поширення у соціальних мережах0, експертний (участь у ролі рецензента / експерта / опонента дисертації; участь у роботі різних комісій, експертних рад при МОН (у тому числі й з відбору проєктів), НАПН, НФДУ; головний редактор/ заступник головного редактора / член редакційної колегії фахового журналу; участь в організації конференцій) і представницько-науковий виміри (захист дисертації; отримання вченого звання; отримання почесного звання; отримання нагород / відзнак /премій / стипендій; керівництво аспірантом, який захистив дисертацію; участь у міжнародному стажуванні; володіння іноземною мовою на рівні В2 [426, с. 219–220]). Високий рівень наукової активності викладача не лише підвищує якість підготовки майбутніх докторів філософії, а й створює умови для трансляції сучасних методологічних підходів і включення аспірантів у реальний науковий дискурс.

Компетентний викладач повинен володіти глибокими знаннями сучасних методологій, вільно працювати з наукометричними ресурсами (Scopus, Web of Science, Google Scholar), аналітичними програмами (SPSS, R, JASP, NVivo), брати участь у грантових проєктах, інтегруватися у міжнародні наукові мережі. Водночас він має бути майстром професійної комунікації: вміти переконувати, відстоювати позицію, організовувати діалог, фасилітувати дискусії, формувати культуру наукового середовища.

У сучасних умовах роль викладача-науковця значно виходить за межі традиційної. Його діяльність можна окреслити у вигляді низки моделей (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Роль науково-педагогічних працівників у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Роль науково-педагогічного працівника	Зміст ролі	Вплив на формування дослідницької компетентності аспіранта
Науковий керівник (експерт)	Забезпечує методологічну коректність дослідження, консультує з теоретичних і прикладних питань, контролює дотримання наукових стандартів	Формування когнітивно-гносеологічного компонента, розвиток методологічного мислення, наукової аргументації
Наставник (ментор)	Супроводжує професійне становлення аспіранта, підтримує у складних дослідницьких ситуаціях, передає досвід наукової діяльності	Підтримка мотиваційно-ціннісного компонента, формування дослідницької ідентичності

Фасилітатор	Створює умови для самостійного наукового пошуку, стимулює рефлексію, дискусію, критичне осмислення ідей	Розвиток автономності, рефлексивності, критичного мислення
Коуч	Сприяє усвідомленню цілей, ресурсів і особистісних смислів дослідницької діяльності, допомагає вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку	Посилення внутрішньої мотивації, цілепокладання, саморегуляції
Консультант	Надає підтримку з організаційних, етичних, публікаційних та наукометричних питань	Формування операційно-діяльнісного компонента, орієнтація в академічному середовищі
Модератор наукової взаємодії	Організовує наукові семінари, дискусії, колективні обговорення результатів досліджень	Розвиток комунікативно-презентаційних умінь, включення в наукову спільноту
Зразок академічної культури	Демонструє дотримання принципів академічної доброчесності, наукової етики, культури дослідження	Формування ціннісних орієнтирів, відповідальності та наукової зрілості

Подані ролі науково-педагогічних працівників не існують ізольовано, а реалізуються в інтеграції, що забезпечує цілісний супровід дослідницького становлення майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Їх поєднання створює підтримувальне освітньо-наукове середовище, у якому аспірант поступово переходить від зовнішнього керівництва до наукової автономії та відповідальності.

Суттєвим є й урахування сучасних досліджень зарубіжних авторів (*A. Haley, M. Holmqvist, K. Johansson; K. Pyhältö, E. Löfström, J. Gu; H. Tutar, M. Altınöz, S. Güler*), які доводять, що результативність наукового керівництва зумовлюється інтеграцією предметної, методологічної, педагогічної, комунікативної та організаційно-управлінської компетентностей [628]. Водночас ці компетентності мають динамічний характер і потребують постійного професійного оновлення в умовах змін академічного середовища.

Узагальнюючи підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників, доцільно розглядати професійну компетентність науково-педагогічних працівників, які здійснюють підготовку майбутніх докторів філософії з професійної освіти, як інтеграцію hard skills, soft skills, digital skills [541, с. 211]. Услід за О. Яковенко вважаємо, що до таких навичок доцільно додати ще й четверту групу – research skills (рис. 3.4.).

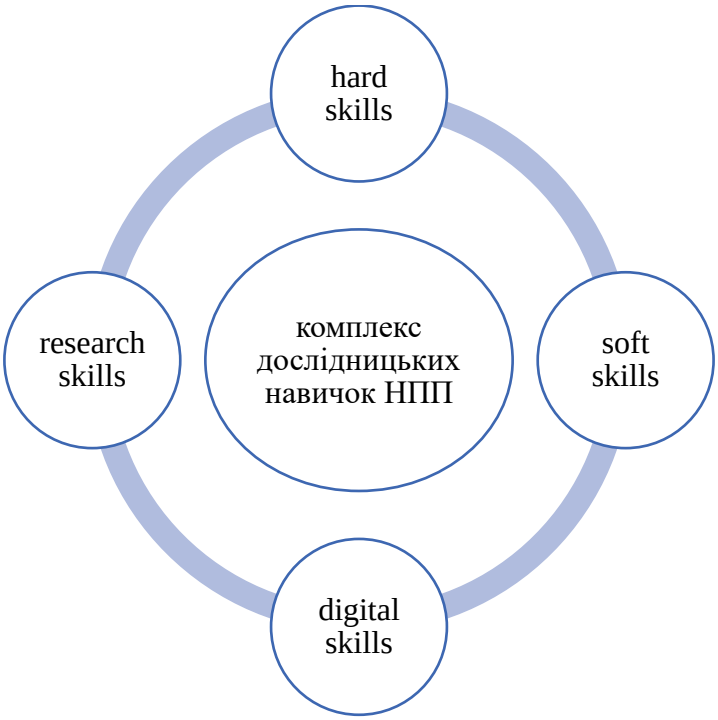

Рис. 3.4. Комплекс дослідницьких навичок науково-педагогічних працівників, які здійснюють підготовку майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Саме їх поєднання забезпечує здатність викладача виступати зразком наукової майстерності, ефективним наставником і провідником аспірантів у глобальний академічний простір.

Таким чином, забезпечення підготовки та методичної підтримки науково-педагогічних працівників і наукових керівників є необхідною організаційно-педагогічною умовою формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Вона створює підґрунтя для цілісного, системного й особистісно орієнтованого наукового супроводу аспірантів, сприяє розвитку їхньої дослідницької автономії, академічної культури та готовності до самостійної науково-педагогічної діяльності.

Третя умова стосується **організації підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти з урахуванням наукових здобутків випускників та аналізу дослідницьких проєктів.**

Важливим організаційно-педагогічним чинником формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти є організація їх підготовки з урахуванням наукових здобутків випускників аспірантури та систематичного аналізу реалізованих дослідницьких проєктів. Сутність цієї умови полягає у створенні механізму академічної спадкоємності, що забезпечує передавання дослідницького досвіду, норм наукової діяльності та цінностей академічної культури від попередніх поколінь здобувачів до нових учасників освітньо-наукового процесу.

Звернення до результатів наукової діяльності випускників аспірантури трансформує підготовку майбутніх докторів філософії з

професійної освіти з абстрактно-теоретичної у практико-орієнтовану та емпірично верифіковану. Аналіз завершених дисертаційних досліджень, наукових публікацій, апробованих інноваційних рішень і дослідницьких стратегій дозволяє аспірантам усвідомити логіку повного циклу наукового пошуку, побачити реальні механізми досягнення наукової новизни та виявити типові труднощі, що виникають у процесі дослідження.

Систематичне включення досвіду випускників у освітньо-науковий процес виконує також функцію інституційного зворотного зв'язку. Воно дає змогу оцінити ефективність використаних методологічних підходів, релевантність обраних дослідницьких стратегій, рівень сформованості дослідницької компетентності та відповідність результатів підготовки актуальним науковим і соціальним викликам. У цьому контексті аналіз дослідницьких проєктів випускників виступає інструментом адаптивного вдосконалення докторської підготовки.

Особливого значення набуває персоналізований характер взаємодії з досвідом випускників, коли майбутні доктори філософії з професійної освіти не лише ознайомлюються з результатами попередніх досліджень, а й залучаються до їх критичного осмислення через наукові семінари, дискусійні платформи, менторські зустрічі та рефлексивні обговорення. Така форма роботи сприяє розвитку критичного мислення, метанаукової рефлексії, формуванню реалістичних уявлень про академічні стандарти та вимоги до якості наукової роботи.

Отже, сутність третьої організаційно-педагогічної умови полягає у цілеспрямованому використанні наукових здобутків випускників аспірантури як педагогічного ресурсу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Саме така організація підготовки створює умови для безперервності розвитку наукових шкіл, підвищення якості освітньо-наукового процесу та інтеграції індивідуального дослідницького досвіду здобувачів у колективний науковий простір, що логічно зумовлює необхідність визначення конкретних механізмів реалізації цієї умови (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Реалізація третьої організаційно-педагогічної умови формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Напрям реалізації умови	Форми та механізми впровадження	Педагогічний і дослідницький ефект
Аналіз наукових здобутків випускників аспірантури	Вивчення захищених дисертацій, публікацій, монографій, грантових проєктів; створення банку результативних досліджень	Формування уявлення про критерії наукової новизни, методологічну зрілість і стандарти якості наукових робіт
Інституціоналізація досвіду випускників	Наукові семінари, воркшопи, менторські зустрічі, дискусійні та рефлексивні панелі за участі випускників	Забезпечення академічної спадкоємності, мотивація до наукових досягнень, трансляція успішних практик

Кейс-аналіз дослідницьких проєктів	Аналітичні заняття у форматі «кейсів дисертаційного досвіду»; обговорення труднощів і стратегій їх подолання	Розвиток критичного мислення, навичок порівняльного аналізу та стратегічного планування дослідження
Інтеграція матеріалів випускників у зміст навчальних дисциплін	Аналіз фрагментів вступів, методологічних розділів, висновків успішних дисертацій у межах освітніх компонентів	Формування практико-орієнтованого розуміння логіки наукового дослідження
Портфоліо дослідницьких проєктів	Створення портфоліо, що відображають етапи дослідження, методологічні рішення, труднощі та результати	Усвідомлення траєкторії дослідницького розвитку, формування метанаукової рефлексії
Участь у захистах дисертацій	Спостереження за процедурою захисту, аналіз аргументації, характеру дискусії, критеріїв оцінювання	Формування реалістичного уявлення про академічні стандарти, розвиток комунікативної компетентності
Імітаційні тренінги-захисти	Моделювання процедури захисту, публічна апробація результатів дослідження	Подолання тривожності, підвищення впевненості, готовність до публічного наукового представлення
Ознайомлення з рецензіями та відгуками опонентів	Аналіз зауважень рецензентів, офіційних опонентів, наукових консультантів	Формування навичок прийняття конструктивної критики, самооцінювання та вдосконалення наукового продукту
Електронний репозитарій дисертацій	Доступ до електронних архівів захищених робіт випускників	Підтримка академічної доброчесності, відкритості наукового середовища, наступності дослідницької традиції

Таким чином, організація підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти з урахуванням наукових здобутків випускників і систематичний аналіз їхніх дослідницьких проєктів забезпечує наступність академічних традицій, підвищує якість освітньо-наукового процесу та сприяє формуванню критичного мислення, дослідницької автономії й метанаукової рефлексії. Зазначена умова створює підґрунтя для трансляції найкращих наукових практик, розвитку культури аналізу наукових робіт і інтеграції індивідуального досвіду здобувачів у колективний науковий простір.

Четверта організаційно-педагогічна умова **– створення цілісного науково-дослідницького середовища та багаторівневої системи підтримки майбутніх докторів філософії з професійної освіти –** зумовлена потребою забезпечити не лише методологічну якість підготовки здобувачів, а й їхню наукову автономність, психологічну стійкість та здатність до довготривалої самостійної дослідницької діяльності.

Сучасна докторська освіта функціонує в умовах високої складності, міждисциплінарності, академічної конкуренції та підвищених вимог до наукової новизни й соціальної релевантності досліджень. За таких умов формування дослідницької компетентності не може обмежуватися виключно індивідуальним науковим керівництвом або засвоєнням формалізованих методів дослідження. Воно потребує інституційно організованого середовища, у межах якого поєднуються інтелектуальні, соціальні, емоційні та ціннісні ресурси розвитку здобувача [570; 626].

Сутність цієї умови полягає у системній інтеграції менторства, супервізії та коучингу як взаємодоповнювальних механізмів підтримки, що забезпечують баланс між передаванням наукових традицій, методологічною рефлексією та розвитком дослідницької суб'єктності аспіранта. Таке поєднання дозволяє вибудувати багаторівневу модель супроводу, у якій наставницькі практики сприяють засвоєнню академічних цінностей і формуванню наукової ідентичності, супервізійні – гарантують якість і логічну цілісність дослідження, а коучингові – стимулюють саморефлексію, стратегічне мислення та відповідальність за власну наукову траєкторію.

Створення цілісного науково-дослідницького середовища передбачає також активне залучення аспірантів до академічних спільнот, колегіальних форм наукової взаємодії, міждисциплінарних обговорень і професійних мереж, що забезпечує трансляцію не лише знань і умінь, а й норм академічної культури, стандартів доброчесності та моделей наукової поведінки. У такому середовищі дослідницька компетентність формується як інтегральна характеристика особистості майбутнього доктора філософії, що поєднує когнітивну зрілість, ціннісну визначеність, методологічну відповідальність і готовність до самостійного наукового розвитку.

Саме тому зазначена організаційно-педагогічна умова розглядається не як сукупність окремих форм підтримки, а як цілісна середовищна модель, здатна забезпечити сталий розвиток дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах сучасного академічного простору.

Реалізація даної умови відбувається через менторство (сприяє передаванню досвіду та академічних цінностей), супервізію (забезпечує методологічну якість і критичний аналіз досліджень), коучинг (стимулює саморефлексію та здатність до стратегічного планування). Ефективність зазначених технологій підтверджено зарубіжними науковцями (К. Бордон (*C. Bordogna*) та М. Лундгрен-Ресентерра (*M. Lundgren-Resenterra*) [558], Р. То *(R. Toh)* [625], Р. Токалич *(R. Tokalić)* [626] та ін.). Важливим складником є розроблення та реалізація індивідуальних освітньо-наукових траєкторій, які враховують здібності, наукові інтереси й професійні перспективи здобувачів. Персоналізоване планування забезпечує гнучкість освітнього процесу та сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної діяльності в умовах глобального наукового простору. Шляхи

реалізації даної організаційно-педагогічної умови представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Реалізація організаційно-педагогічної умови створення цілісного науково-дослідницького середовища підтримки майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Структурний вимір умови	Змістова характеристика	Форми та механізми реалізації	Очікуваний вплив на формування дослідницької компетентності
Наставницько-менторський	Передавання академічних традицій, норм наукової культури, досвіду побудови та реалізації дисертаційних досліджень	Менторські зустрічі з випускниками; наукові воркшопи; аналіз дисертаційних проєктів і публікацій; залучення випускників до освітнього процесу	Формування наукової ідентичності; усвідомлення стандартів академічної якості; прийняття цінностей наукової спільноти
Супервізійно-аналітичний	Забезпечення якості та логічної цілісності дослідницького процесу, професійний зворотний зв'язок	Супервізійні семінари; колективне обговорення методології та результатів; аналіз рецензій, відгуків опонентів; участь у захистах дисертацій	Розвиток критичного мислення; здатність оцінювати наукові рішення; підвищення методологічної зрілості
Коучингово-рефлексивний	Підтримка саморефлексії, внутрішньої мотивації та стратегічного самовизначення здобувачів	Рефлексивні панелі; коучингові сесії; індивідуальні консультації; імітаційні тренінги-захисти	Зростання наукової автономності; усвідомлення власної дослідницької траєкторії; розвиток відповідальності за результати
Інституційно-середовищний	Формування відкритого академічного простору для міжособистісної та міждисциплінарної взаємодії	Електронний репозитарій дисертацій; банки результативності; наукові спільноти; дискусійні платформи	Інтеграція індивідуального досвіду у колективне знання; відчуття належності до наукової школи
Практико-орієнтований	Ознайомлення з повним циклом реалізації дослідницьких проєктів	Аналіз портфоліо проєктів випускників; кейси дисертаційного досвіду; аналіз типових помилок і успішних стратегій	Формування практичного бачення наукового процесу; зниження тривожності; підвищення готовності до публічної апробації

Отже, дана організаційно-педагогічна умова, що полягає в організації підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти з урахуванням наукових здобутків випускників та систематичного аналізу їхніх дослідницьких проєктів, забезпечує формування цілісного, відкритого та рефлексивного освітньо-наукового середовища. Її реалізація сприяє поєднанню індивідуальної дослідницької траєкторії здобувача з колективним досвідом наукової спільноти, формує наступність академічних традицій і створює умови для трансляції ефективних дослідницьких практик.

Зазначена умова орієнтує майбутніх докторів філософії не лише на засвоєння теоретико-методологічних засад наукової діяльності, а й на осмислення реальних результатів наукового пошуку, критичний аналіз успішних і проблемних дослідницьких стратегій, розвиток метанаукової рефлексії та відповідального ставлення до власної наукової роботи. У такий спосіб забезпечується підвищення рівня наукової автономності, професійної зрілості та готовності здобувачів до здійснення самостійної дослідницької й науково-педагогічної діяльності в сучасному освітньо-науковому просторі.

З метою забезпечення внутрішньої логічної узгодженості педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти доцільним є розмежування та водночас інтеграція її ключових структурних елементів – етапів реалізації, організаційно-педагогічних умов і технологій упровадження.

Визначені у дослідженні етапи формування дослідницької компетентності (мотиваційно-організаційний, проблемно-дослідницький, практико-реалізаційний, оціночно-рефлексивний) відображають процесуальну логіку поступового становлення дослідницької суб’єктності здобувача освіти та забезпечують перехід від формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій до самостійної науково-дослідної діяльності й рефлексивного осмислення її результатів.

Організаційно-педагогічні умови мають наскрізний характер і створюють освітньо-наукове середовище, у межах якого відбувається реалізація кожного з означених етапів. Вони не дублюють етапну структуру процесу, а забезпечують його цілісність, послідовність і керованість, інтегруючи мотиваційні, змістово-пізнавальні, операційно-діяльнісні та рефлексивні компоненти дослідницької компетентності.

Освітні технології (інтерактивні, особистісно орієнтовані, дослідницькі, цифрові та професійно орієнтовані), форми, методи та засоби навчання у межах організаційно-технологічної підсистеми виконують функцію інструментального забезпечення реалізації організаційно-педагогічних умов на кожному з етапів формування дослідницької компетентності.

Формами навчання визначено індивідуальні (індивідуальний науковий консалтинг, самостійна наукова робота, наставництво, консультування); групові (наукові школи, практика в педагогічній

майстерні, науково-викладацька практика, майстер-класи/воркшопи, гостьові лекції, науково-методичні семінари та науково-практичні конференції, тренінги), а також онлайн- та змішані форми організації діяльності (вебінари, онлайн-курси, науково-дискусійні форуми, дослідницькі інтерфейси тощо), що забезпечують поєднання індивідуальної дослідницької роботи з колективними формами академічної взаємодії та інтеграцію аспірантів у професійні наукові спільноти.

Методичний інструментарій формування дослідницької компетентності охоплює рефлексивні, тренінгово-ігрові та інноваційно-діяльнісні методи, які спрямовані на усвідомлення власної дослідницької позиції, розвиток навичок самоаналізу, проєктування наукової діяльності та формування індивідуального стилю дослідника.

Засобами формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти виступають навчально-методичне забезпечення навчальної дисципліни «Дослідницька компетентність викладача-науковця», тренінг-інтенсив «Життєва перспектива та науково-професійне самовизначення дослідника», а також підручники, навчальні та методичні посібники, цифрові освітні ресурси, презентаційні матеріали, кейси дослідницького характеру, методичні рекомендації щодо проходження науково-викладацької практики та практики в педагогічній майстерні, онлайн-курси й науково-комунікаційні платформи.

Добір і поєднання освітніх технологій, форм, методів і засобів навчання зумовлюються цілями відповідного етапу, індивідуальними освітньо-науковими потребами аспірантів і логікою розгортання дослідницької діяльності, що забезпечує цілісність і результативність процесу формування дослідницької компетентності.

Таким чином, етапи, організаційно-педагогічні умови та технології реалізації перебувають у відношенні функціональної взаємодоповнюваності, забезпечуючи системний характер формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Підсумовуючи, зазначимо, що змістово-ціннісний та організаційно-технологічний компоненти педагогічної системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти створюють концептуально й методично обґрунтоване підґрунтя для її практичної реалізації. Водночас ефективність цієї системи потребує емпіричної перевірки, що зумовлює необхідність переходу до аналізу результативно-оцінювального компонента та експериментального дослідження сформованості дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури.

3.3 Рефлексивно-аналітичний та результативно-оцінний компоненти системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури

Змістове наповнення дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти охоплює не лише володіння методами і технологіями наукового пізнання, уміння формулювати проблематику, визначати об'єкт, предмет і етапи дослідження, а й здатність до рефлексії та науково-аналітичного узагальнення власної дослідницької діяльності. Саме рефлексивно-аналітичний вимір забезпечує усвідомлення логіки наукового пошуку, оцінювання його результатів і корекцію дослідницьких стратегій відповідно до поставлених цілей.

У наукових джерелах рефлексія трактується як процес пошуку й аналізу фактів, осмислення їхньої достовірності, логічного структурування знань з метою відкриття нового, подолання сумнівів і формування впевненості, що ґрунтується на аргументованому судженні. Її специфіка полягає в поєднанні суб'єкта й об'єкта пізнання в єдиному акті усвідомлення, що створює підґрунтя для узгодження когнітивного досвіду та науково-аналітичного осмислення результатів дослідження.

У працях Г. Гегеля рефлексія вперше осмислюється не лише як категорія мислення, а й як емоційно-особистісна категорія, що знаменує перехід від процедурно-методичної логіки пізнання до її творчої функції. Йдеться про позитивну розробку цінностей, цілей, програм і засобів наукової діяльності, у межах якої відбувається генерування нового знання [531, с. 94–95].

На думку М. Марусинець, поняття «рефлексія» нерідко ототожнюється з «саморефлексією», акцентуючи увагу на механізмах саморозвитку особистості. У цьому контексті рефлексія розглядається як процес осмислення особистісних смислів, дослідницький акт пізнання себе як суб'єкта життєдіяльності, що забезпечує розвиток творчого мислення, моральне самовдосконалення та формування системи ставлень індивіда до себе, власних дій і поведінки загалом [259, с. 181].

Важливою умовою ефективного становлення професіоналізму майбутнього педагога-дослідника є методологізація його професійної підготовки та розвиток методологічної рефлексії у процесі освітньо-наукової діяльності. У рефлексії майбутнього педагога щодо власної наукової діяльності поєднуються дві ключові характеристики педагогічного знання – концептуальність і нормативність, що створює підґрунтя для усвідомленого аналізу не лише процесу, а й результатів дослідницької роботи. Саме це відкриває можливість звільнення від стереотипів мислення та розвитку здатності до творчого, конструктивно-діяльнісного, евристичного підходу до науки [123, с. 208–209].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що методологічна рефлексія є одним із провідних чинників результативності дослідницької діяльності педагога, оскільки забезпечує не лише аналіз і корекцію дослідження, а й обґрунтовану оцінку досягнутих наукових результатів. Вона уможливлює адекватну постановку мети і завдань, вибір методологічних стратегій, а також зіставлення отриманих результатів із початковими дослідницькими намірами. Повноцінне здійснення науково-педагогічного пошуку передбачає реалізацію всіх його структурних компонентів – від формулювання проблеми до узагальнення й інтерпретації результатів, – причому на кожному етапі необхідними є аналіз, контроль, оцінювання та, за потреби, корекція дослідницької діяльності.

Ігнорування або фрагментарне використання рефлексивно-оцінних процедур призводить до деформації дослідження, зростання ймовірності хибних методологічних рішень і зниження наукової достовірності отриманих висновків. У цьому контексті методологічна рефлексія виступає не лише умовою ефективності дослідження, а й механізмом професійно-кваліфікаційного зростання педагога-дослідника, адже без систематичного аналізу та оцінювання власних результатів науково-дослідницька діяльність втрачає розвивальний потенціал. Як зазначається у наукових джерелах, методологічна рефлексія «послідовно сприяє формуванню різних видів узагальнення», що відповідають різним типам мислення, поєднуючи теоретичну рефлексію з рефлексією власної професійної діяльності та створюючи підґрунтя для творчої самореалізації педагога на індивідуально-особистісному рівні [123, с. 209].

Результативно-оцінний потенціал рефлексії конкретизується через її прояви у професійній діяльності. Так, Т. Кравчина виокремлює ознаки сформованості педагогічної рефлексії, серед яких: глибина, проблемність і критичність мислення; відкритість до діалогу та толерантність до альтернативних позицій; гнучкість у пошуку рішень; варіативність комунікативних стратегій; особистісна включеність у діяльність і прийняття відповідальності за результати ухвалених рішень [208, с. 86]. Усі зазначені характеристики безпосередньо пов’язані зі здатністю педагога-дослідника оцінювати ефективність власних дій і коригувати їх відповідно до вимог наукової ситуації.

Подальше поглиблення результативно-оцінного аспекту рефлексії простежується у працях Л. Філіппової, яка розглядає рефлексію мислення як інтегральний елемент подолання професійних труднощів. Важливими в цьому контексті є вміння аналізувати власний мисленнєвий процес, контролювати його перебіг, перевіряти отримані результати та застосовувати їх на практиці (за Г. Костюком). Рефлексивні вміння педагога виявляються в усвідомленому й творчому підході до розв’язання професійних завдань, здатності здійснювати самоаналіз, самооцінку досягнутих результатів і визначати напрями подальшого вдосконалення. Не менш значущим є й рефлексивне знання, що охоплює розуміння

психолого-педагогічних основ професійних труднощів, категоріального апарату рефлексії та теоретичних засад педагогічної рефлексії [498, с. 125].

У контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти рефлексія набуває особливого значення як складний психологічний і педагогічний феномен. Вона постає водночас як процес і як результат усвідомлення власної дослідницької діяльності, охоплюючи її цілі, методологічні інструменти, перебіг і наукові результати. Недаремно у наукових джерелах підкреслюється, що «рефлексія є відправною точкою будь-якого дослідження» [515, с. 166], оскільки саме вона ініціює пізнавальну активність, забезпечує осмислення дослідницького досвіду та сприяє переходу від емпіричного виконання наукових дій до їх теоретичного й методологічного усвідомлення.

Саме через рефлексивно-аналітичний компонент здобувачі третього рівня вищої освіти здатні не лише фіксувати власний науковий поступ, а й вибудовувати стратегічне бачення індивідуальної траєкторії науково-професійного розвитку. Рефлексія забезпечує усвідомлення логіки дослідження, адекватність методологічних рішень і здатність до критичного перегляду отриманих результатів, що є принципово важливим для підготовки доктора філософії як самостійного дослідника й педагога.

У науковій традиції рефлексія розглядається як здатність суб'єкта пізнання співвідносити власні дії з нормами, стандартами й очікуваннями академічного середовища. Як зазначається у психологічних довідниках, рефлексійність особистості виявляється у здатності критично оцінювати власні дії та змінювати відповідно до цього мислення і діяльність [392, с. 156]. Ф. Кортхаген трактує рефлексію як процес структурування або реструктурування досвіду, що дозволяє трансформувати професійні утруднення у ресурс розвитку. Його модель ALACT (дія – аналіз – усвідомлення – альтернативи – випробування) демонструє циклічний характер рефлексивної практики, яка сприяє підвищенню якості професійних і дослідницьких рішень [591].

З урахуванням специфіки підготовки докторів філософії з професійної освіти доцільним є розмежування трьох взаємопов'язаних видів рефлексії. *Дескриптивна рефлексія* передбачає фіксацію та опис дослідницьких дій, використаних методів і отриманих результатів без їх глибокої інтерпретації; на цьому рівні ефективними інструментами є дослідницький щоденник, портфоліо, аналітичні звіти. *Інтерпретаційна рефлексія* спрямована на критичне осмислення причин і наслідків дослідницьких рішень, співвіднесення власних дій із методологічними вимогами та досвідом наукової спільноти. *Прогностична рефлексія* забезпечує моделювання подальших стратегій наукового пошуку, визначення перспектив дослідження та планування індивідуальної траєкторії професійно-наукового розвитку.

Виокремлення зазначених видів рефлексії дозволяє глибше простежити динаміку становлення дослідницької компетентності

майбутніх докторів філософії з професійної освіти та розкрити механізми її розвитку в умовах аспірантури, що схематично представлено на рис. 3.5.

У контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти *дескриптивна рефлексія* постає як початковий рівень рефлексивної діяльності, що полягає у фіксації та відтворенні власного дослідницького досвіду без його поглибленої інтерпретації. На цьому етапі здобувач описує власні дії, послідовність кроків, використані методи, труднощі та отримані результати, здійснюючи своєрідне «збирання фактів» про перебіг наукового пошуку. Для підтримки дескриптивної рефлексії доцільним є ведення дослідницького щоденника, формування портфоліо або підготовка регулярних звітів про виконану наукову роботу.

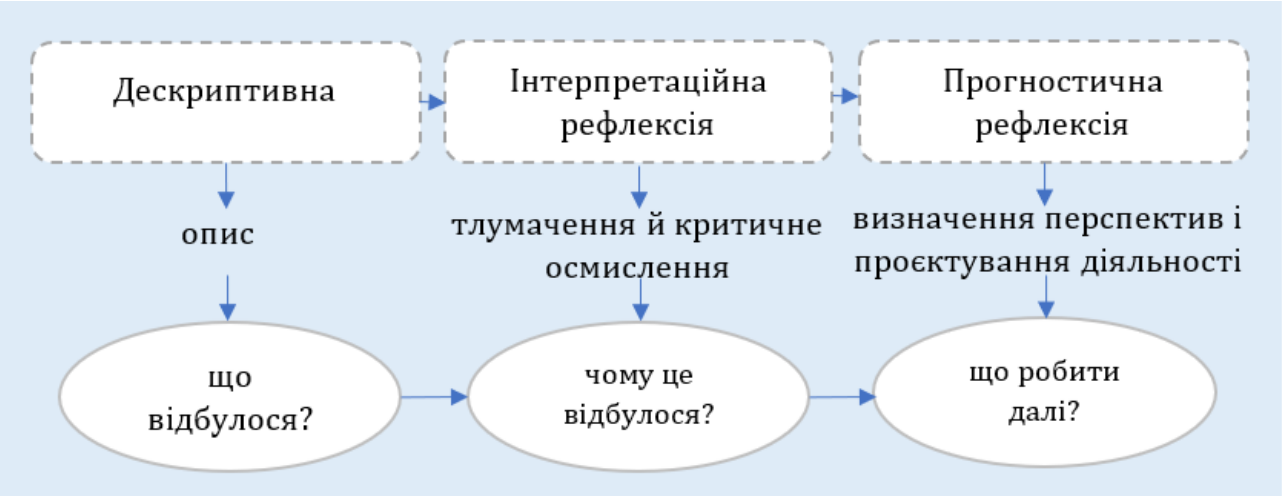

Рис. 3.5. Рефлексивно-аналітична схема розвитку дослідницької компетентності

Інтерпретаційна рефлексія передбачає перехід від опису до осмислення причин і наслідків дослідницьких дій. На цьому рівні майбутній доктор філософії з професійної освіти аналізує мотивацію власних рішень, виявляє сильні та слабкі сторони дослідницького процесу, критично співвідносить здійснені кроки з методологічними вимогами, науковими підходами інших дослідників та очікуваними результатами. Ефективними формами реалізації інтерпретаційної рефлексії є аналіз невдалих експериментів, помилок у структурі наукових текстів або методологічних прорахунків з метою виявлення їхніх причин і шляхів корекції.

Найвищим рівнем рефлексивної діяльності є *прогностична рефлексія*, спрямована на моделювання подальших дослідницьких стратегій. У її межах майбутній доктор філософії визначає нові наукові завдання, проєктує логіку подальшого дослідження, формує перспективи публікаційної активності, прогнозує можливі труднощі та окреслює шляхи їхнього подолання. Саме прогностична рефлексія забезпечує стратегічне бачення наукового розвитку та сприяє переходу від ситуативного до цілеспрямованого, усвідомленого дослідницького зростання.

Важливим аспектом є те, що рефлексія у підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти пов'язана з розвитком комплексу компетентностей – від уміння співвідносити себе як суб'єкта дослідницької діяльності з вимогами наукового середовища до здатності ефективно взаємодіяти з академічною спільнотою та інтегрувати міжособистісні й професійні виміри наукової роботи. У цьому контексті рефлексивно-аналітичний компонент виступає підґрунтям становлення цілісної дослідницької ідентичності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, формуючи їх готовність до самостійної наукової діяльності, академічної комунікації та відповідального прийняття наукових рішень.

Реалізація рефлексивно-аналітичного компонента здійснюється через організацію досвіду аналізу наукової інформації, роботи з науковими текстами, трансформації отриманих відомостей у теоретично обґрунтовані висновки, а також через систематичну самооцінку й осмислення результатів дослідницької діяльності. Він передбачає оволодіння навичками постановки рефлексивних запитань, критичного аналізу власних методологічних підходів, виявлення логічних і методологічних прогалин. Особливого значення набуває здатність співвідносити індивідуальні наукові результати з колективним дослідницьким досвідом, оцінювати власний внесок у наукову дискусію та обґрунтовано визначати напрями подальшого дослідницького пошуку.

У системі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти рефлексивно-аналітичний компонент реалізується через залучення здобувачів до активної наукової діяльності, у процесі якої відбувається осмислення попереднього досвіду, переінтерпретація набутих знань і критичне співвіднесення їх з новими науковими викликами. Ключовим елементом цього процесу є рефлексивне позиціонування, що відображає стале й усвідомлене ставлення здобувача до себе як суб'єкта наукового пізнання. Воно охоплює оцінку власних знань і дослідницьких умінь, розуміння шляхів їхнього формування та здатність переносити ефективні стратегії наукового пошуку в нові дослідницькі ситуації.

Таким чином, аналітична складова рефлексивно-аналітичного компонента забезпечує усвідомлене управління дослідницьким процесом, дозволяючи майбутньому доктору філософії з професійної освіти контролювати не лише зовнішню логіку наукових дій, а й внутрішню логіку мислення. Завдяки поєднанню рефлексивного мислення, самоаналізу та метапізнавальних механізмів здобувач поступово переходить від інтуїтивного виконання дослідницьких завдань до свідомого, концептуально вибудуваного наукового пошуку.

Сформованість аналітичної культури виявляється у здатності аргументовано пояснювати отримані результати, співвідносити їх із теоретичними положеннями та наявними емпіричними даними, критично оцінювати власні наукові рішення й обґрунтовувати необхідність їх корекції. Це створює передумови для переходу від рефлексивно-

аналітичної діяльності до результативно-оцінної, у межах якої відбувається усвідомлення наукової цінності дослідження, визначення його теоретичної та практичної значущості, а також оцінка готовності здобувача до самостійної науково-педагогічної діяльності.

Отже, рефлексивно-аналітичний компонент не лише забезпечує глибину осмислення дослідницького досвіду, а й виступає методологічною основою для формування результативно-оцінного компонента системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури.

Суттєвим елементом рефлексивно-аналітичного компонента є самооцінка та критичність, що виявляються у здатності майбутнього доктора філософії з професійної освіти оцінювати не лише власні наукові результати, а й дослідницькі продукти колег, аналізувати сильні та слабкі сторони наукових робіт, працювати з рецензіями та брати участь у фахових дискусіях. Це сприяє формуванню академічної культури критичного мислення, відповідального ставлення до результатів дослідження та дотримання норм наукової доброчесності. Водночас важливого значення набуває ціннісно-смислове осмислення дослідницької діяльності, що передбачає усвідомлення значущості власного наукового внеску для розвитку науки, освітньої практики та академічної спільноти, а також формування відповідальності за отримані результати.

Реалізація рефлексивно-аналітичного компонента здійснюється за допомогою різноманітних інструментів, зокрема ведення наукового щоденника, формування портфоліо дослідника, підготовки аналітичних звітів, використання карт рефлексивного мислення, аналізу дослідницьких кейсів, а також організації групових та інтервізійних практик. Важливою умовою є включення аспірантів у діяльність наукових спільнот, участь у колективних обговореннях і академічних дебатах, що забезпечує співвіднесення індивідуальних результатів із колективним дослідницьким досвідом.

Значущим функціональним виміром рефлексивно-аналітичного компонента виступає прогностичний аспект, який полягає у здатності аспірантів не лише аналізувати вже здійснені дослідницькі дії, а й прогнозувати подальший науковий поступ, планувати індивідуальну траєкторію професійно-наукового розвитку, визначати перспективні напрями досліджень. Завдяки цьому рефлексивно-аналітичний компонент трансформує виконання дослідницьких завдань у процес свідомого самотворення майбутнього доктора філософії як зрілої особистості та відповідального науковця, здатного до ефективної діяльності в сучасному глобалізованому академічному просторі.

Необхідною умовою й невід’ємним складником науково-дослідницької діяльності здобувачів ступеня доктора філософії є рефлексія, сучасне розуміння якої має двоїстий характер. З одного боку, вона постає як процес осмислення наукового досвіду шляхом аналізу, порівняння та логічного структурування фактів; з іншого – як принцип мислення, що

спрямовує дослідника на усвідомлення власних пізнавальних установок і методологічних передумов. Саме завдяки рефлексії стає можливим критичне «привласнення» здобутого знання, перевірка його достовірності та виявлення неявних допущень, на яких ґрунтується науковий результат.

Синтезуючи різні наукові підходи, у межах дослідження доцільно розрізняти внутрішню та зовнішню рефлексію. Внутрішня рефлексія забезпечує усвідомлення власних дослідницьких дій і охоплює постановку та осмислення наукової проблеми, визначення мети й завдань, вибір методологічних засад і методів, а також упорядкування логіки розгортання дослідження. Вона є невід'ємною від конкретної проблемної ситуації дисертаційної роботи та, по суті, виступає індикатором науковості соціально-педагогічного дослідження.

Зовнішня рефлексія постає як критичний аналіз наукових практик інших дослідників і співвіднесення власної роботи з ідеалами, нормами, стандартами та парадигмами, прийнятими в академічній спільноті. У цьому значенні вона виконує результативно-оцінну функцію, слугуючи показником рівня розвитку відповідної галузі знання, особливо актуалізуючись у періоди парадигмальної конкуренції або кризових трансформацій наукових підходів.

Когнітивна ефективність як внутрішньої, так і зовнішньої рефлексії безпосередньо залежить від рівня сформованості методологічної свідомості дослідника. Під методологічною свідомістю розуміємо інтелектуальний простір, у межах якого осмислюються шляхи, способи та форми виробництва наукового знання, а також принципи його оптимальної організації. Вона постає як ідеальна модель реальних дослідницьких дій і система уявлень про когнітивну стратегію наукового пошуку, способи її реалізації та раціональні вимоги до підсумкового наукового результату.

Методологічна свідомість має щонайменше два взаємопов'язані рівні. Досвідний (первинний) рівень охоплює сукупність змістових елементів, сформованих переважно на основі наукової інтуїції та особистого дослідницького досвіду; його концептуальна цілісність є обмеженою й ґрунтується здебільшого на операційних уявленнях. Теоретичний рівень формується в процесі опанування професійних методологічних знань і досліджень у галузі, закріплюється у стійких мисленнєвих структурах, концептуальних побудовах і теоретичних моделях, що узагальнюють досвід соціально-педагогічного дослідження в цілому.

Модусом методологічної свідомості виступає методологічне знання – структуровано виділені та концептуально зафіксовані компоненти дослідницької діяльності й логіка її розгортання. Воно має диференційований характер, організовується навколо базових ідей, принципів і категорій та зумовлює формування теоретичних систем різного концептуального спрямування, які визначають стилі наукового мислення у сфері соціальних наук і професійної освіти.

У реальній науково-дослідницькій практиці методологічна свідомість формується під впливом трьох взаємопов'язаних джерел: особистого

когнітивного досвіду дослідника; засвоєного групового досвіду наукової школи та професійної спільноти; а також накопиченого досвіду соціального пізнання, репрезентованого в наукових парадигмах і прийнятих моделях дослідження. Взаємодія цих джерел забезпечує цілісне бачення дослідницького процесу та створює підґрунтя для усвідомленого методологічного вибору.

У процесі безпосередньої роботи над дисертаційним дослідженням методологічна свідомість виконує дві ключові функції. Проєктувальна функція пов'язана з передбаченням наступних когнітивних дій, вибудовуванням логіки дослідження та розгортанням системи операцій взаємодії з предметом наукового пошуку. Контрольна функція полягає у співвіднесенні конкретних дослідницьких кроків із методологічними стандартами наукової спільноти, перевірці адекватності обраних засобів і доцільності їх застосування, що забезпечує валідність і наукову коректність результатів.

Методологічні знання є результатом спеціально організованих методологічних студій, а їх проблематика й спрямованість зумовлюються тим, як у певній науковій культурі інтерпретується природа методологічної діяльності. Нерідко саме різночитання поняття «методологія» ускладнює визначення предмета й меж методологічного аналізу, що актуалізує роль рефлексивно-аналітичного компоненту як своєрідного «навігатора» дослідницького процесу аспіранта.

З позицій авторського бачення підготовки докторів філософії з професійної освіти рефлексивно-аналітичний компонент інституціалізує як внутрішню, так і зовнішню рефлексію та забезпечує поетапний розвиток обох рівнів методологічної свідомості. Досвідний рівень підтримується через ведення дослідницьких щоденників, рефлексивних меморандумів, участь у лабораторних семінарах, міжвізійних обговореннях і аналізі «критичних інцидентів». Теоретичний рівень формується завдяки курсам з методології та метатеорії, методологічним колоквіумам, підготовці позиційних заяв дослідника (*reflexive positionality*), роботі з картами парадигм і методологічними рецензіями.

Зовнішня рефлексія забезпечується через участь у публічних семінарах, міжкафедральних опонуваннях, пре-захистах, роботі в наукових колективах і редакційних процесах, тоді як внутрішня рефлексія розвивається у межах індивідуальної взаємодії з науковим керівником або супервізором, а також із застосуванням коучингових інструментів саморегуляції та стратегічного планування. Поєднання проєктувальної та контрольної функцій дозволяє аспірантові одночасно конструювати дослідження наперед і утримувати його в межах наукової валідності та академічної доброчесності.

Отже, системне включення внутрішньої та зовнішньої рефлексії й цілеспрямоване культивування методологічної свідомості трансформують підготовку майбутнього доктора філософії з професійної освіти з формального «виконання процедур» у процес зрілого наукового мислення

– критичного, креативного та відповідального. Саме в такому вимірі рефлексивно-аналітичний компонент постає стрижнем формування дослідницької компетентності, забезпечуючи автономність, аргументованість і інноваційність наукового пошуку здобувача.

У структурі інтелектуальної рефлексії доцільно виокремлювати усвідомлення та переосмислення таких категорій, як види, форми, операції, властивості й функції пізнавальних процесів, способи обробки інформації, а також індивідуальні когнітивні стилі дослідника. Саме це забезпечує багатовимірність і гнучкість мислення майбутніх докторів філософії з професійної освіти, створюючи умови для адаптивного й усвідомленого наукового пошуку.

Модель інтелектуального типу рефлексії охоплює три взаємопов'язані компоненти. Перший з них – рефлексія у формі самоконтролю та саморегуляції перебігу пізнавальної діяльності, що дозволяє здобувачеві критично оцінювати власний інтелектуальний поступ, своєчасно виявляти помилки та коригувати стратегію дослідження. Другий компонент пов'язаний із рефлексією процесуальних характеристик пізнавальної діяльності – мисленнєвих тактик і стратегій, які застосовуються у ході аналізу наукових проблем. Вона дає змогу майбутньому доктору філософії усвідомлювати індивідуальні підходи до розв'язання дослідницьких завдань, оптимізувати використання інтелектуальних ресурсів і вибудовувати ефективні стратегії наукового пошуку. Третій компонент становить рефлексія індивідуальних особистісних характеристик пізнавальної діяльності, зокрема інтелектуальних здібностей, переконань, уподобань та інтенціонального досвіду, що охоплює умонастрої, ціннісні орієнтації й внутрішні настанови дослідника.

Зазначені компоненти інтелектуальної рефлексії реалізуються через відповідні функції та інструменти рефлексивно-аналітичного компоненту системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, які узагальнено подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Функції та інструменти рефлексивно-аналітичного компоненту

Функції	Зміст функції	Інструменти реалізації
Аналітико-контрольна	Забезпечує усвідомлений контроль логіки розгортання дослідження, перевірку відповідності дослідницьких дій методологічним вимогам, цілям і завданням наукового пошуку	Дослідницький щоденник; аналітичні меморандуми; методологічні чек-листи; самоекспертиза етапів дослідження
Коригувально-регулятивна	Спрямована на виявлення помилок, методологічних прогалин і неузгодженостей, а також на корекцію дослідницьких стратегій і процедур	Рефлексивні карти; аналіз «критичних інцидентів»; індивідуальні консультації з науковим керівником; коучингові інструменти саморегуляції

Метапізнавальна	Забезпечує усвідомлення власних когнітивних процесів, індивідуального стилю мислення та способів опрацювання наукової інформації	Рефлексивні запитання; метакогнітивні щоденники; позиційні заяви дослідника (reflexive positionality); інтелектуальні мапи
Оціночно-результативна	Орієнтована на критичну оцінку наукових результатів, їхньої достовірності, новизни та значущості для науки і професійної освіти	Аналіз рецензій і відгуків опонентів; самооцінка результатів дослідження; порівняльний аналіз власних і колективних результатів
Проєктувально-прогностична	Забезпечує формування стратегічного бачення подальшого наукового розвитку, визначення перспектив дослідження та публікаційної активності	Індивідуальні дослідницькі траєкторії; стратегічні плани наукового розвитку; прогностичні рефлексивні сесії
Комунікативно-інтегративна	Сприяє інтеграції індивідуального дослідницького досвіду в колективний академічний простір та розвитку культури наукового діалогу	Наукові семінари; міжкафедральні обговорення; інтервізійні групи; академічні дебати; участь у наукових спільнотах

Таким чином, ***рефлексивно-аналітичний компонент*** системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти виконує інтегрувальну та регулятивну функцію, поєднуючи аналітичне осмислення дослідницької діяльності з оцінюванням її результативності та прогнозуванням подальшого наукового розвитку. Реалізація цього компоненту через сукупність взаємопов'язаних функцій і відповідних інструментів забезпечує не лише контроль і корекцію наукового пошуку, а й формування методологічної свідомості, культури академічної рефлексії та здатності до усвідомленого самопроєктування індивідуальної дослідницької траєкторії. Саме завдяки рефлексивно-аналітичному компоненту дослідницька діяльність здобувачів трансформується з виконання окремих процедур у цілісний процес інтелектуального й професійного саморозвитку, що є необхідною передумовою становлення зрілого, автономного та відповідального доктора філософії з професійної освіти.

Вбачаємо, що рефлексивно-аналітичний компонент і результативно-оцінювальний компонент перебувають у тісному функціональному взаємозв'язку та утворюють єдину регулятивно-оцінну вісь системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Рефлексія забезпечує внутрішній аналіз, осмислення й переорієнтацію дослідницької діяльності, тоді як результативно-оцінювальний компонент фіксує її зовнішні прояви, динаміку та якісні результати. Саме через поєднання внутрішнього самоконтролю й зовнішнього оцінювання створюються умови для усвідомленого професійного зростання здобувача, переходу від інтуїтивного виконання

наукових дій до системного, відповідального й прогностично зорієнтованого наукового мислення.

Виокремлення результативно-оцінювального компонента в системі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти зумовлене потребою отримання об'єктивних даних про якісні зміни, що відбуваються у процесі їхнього наукового становлення. Цей компонент орієнтований не лише на фіксацію досягнутих результатів, а й на аналіз динаміки розвитку дослідницької компетентності та визначення перспектив подальшої індивідуальної наукової траєкторії здобувача.

Кінцевим результатом функціонування системи формування дослідницької компетентності постає підготовка зрілого молодого науковця, здатного до критичного мислення, продукування наукових ідей, ефективної академічної комунікації та інтеграції у національний і світовий дослідницький простір. Відтак результативність у межах даного компонента розглядається не як сума засвоєних знань чи окремих умінь, а як інтегральна характеристика професійного й особистісного становлення майбутнього викладача-дослідника в умовах аспірантури.

Результативно-оцінювальний компонент передбачає багаторівневу діагностику сформованості дослідницької компетентності, що охоплює поєднання самооцінювання здобувачів, експертного оцінювання з боку науково-педагогічної спільноти, аналіз результативності наукових проєктів, публікаційної активності, участі в академічних заходах та виконання прогностичних дослідницьких завдань. Такий підхід забезпечує цілісне бачення рівня розвитку дослідницької культури та готовності до самостійної наукової діяльності.

Структурно результативно-оцінювальний компонент реалізується через кілька взаємопов'язаних рівнів моніторингу: початковий, спрямований на визначення вихідної готовності до дослідницької діяльності; поточний, що забезпечує відстеження проміжних зрушень, виявлення сильних і проблемних аспектів розвитку компетентності; підсумковий, орієнтований на оцінювання досягнення цілей освітньо-наукової програми, сформованості дослідницької культури та здатності до автономної науково-педагогічної діяльності.

Важливою функцією результативно-оцінювального компонента є забезпечення зворотного зв'язку між отриманими результатами та організацією освітньо-наукового процесу. Позитивний зворотний зв'язок підтверджує доцільність обраних стратегій і сприяє поширенню ефективних практик, тоді як негативний виконує сигнальну функцію, вказуючи на потребу корекції або індивідуалізації підходів. Зворотний зв'язок у системі підготовки майбутніх докторів філософії виконує інформаційну, навчальну, коригувальну, діагностичну, оцінювальну та регуляторну функції.

У процесі формування дослідницької компетентності зворотний зв'язок має відповідати низці ключових критеріїв, серед яких особливо значущими є конструктивність, своєчасність, орієнтація на індивідуальні

потреби здобувача та партисипативність. Конструктивний зворотний зв'язок спрямований не лише на виявлення недоліків, а й на окреслення шляхів їх подолання, поєднує критику з рекомендаціями та підтримує мотивацію до наукового зростання. Своєчасність забезпечує актуальність рекомендацій і дає змогу оперативно коригувати дослідницькі дії, запобігаючи накопиченню помилок. Орієнтація на індивідуальні особливості аспіранта дозволяє враховувати рівень його підготовки, стиль мислення та наукові інтереси, формуючи персоналізовані траєкторії розвитку. Партисипативність передбачає активну участь здобувача в аналізі власних результатів, перетворюючи оцінювання з монологічної процедури на діалогічний процес академічної співпраці.

Таким чином, результативно-оцінювальний компонент забезпечує замкненість і динамічність системи формування дослідницької компетентності, виступаючи механізмом узгодження цілей, процесу й результатів підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти та створюючи умови для їхнього усвідомленого професійного й наукового саморозвитку.

Дотримання зазначених критеріїв зворотного зв'язку (конструктивності, своєчасності, індивідуальної орієнтованості та партисипативності) забезпечує його перетворення на дієвий інструмент розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. У такому форматі зворотний зв'язок виконує не лише коригувальну функцію, а й стає важливим чинником формування здатності до саморефлексії та сталого наукового зростання.

А. Блер *(A. Blair)* та С. МакҐінті *(S. McGinty)* [555] пропонують концепт «діалогічного зворотного зв'язку» (feedback-dialogues), який передбачає взаємодію, обмін думками та спільне обговорення навчальних і дослідницьких результатів. Автори підкреслюють, що діалогічний підхід дозволяє здобувачам краще усвідомити критерії оцінювання, виявити власні сильні та проблемні сторони, а також сформувати реалістичні стратегії подальшого вдосконалення. Ключовим є розуміння зворотного зв'язку не як передачі готових суджень, а як партнерського процесу співтворення знань, що сприяє розвитку дослідницької автономії, критичного мислення та саморегуляції.

Д. Карлесс *(D. Carless)*, Дж. Джун *(J. Jung)* та Й. Лі *(Y. Li)* [563] розглядають зворотний зв'язок у докторській підготовці передусім як механізм академічної соціалізації. Науковці вводять поняття автентичного зворотного зв'язку та грамотності у його сприйнятті й використанні, наголошуючи, що сучасні умови підготовки науковців потребують комплексного комунікативного підходу до взаємодії між науковим керівником і здобувачем.
У межах цього підходу фідбек трактується як діалог і супровід, що передбачає активне впровадження зауважень у власну дослідницьку практику. Важливими джерелами автентичного зворотного зв'язку виступають участь у наукових конференціях і публікаційна діяльність, де

коментарі зовнішніх експертів і рецензентів розширюють досвід академічної оцінки. Особлива роль при цьому відводиться науковому керівникові як наставнику, який допомагає інтерпретувати зауваження та інтегрувати їх у логіку дослідження. Таким чином, зворотний зв'язок постає як багатовимірний процес, що охоплює когнітивний, емоційний і соціальний виміри.

Дж. Гетті *(J. Hattie)* та Г. Тімперлі *(H. Timperley)* [584] визначають зворотний зв'язок одним із найпотужніших чинників впливу на навчання та академічні досягнення, підкреслюючи, що його ефективність залежить від способу організації. Метою фідбеку, на думку дослідників, є зменшення розриву між поточним і цільовим рівнями результативності. Для цього ефективний зворотний зв'язок має відповідати на три ключові запитання: «Куди я рухаюся?», «Як я рухаюся?» і «Куди далі?». Автори наголошують, що фідбек не повинен обмежуватися фіксацією помилок, а має сприяти розвитку саморегуляції, метакогнітивних умінь і здатності до стратегічного планування. Виокремлені ними рівні зворотного зв'язку – рівень завдання, процесу та саморегуляції – дозволяють розглядати оцінювання як інструмент не лише корекції діяльності, а й формування дослідницької автономії та зрілої наукової позиції здобувача.

До основних методів оцінювання результативності належать виконання й захист індивідуальних наукових завдань, участь у дискусіях і наукових семінарах, підготовка статей і тез, проєктна діяльність, аналіз дослідницьких кейсів, тестування, анкетування, інтерв'ю, а також презентація результатів досліджень на конференціях і наукових заходах. Застосування зазначених методів забезпечує комплексне оцінювання не лише кінцевих результатів, а й процесу становлення дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Вагоме місце у системі оцінювання відводиться самооцінюванню, яке орієнтоване не лише на фіксацію досягнень, а й на глибоку рефлексію змісту, якості та результатів дослідницької діяльності. Самооцінювання дозволяє аспіранту усвідомлено аналізувати рівень теоретичної підготовленості, сформованість дослідницьких умінь, ефективність обраних стратегій та виявляти проблемні зони власного наукового пошуку.

У практиці підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти самооцінювання реалізується через ведення рефлексивних щоденників, використання самооціночних анкет і чек-листів, підготовку письмових звітів про наукову діяльність, а також застосування SWOT-аналізу власної дослідницької роботи. Такі інструменти сприяють розвитку навичок саморегуляції, планування індивідуальної дослідницької траєкторії та відповідального ставлення до результатів наукової діяльності. Важливо підкреслити, що самооцінювання виступає не лише засобом контролю, а й механізмом формування внутрішньої академічної відповідальності, автономності та здатності до самостійного прийняття наукових рішень. Воно забезпечує перехід від зовнішньо заданих критеріїв оцінювання до внутрішніх стандартів якості дослідницької діяльності.

Отже, результативно-оцінювальний компонент у системі формування дослідницької компетентності виконує діагностичну, регулятивну та прогностичну функції, створюючи умови для адаптації освітньо-наукового процесу до індивідуальних потреб аспіранта та актуальних вимог наукового середовища.

Логіка взаємозв'язку компонентів системи засвідчує їхню спрямованість на інтегративне формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Цільовий блок визначає стратегічні орієнтири, мету та очікувані результати підготовки; концептуально-методологічний – формує наукові й ціннісні засади освітньо-наукового процесу; змістово-ціннісний – забезпечує становлення професійної ідентичності дослідника та його мотиваційно-аксіологічної сфери; організаційно-технологічний – відповідає за практичну реалізацію методів, форм і технологій наукової підготовки; рефлексивно-аналітичний – сприяє розвитку самоаналізу, критичного мислення та академічної автономності; результативно-оцінювальний – забезпечує діагностику, зворотний зв'язок і корекцію індивідуальних освітньо-наукових траєкторій.

Підсумовуючи виклад матеріалу розділу 3, зазначимо, що в дослідженні розроблено й науково обґрунтовано цілісну систему формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури. Запропонована система представлена у вигляді структурно-функціональної моделі, що охоплює взаємопов'язані цільовий, концептуально-методологічний, змістово-ціннісний, організаційно-технологічний, рефлексивно-аналітичний та результативно-оцінний компоненти.

Розкриття цільового компонента дозволило визначити стратегічну мету формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти – забезпечення їхньої готовності до самостійного, відповідального та результативного здійснення науково-дослідної діяльності відповідно до потреб суспільства, викликів сучасного освітньо-наукового середовища та очікувань стейкхолдерів. Кожен компонент моделі прямо або опосередковано спрямований на досягнення цієї мети.

Обґрунтовано змістово-ціннісний компонент системи, який відображає інтегрований характер дослідницької компетентності та охоплює сукупність знань, умінь, навичок, професійно-особистісних цінностей і ставлень, необхідних для здійснення ефективної дослідницької діяльності у сфері професійної освіти. Його реалізація пов'язується з оновленням змісту підготовки, упровадженням спеціалізованих навчальних дисциплін і тренінгових програм дослідницького спрямування.

У межах організаційно-технологічного компонента визначено й систематизовано організаційно-педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, а також окреслено комплекс форм, методів і засобів, що

забезпечують практичну реалізацію системи в освітньо-науковому процесі аспірантури. Особливу увагу приділено створенню цілісного науково-дослідницького середовища та впровадженню менторських, супервізійних і коучингових практик.

Показано сутність рефлексивно-аналітичного компонента як механізму усвідомлення, аналізу й корекції індивідуальних дослідницьких стратегій, формування методологічної свідомості та дослідницької ідентичності майбутнього доктора філософії з професійної освіти. Визначено, що саме цей компонент забезпечує внутрішню цілісність системи та її спрямованість на розвиток академічної автономності здобувачів.

Результативно-оцінний компонент представлено як інструмент діагностики й моніторингу рівнів сформованості дослідницької компетентності за визначеними критеріями та показниками, що дозволяє відстежувати позитивну динаміку професійно-наукового становлення майбутніх докторів філософії з професійної освіти й здійснювати корекцію освітньо-наукових траєкторій.

Отже, запропонована система формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти характеризується цілісністю, внутрішньою узгодженістю та практичною спрямованістю, а її реалізація потребує відповідного науково-методичного забезпечення, що й зумовлює подальшу логіку дослідження.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в публікаціях авторки [89; 296; 304; 305; 316; 318; 323; 324; 329; 330; 349; 350; 351; 636].

РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ

4.1. Використання інтерактивних та цифрових технологій у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

У сучасній системі підготовки наукових кадрів, зокрема в умовах аспірантури, накопичено значний арсенал традиційних та інноваційних форм, методів і технологій організації освітнього та науково-дослідницького процесу. Водночас, з огляду на мету й завдання дослідження, нами виокремлено ті педагогічні технології, які в поєднанні з адекватними формами й методами навчання забезпечують цілісне та результативне формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Ефективність дидактичного процесу в аспірантурі значною мірою залежить від обґрунтованого вибору та професійної реалізації педагогічних технологій, що відповідають логіці наукової підготовки, рівню академічної автономії здобувачів і вимогам до сучасного викладача-дослідника. Орієнтація на технологічний підхід у педагогіці передбачає не лише використання окремих методів або форм навчання, а й попереднє проєктування освітньо-наукового процесу, формулювання чітких педагогічних завдань, визначення алгоритмів діяльності та очікуваних результатів [355].

Технологізація освітнього процесу в аспірантурі сприяє підвищенню якості підготовки науково-педагогічних кадрів нової генерації, активнішому використанню наукового потенціалу закладів вищої освіти, упровадженню інноваційних підходів, сучасних розвивальних засобів, інтерактивних і цифрових форм навчання, що відповідають викликам трансформації академічного середовища [464, с. 8].

З огляду на ключову роль педагогічних технологій у забезпеченні ефективності формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, постає потреба у концептуальному уточненні сутності цього поняття. У науковій літературі конструкт «педагогічна технологія» трактується багатозначно: як напрям дидактики, як системно організований процес навчання, як сукупність методів і прийомів викладання або як модель проєктування та реалізації освітнього процесу [464, с. 9].

У загальнонауковому вимірі поняття «технологія» визначається як системний метод створення, застосування й оцінювання процесу навчання

з урахуванням взаємодії людських і технічних ресурсів, спрямований на оптимізацію освітніх результатів [108]. У педагогічному контексті технологія розглядається як заздалегідь спроєктований і послідовно реалізований процес досягнення освітніх цілей, що забезпечує керованість, відтворюваність і прогнозованість результатів навчання [355].

Н. Волкова визначає конструкт «технологія» як сукупність знань про способи і засоби здійснення виробничих процесів, що гарантують отримання певного результату, зазначаючи, що даний термін походить від грец. *τεχνολογια* (грец. *τεχνη* – майстерність, техніка; грец. *λογος* – (тут) передавати) – способи (набір і послідовність операцій, їх режими) забезпечення потреб людства шляхом застосування технічних засобів (знарядь праці). Педагогиня наголошує, що технологія навчання – процес, пов'язаний з проектуванням і реалізацією цілей і змісту навчання, передбачених освітніми стандартами, навчальними планами та програмами, крізь систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей. Технологія навчання є системою форм, методів, прийомів і засобів, спрямованих на гарантоване досягнення цілей фахової підготовки студентів, які максимально наближують її до умов професійної діяльності, забезпечуючи формування конкурентоспроможного на ринку праці фахівця [78, с. 8].

Узагальнюючи наукові підходи до розуміння цього феномену, дослідники акцентують, що педагогічна технологія поєднує три взаємопов'язані аспекти: науковий – як складник педагогічної науки, що проєктує цілі, зміст і методи навчання; процесуально-описовий – як алгоритм освітнього процесу; процесуально-дієвий – як реальне функціонування освітньо-наукової діяльності з використанням відповідних форм, методів і засобів [464, с. 10–11].

У контексті підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти педагогічна технологія набуває особливого значення, оскільки постає не лише інструментом передачі знань, а комплексною освітньо-науковою системою, спрямованою на розвиток здатності до самостійного, критичного та інноваційного наукового пошуку. Для майбутнього доктора філософії з професійної освіти технологія навчання інтегрує методологічні підходи, дидактичні принципи, інтерактивні та цифрові форми взаємодії, а також механізми рефлексії й оцінювання, що забезпечують становлення його дослідницької суб'єктності та професійної науково-педагогічної ідентичності.

У науково-педагогічній літературі представлено різні підходи до класифікації освітніх технологій, що використовуються у вищій школі. Так, колектив авторів (Л. Лебедик, В. Стрельніков, М. Стрельніков) пропонує багатовимірну класифікацію, у межах якої виокремлює інноваційні, інформаційні, інтерактивні, імітаційні, ігрові, тренінгові, соціально-психологічні, а також технології дослідницького навчання й проєктивної освіти, зокрема дослідницьке та проєктне навчання [224].

У посібнику «Сучасні технології навчання у вищій школі» В. Стрельніков та І. Брітченко [461] акцентують увагу на інформаційних і дистанційних технологіях, модульних технологіях, технологіях дослідницького (евристичного) та розвивального навчання, а також імітаційних технологіях, що дозволяють моделювати професійну діяльність здобувачів освіти.

Аналіз наукових підходів до класифікації освітніх технологій у вищій школі [224; 412; 463; 464] засвідчує як різноманіття підходів, так і відсутність універсальної класифікації, що зумовлено багатовимірністю самого освітнього процесу. Водночас узагальнення наукових позицій дало змогу виокремити групи технологій, які мають найбільший потенціал у контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, а саме:

– *традиційні технології*, орієнтовані на репродуктивне засвоєння знань (лекційно-семінарська система, класичні форми контролю);

– *особистісно орієнтовані технології,* спрямовані на врахування індивідуальних освітньо-наукових потреб здобувачів, розвиток їхньої автономії, саморефлексії та креативності;

– *інтерактивні технології,* побудовані на діалогічній взаємодії, групових формах роботи, використанні тренінгових, коучингових і фасилітаційних методик;

– *цифрові технології,* що інтегрують онлайн-платформи, віртуальні освітні середовища, відкриті наукові ресурси та інструменти дистанційної взаємодії;

– *професійно орієнтовані технології,* які моделюють майбутню діяльність викладача-дослідника через проєктну роботу, наукові дискусії, стажування та дослідницькі практикуми;

– *інноваційні технології*, спрямовані на творче конструювання знань і розвиток критичного мислення (проблемне навчання, кейс-метод, метод проєктів);

– *дослідницькі технології*, безпосередньо зорієнтовані на оволодіння методами наукового пошуку, експериментальної роботи, аналізу та інтерпретації даних, підготовку й апробацію наукових публікацій, ведення дослідницького щоденника, участь у наукових грантах і конференціях.

Застосування зазначених технологій у підготовці здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти широко висвітлено у сучасних наукових дослідженнях. Так, Ю. Бойчук, А. Боярська-Хоменко, Л. Рибалко аналізують можливості дистанційних технологій у формуванні науково-дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії [34]; А. Яцишин досліджує потенціал цифрових відкритих систем у підготовці аспірантів і докторантів [547]; С. Воінова розглядає інформатизацію як інструмент інтеграції навчальної та науково-дослідницької діяльності аспірантів [76]. Освітній потенціал коучингу як перспективної технології формування дослідницької компетентності обґрунтовано Л. Ліхіцькою та Л. Старовойт [236], а можливості інформаційно-комунікаційних технологій

– у працях С. Ніколаєвої та Т. Коваль [293]. Проблему використання хмарних сервісів Google Scholar досліджують О. Спірін та О. Одуд [453], а потенціал дистанційних технологій у підготовці здобувачів третього рівня вищої освіти аналізує О. Рябець [411].

Узагальнюючи результати наукових розвідок, зазначимо, що ефективний розвиток дослідницького потенціалу аспірантів потребує інтеграції традиційних, особистісно орієнтованих, інтерактивних, цифрових і професійно спрямованих технологій. Таке поєднання забезпечує цілісний вплив на процес становлення молодого науковця, створює умови для індивідуалізації освітнього процесу, розвитку критичного мислення, академічної доброчесності, креативності та рефлексивності.

Враховуючи положення про те, що жодна педагогічна технологія не є універсальною і потребує адаптації до конкретних освітніх завдань та умов її реалізації [355], на основі аналізу сучасного вітчизняного й зарубіжного досвіду нами було обрано ті технології, які найбільш повно відповідають завданням формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. До них віднесено: ***інтерактивні, особистісно орієнтовані, технології організації дослідницької діяльності, цифрові та професійно орієнтовані***, що систематизовано у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Класифікація освітніх технологій у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

№ з/п	Група освітніх технологій	Конкретні технології та форми	Функціональне призначення у процесі формування дослідницької компетентності
1	Інтерактивні технології навчання	Тренінгові, фасилітаційні	Стимулюють розвиток наукової комунікації, навичок групової взаємодії, критичного мислення, участі в академічних дискусіях
2	Цифрові технології	Цифрові платформи (Google Scholar, Scopus, Zotero, Overleaf), онлайн-сервіси, системи обробки й візуалізації даних ШІ	Формують цифрову грамотність, навички роботи з інформацією, аналітичного оброблення наукових даних, академічного письма й публікаційної діяльності
3	Технології організації дослідницької діяльності	Проєктні, проблемне навчання, фреймова технологія	Забезпечують формування методологічної культури, вміння формулювати гіпотези, планувати дослідження, інтерпретувати наукові результати
4	Особистісно орієнтовані технології	Коучингові технології, метноринг	Формують суб’єктність, сприяють розвитку академічної мотивації, саморефлексії, управління власною науковою траєкторією.

5	Професійно орієнтовані освітні технології	Науково-викладацька практика, практика в педагогічній майстерні, стажування, майстер-класи	Сприяють інтеграції наукової й педагогічної діяльності, апробації авторських підходів, зануренню у професійне середовище.

Такий вибір зумовлений комплексним характером впливу зазначених технологій на процес становлення дослідника. Інтерактивні технології забезпечують розвиток навичок ефективної наукової комунікації, аргументації та критичного мислення; особистісно орієнтовані технології сприяють індивідуалізації освітньо-наукової траєкторії здобувача, формуванню стійкої внутрішньої мотивації та усвідомленню власної наукової ідентичності; технології організації дослідницької діяльності формують методологічну й методичну готовність до проєктування, здійснення та аналізу наукових досліджень; інформаційно-комунікаційні технології інтегрують аспірантів у глобальний науковий простір, забезпечують доступ до відкритих наукових ресурсів і ефективне використання цифрових інструментів дослідження; професійно орієнтовані технології поєднують науково-дослідну діяльність із реальними вимогами та потребами конкретної галузі знань і майбутньої викладацько-наукової практики.

Такий добір технологій дозволяє вибудувати цілісну, методично виважену систему формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, що відповідає сучасним викликам академічної науки, цифрової трансформації освіти та професійної діяльності викладача-дослідника.

У подальшому розглянемо більш детально кожну з означених груп технологій у контексті їх використання в освітньо-науковому процесі аспірантури.

Інтерактивні технології у сучасній системі підготовки здобувачів третього освітньо-наукового рівня набувають особливої значущості в контексті інтеграції України до європейського та світового освітнього й наукового простору. Світоглядні, економічні та соціально-політичні виклики сучасності, зокрема умови VUCA-світу (*Volatility* – мінливість, *Uncertainty* – невизначеність, *Complexity* – складність, *Ambiguity* – неоднозначність), а також експоненціальне зростання інформаційно-цифрового середовища актуалізують проблему якості підготовки педагогічних кадрів вищої кваліфікації, здатних до ефективної науково-дослідницької й викладацької діяльності в умовах невизначеності та динамічних змін [84, с. 125].

Суголосними цим положенням є висновки М. Астахової та Г. Кравченко [15], які визначають використання інтерактивних педагогічних технологій одним із найбільш перспективних напрямів організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Дослідниці підкреслюють, що інтерактивні технології, побудовані на інтенсивному

підході, сприяють формуванню у здобувачів освіти практичної спрямованості на професійну самореалізацію, розвитку суб'єктної позиції та відповідальності за результати власної діяльності.

Проблематика впровадження інтерактивних технологій ґрунтовно представлена у працях вітчизняних і зарубіжних учених другої половини XX – XXI століть. Теоретичні аспекти сутності інтерактивних методів, їх класифікації та дидактичних можливостей розкрито в дослідженнях І. Луцик [230], В. Мельника [264], Л. Пироженко, О. Пометун [379], Т. Сердюк [428], С. Сисоєвої [434], В. Ягоднікової [536] та ін. Учені одностайно наголошують, що інтерактивні технології забезпечують перехід від репродуктивних моделей навчання до діалогічних, діяльнісних і рефлексивних форм освітньої взаємодії.

Традиційна організація освітнього процесу, орієнтована переважно на односторонню трансляцію інформації, виявляється недостатньою для формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії, оскільки не забезпечує розвитку критичного мислення, комунікативної гнучкості та здатності до наукової взаємодії. Натомість поєднання інтерактивних технологій із сучасними інформаційно-комунікаційними засобами сприяє активізації пізнавальної діяльності аспірантів, розвитку творчого потенціалу, формуванню стійких дослідницьких інтересів і мотивації до саморозвитку, а також підготовці здобувачів до ефективної науково-дослідницької й викладацької діяльності впродовж професійного життя [99, с. 45].

Упровадження інтерактивних технологій в освітньо-науковий процес підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти має низку суттєвих переваг порівняно з традиційними формами навчання (рис. 4.1), серед яких: активна суб'єктна позиція здобувача; розвиток комунікативних і командних навичок; наближення освітньої діяльності до реальних дослідницьких практик; формування рефлексивності та здатності до самонавчання; підвищення внутрішньої мотивації до наукового пошуку.

У наукових дослідженнях інтерактивні технології найчастіше визначаються як «навчання за методом участі» або «кооперативне навчання», у межах якого створюються умови для активного обговорення проблем, формулювання аргументів і обґрунтування власної позиції. Такий підхід забезпечує не лише глибше засвоєння навчального матеріалу, а й розвиток мисленнєвих операцій вищого порядку – аналізу, синтезу, оцінювання, що є принципово важливим для становлення дослідницького мислення.

Погоджуємося з позицією К. Василенко, яка наголошує, що в системі загальної та професійної вищої освіти зростає потреба у впровадженні інтерактивних освітніх технологій, здатних розвивати інтелектуальну ініціативність, креативність, самостійність, здатність до самоорганізації та рефлексії як ключові якості сучасного фахівця [57, с. 469]. Для майбутніх докторів філософії ці якості виступають не додатковими, а базовими складниками дослідницької компетентності.

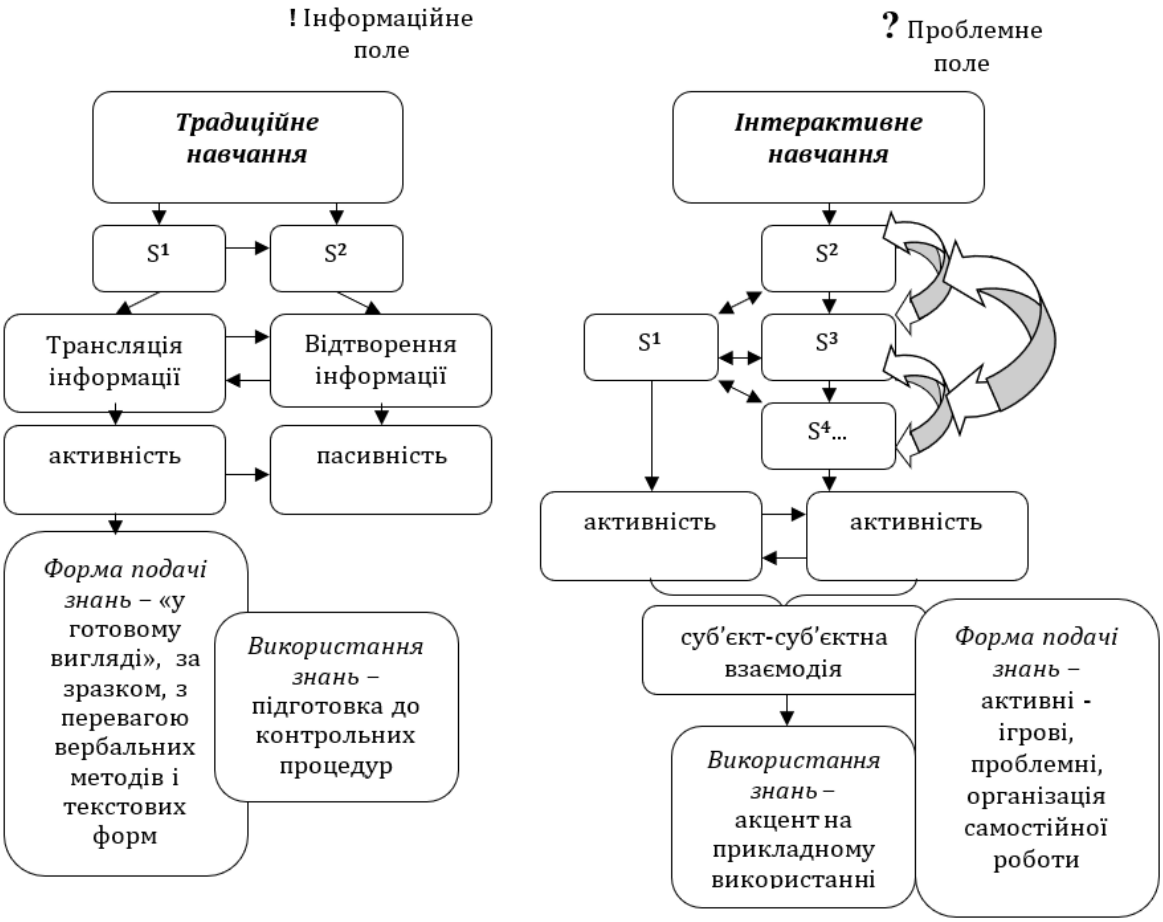

Рис. 4.1. Традиційне та інтерактивне навчання

Розкриваючи феномен інтерактивної взаємодії в освітньому процесі, В. Мельник визначає розвиткове навчання у контексті діалогу як активну взаємодію та спілкування учасників освітнього процесу, що реалізується через інтеракцію [264, с. 15]. Учений виокремлює превентивні інтеракції (створення груп, розподіл ролей, консультації, репетиції), імітаційні інтеракції (ділові та рольові ігри, психодрама, соціодрама, дебати, мозкові штурми, проєктування, тематичні обговорення) та неімітаційні інтеракції (проблемні лекції, семінари, практикуми, круглі столи, конференції) [264, с. 17–18], що у своїй сукупності створюють багатовимірне середовище для формування дослідницького досвіду.

У працях вітчизняних учених [78; 279; 377; 434] інтерактивність розглядається передусім як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечує двосторонній обмін інформацією, ефективний зворотний зв'язок і зростання самостійної активності здобувачів освіти. Зокрема, О. Пометун визначає інтерактивне навчання як організацію освітнього процесу на засадах паритетності учасників, багатосторонньої комунікації, спільного конструювання знань і постійної активності здобувача [377, с. 7]. О. Пометун і Л. Пироженко акцентують, що інтерактивне навчання є співнавчанням і взаємонавчанням, у якому знання продукуються у процесі колективної та групової діяльності [379, с. 13].

Інтерактивне навчання як форму соціально мотивованого партнерства розглядає В. Ягоднікова, наголошуючи на його гуманістичній,

демократичній та індивідуалізованій природі, де центральною постає організована творча співпраця рівноправних суб'єктів [536, с. 15]. С. Сисоєва, аналізуючи інтерактивні технології навчання дорослих, підкреслює їхню здатність забезпечувати гарантоване досягнення результатів за рахунок активної участі, права вибору, двоспрямованості спілкування та опори на життєвий і професійний досвід тих, хто навчається [434, с. 4–41].

У контексті підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти інтерактивне навчання, за І. Луцик, реалізується як проблемно-пошуковий освітній процес, що базується на спільній діяльності, комунікації та фасилітативній ролі викладача, який створює умови для активної взаємодії та досягнення визначених дидактичних результатів [251]. Подібної позиції дотримується Т. Сердюк, визначаючи інтерактивні технології як дидактичні технології, що забезпечують досягнення запланованих педагогічних результатів через активну взаємодію суб'єкта з навчальним середовищем [428].

Сутність інтерактивних технологій навчання полягає у їх орієнтації на творче, продуктивне мислення, розвиток рефлексії, емпатії та співдіяльності. Як слушно зауважує Н. Волкова, інтерактивність є характерологічною ознакою сучасного освітнього процесу, зокрема в умовах цифровізації, і передбачає діалогічність, множинність логіки, відкритість до змін, активізацію самостійного пошуку інформації та взаємодію в реальних і віртуальних освітніх спільнотах [78, с. 13].

У межах нашого дослідження інтерактивні технології у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти розглядаються як сукупність форм, методів і цифрових засобів організації освітньо-наукової взаємодії, спрямованих на активне залучення аспірантів до дослідницької діяльності, розвиток критичного мислення, наукової комунікації, рефлексії та індивідуалізацію освітньо-наукової траєкторії. Застосування інтерактивних дошок, вебплатформ, освітніх сервісів, онлайн-ресурсів і цифрових середовищ дозволяє майбутнім докторам філософії не лише опановувати науковий контент, а й здійснювати власні дослідження, обговорювати результати та інтегруватися у професійні наукові спільноти.

Використання інтерактивних технологій у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти має багатовимірний характер і охоплює низку взаємопов'язаних аспектів. Насамперед вони забезпечують активне включення аспірантів в освітньо-науковий процес, формуючи динамічне, відкрите та дослідницьки орієнтоване середовище. Інтерактивні технології надають інструменти для здійснення наукового пошуку, аналізу даних, розв'язання проблемних завдань, що безпосередньо сприяє розвитку дослідницьких умінь і навичок.

Важливим аспектом є використання візуалізаційних та інтерактивних засобів навчання – графіки, анімації, елементів віртуальної та доповненої реальності, які полегшують осмислення складних наукових концептів,

сприяють глибшому розумінню методології дослідження та результатів наукового аналізу. Інтерактивні технології також створюють умови для ефективної наукової комунікації у віртуальному середовищі, забезпечуючи можливість обміну ідеями, спільної роботи над дослідницькими проєктами, колективного обговорення проблем і результатів досліджень.

Застосування інтерактивних завдань, кейсів, дослідницько орієнтованих матеріалів дозволяє аспірантам переносити теоретичні знання у площину практичної наукової діяльності, стикатися з реальними науковими проблемами та виробляти власні дослідницькі стратегії. Водночас ефективність інтерактивних технологій зумовлюється наявністю таких складових, як відкритий доступ до інформаційних ресурсів, сучасні методи дослідження, взаємодія з академічною спільнотою, віртуальні лабораторії, відкриті наукові конференції та семінари, онлайн-вебінари, менторська підтримка із застосуванням дистанційних засобів комунікації, використання цифрових дослідницьких інструментів і платформ (рис. 4.2).

Серед інтерактивних технологій у контексті нашого дослідження особливе значення надаємо тренінговим і фасилітаційним технологіям, оскільки саме вони забезпечують діалогічну взаємодію, активне залучення майбутніх докторів філософії з професійної освіти до процесу наукового пошуку, розвиток навичок співпраці, критичного мислення та рефлексії. Їх застосування сприяє не лише підвищенню ефективності освітнього процесу, а й глибшому засвоєнню дослідницьких стратегій та перенесенню їх у практику професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури засвідчує відсутність єдиного підходу до тлумачення дефініції «тренінг», що зумовлено багатоваріантністю його застосування та цільових орієнтацій. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» тренінг визначається як тренування або спеціальний тренувальний режим [61, с. 1265]. Л. Лук'янова розглядає тренінг як метод групової навчальної діяльності, що в лабораторних умовах через систему спеціальних вправ сприяє формуванню професійних умінь і навичок та створює умови для професійного розвитку особистості [249].

Науковці О. Дрючило та А. Кордонська підкреслюють потенціал тренінгових технологій у створенні мотивації, стимулюванні ситуації успіху, забезпеченні особистісного й професійного зростання майбутніх фахівців [134]. У словниках іншомовних слів тренінг трактується як багатофункціональний метод психологічного впливу, що виконує перетворювальну, коригувальну, профілактичну та адаптивну функції [444]. Комісія з трудових ресурсів Великобританії (Manpower Services Commission) визначає тренінг як заздалегідь спланований процес, спрямований на зміну знань, умінь, поведінки та взаємин учасників шляхом спеціально організованого навчального досвіду [495, с. 11].

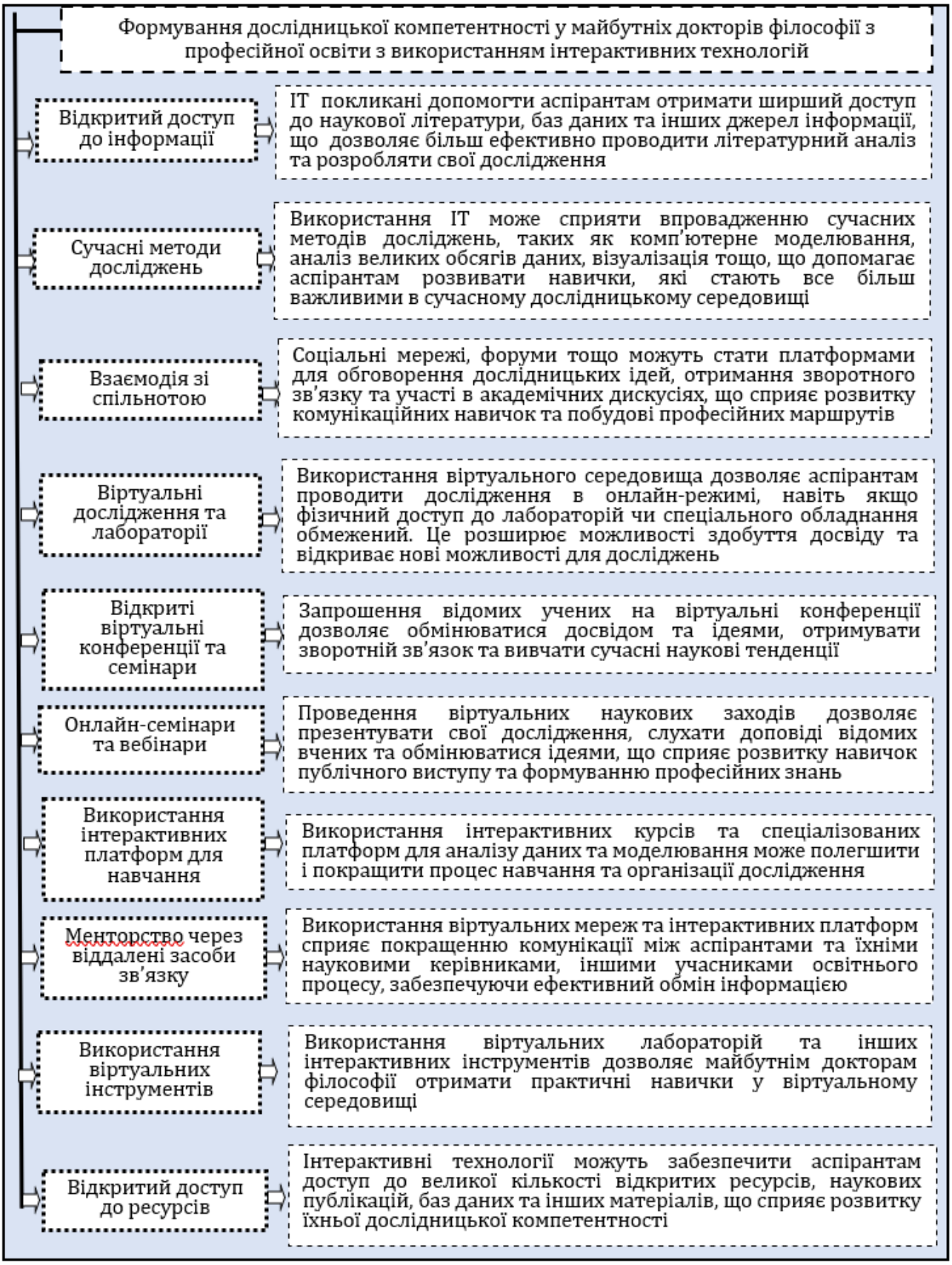

Рис. 4.2. Формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти з використанням інтерактивних технологій

У межах нашого дослідження особливу увагу приділено акмеологічному тренінгу, орієнтованому на мобілізацію внутрішніх

ресурсів особистості, досягнення «піку» професійного розвитку, формування рефлексивної позиції та готовності до самостійної науково-дослідної діяльності. Такий тренінг ґрунтується на принципах системності, інтерактивності, варіативності та інтегративності освітніх впливів.

Отже, тренінг у контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти розглядаємо як цілісну систему прийомів і способів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечує усвідомлене включення аспірантів у дослідницьку діяльність і сприяє розвитку їхнього інтелектуального, емоційного, вольового та поведінкового потенціалу. Як зазначає В. Федорчук, тренінг виступає однією з найбільш ефективних моделей підготовки фахівців, оскільки забезпечує комплексний вплив на всі сфери особистості [456, с. 12].

На основі аналізу наукової літератури [134; 444; 495] та з урахуванням ключових постулатів акмеології нами виокремлено такі принципи організації тренінгу як інтерактивної технології формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти:

– ***принцип індивідуалізації***, що передбачає створення багаторівневої системи підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів, їхнього попереднього досвіду, наукових інтересів і траєкторії професійного становлення, забезпечуючи можливість максимального розкриття особистісного та дослідницького потенціалу кожного аспіранта;

– ***принцип гнучкості***, який вимагає поєднання варіативності підготовки, зорієнтованої на запити здобувачів та потреби академічного середовища, з можливістю оперативного коригування змісту, форм і методів тренінгової роботи;

– ***принцип елективності***, що полягає в наданні майбутнім докторам філософії максимальної самостійності у виборі освітніх маршрутів, елективних (оглядових або вузькоспеціалізованих) курсів і напрямів дослідницької діяльності, формуючи унікальний індивідуальний профіль компетентностей відповідно до наукових інтересів;

– ***принцип контекстності***, який передбачає узгодження змісту навчально-тренінгової діяльності з реальними умовами майбутньої професійної та науково-дослідницької діяльності, забезпечуючи контекстний характер освітньої й дослідницької підготовки та сприяючи швидшій професійній адаптації;

– ***принцип співробітництва***, що орієнтує на розвиток довірливих взаємин між усіма учасниками тренінгового процесу, взаємодопомогу, взаємовідповідальність, повагу до позиції іншого, створення умов для прояву ініціативи, самостійності та відповідальності за спільний і індивідуальний результат;

– ***деонтологічний принцип***, який передбачає формування конгруентної, етичної та конструктивної поведінки майбутнього науковця-викладача, дотримання норм академічної доброчесності, відповідальності та професійної культури наукової діяльності;

– ***принцип активної взаємодії***, що полягає в розбудові особистісно орієнтованої педагогічної системи у формі творчого освітнього середовища, яке розширює суб'єкт-суб'єктні взаємини та посилює педагогічні ресурси у процесі формування цілісного ставлення до дослідницької діяльності;

– ***принцип підтримки творчої ініціативи***, спрямований на розвиток творчого потенціалу майбутніх докторів філософії через спільне цілепокладання, індивідуальний вибір змісту та форм науково-дослідницької діяльності;

– ***принцип оптимальності***, що передбачає розробку й застосування таких норм, вимог і способів організації тренінгу, які забезпечують досягнення запланованих результатів за умов раціонального використання часових, інтелектуальних і ресурсних можливостей.

Тренінг у межах нашого дослідження розглядається як особистісно орієнтована технологія, що сприяє розкриттю потенційних можливостей кожного здобувача та забезпечує проєктування індивідуальної освітньо-наукової траєкторії. Проєктування такої траєкторії в процесі тренінгової діяльності передбачає кілька взаємопов'язаних етапів: функціональний (усвідомлення та корекція цілей, планування очікуваних результатів); змістовий (аналіз програм підготовки, добір оптимальних методів і форм навчання з урахуванням індивідуальних особливостей аспірантів); операційний (конструювання структури індивідуального освітнього маршруту); контрольний (рефлексія, самооцінка та корекція результатів навчально-дослідницької діяльності).

Головною метою тренінгу є переведення самосвідомості майбутніх докторів філософії на вищий рівень науково-професійного розвитку. У зв'язку з цим тренінг спрямований на розвиток усіх підструктур професійної самосвідомості – когнітивної, афективної та поведінкової, що в сукупності забезпечує формування цілісної дослідницької позиції та готовності до самостійної наукової діяльності (рис. 4.3).

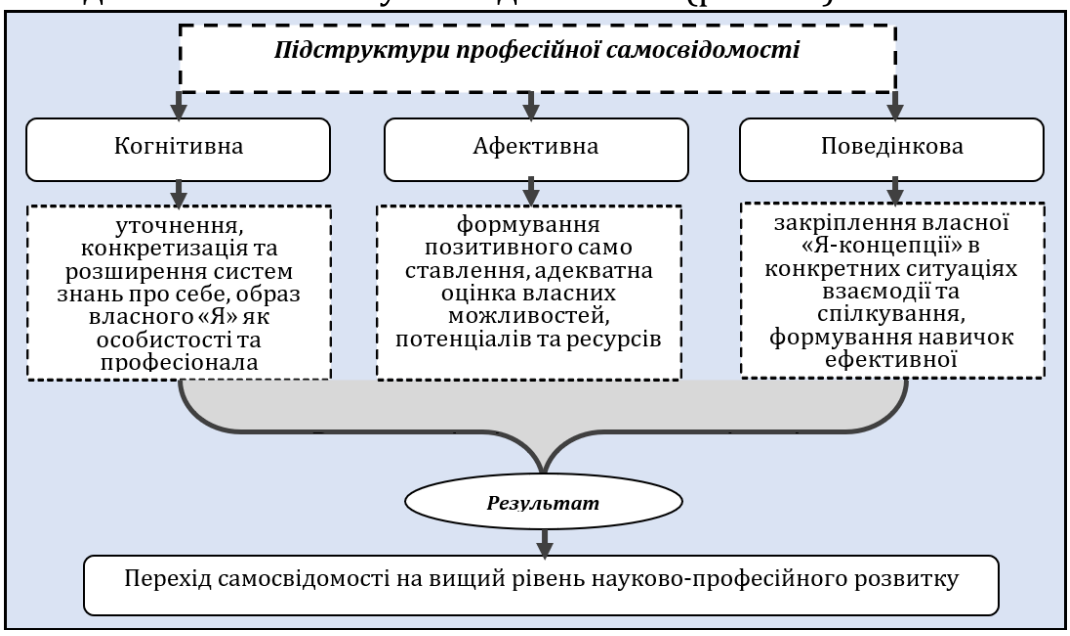

Рис. 4.3. Підструктури професійної свідомості

Дослідниця А. Пригодій переконана, що наукова діяльність має багатовекторний інформативний характер, у зв'язку з чим активні методи навчання є оптимальними, оскільки передбачають ділове співробітництво, взаємодію, обмін інформацією, глибше засвоєння навчального матеріалу та розуміння сутності досліджуваних явищ, що в підсумку забезпечує формування відповідних знань і вмінь [391, с. 174].

Досліджуючи вплив інтерактивних підходів на розвиток дослідницьких навичок здобувачів освіти, А. Полякова, О. Барабанчик, Є. Черновол зазначають, що впровадження новітніх освітніх підходів сприяє підвищенню якості досліджень і трансформації науково-дослідної діяльності закладів вищої освіти. Індивідуальні та групові методи, а також проєктно-дослідницька діяльність стимулюють здобувачів освіти до опанування професійної дослідницької компетентності, що відповідає стратегічному завданню вищої освіти – підготовці фахівця, готового до ефективної життєдіяльності у високотехнологічному суспільстві [376].

Екстраполюючи ідеї Н. Любчак, дослідники наголошують, що формування дослідницької компетентності неможливе без оволодіння специфічними навичками роботи з інформацією, зокрема її аналізу, інтерпретації та критичного осмислення. Особливе значення надається розвитку здатності до висування і перевірки гіпотез, прийняття рішень в умовах невизначеності, що є невід'ємною складовою наукової діяльності [376].

У межах нашого дослідження заслуговують на увагу погляди Л. Ткаченко, О. Волика, О. Усатої, які, аналізуючи виклики й можливості інтерактивних технологій у підготовці майбутніх науковців, підкреслюють їх здатність забезпечувати глибоке занурення в навчальний матеріал. Використання віртуальних лабораторій, симуляцій та інтерактивних платформ дозволяє аспірантам не лише сприймати інформацію, а й активно взаємодіяти з нею, моделювати наукові експерименти, аналізувати результати та перевіряти гіпотези в умовах, наближених до реальних [476].

Автори виокремлюють такі методи інтерактивного навчання, що сприяють розвитку дослідницьких навичок: кейс-стаді, віртуальні лабораторії, використання доповненої реальності на практичних заняттях, віртуальні симуляції [476].

Серед сучасних освітніх технологій, у яких поєднуються інтерактивність, проблемність і пошуковість, В. Козленко особливу увагу приділяє проєктним технологіям навчання, у межах яких реалізуються всі стадії творчого процесу: виникнення й обґрунтування ідеї, її технологічна розробка, практичне втілення, апробація, доопрацювання та самооцінка результату [194, с. 200–201]. Проєктна діяльність, на думку автора, стимулює самостійність, логічне й творче мислення, здатність бачити проблему, приймати нестандартні рішення та ефективно працювати з інформацією.

Загалом інтерактивні технології підвищують мотивацію й пізнавальну активність майбутніх докторів філософії, сприяють

оволодінню спектром дослідницьких компетенцій та їх застосуванню у навчально-дослідницьких завданнях, забезпечуючи дослідницьку спрямованість освітнього процесу.

Використання інтерактивних форм навчання формує в аспірантів уміння аналізувати цілі, завдання, засоби й результати дослідження; оцінювати обґрунтованість дослідницьких процедур; моделювати реальні та ідеальні педагогічні ситуації й програмувати власні дії щодо досягнення наукових результатів.

Різновидом інтерактивних технологій, що має особливе значення у формуванні дослідницької компетентності, є **тренінгові технології**.

Тренінг розглядається нами як особистісно орієнтована технологія, що сприяє розкриттю потенційних можливостей здобувачів і дозволяє проєктувати індивідуальну освітньо-наукову траєкторію. Проєктування такої траєкторії у процесі тренінгу передбачає кілька взаємопов'язаних етапів: функціональний (усвідомлення й корекція цілей, планування результатів), змістовий (аналіз програм навчання та добір оптимальних методів), операційний (конструювання освітнього маршруту) та контрольний (рефлексія й самооцінка результатів).

З метою підвищення мотивації до науково-дослідницької діяльності та підтримки професійного самовизначення аспірантів у межах освітньо-наукової програми «Професійна освіта» [356] у контексті дисципліни «Самоменеджмент та саморозвиток викладача закладу вищої освіти» доцільним є впровадження тренінгу-інтенсиву «Життєва перспектива та науково-професійне самовизначення».

На думку Г. Бевз та О. Главник, тренінг є ефективним інструментом формування вмінь і навичок, розширення особистісного досвіду та інноваційною формою навчання, орієнтованою на пошук і самопізнання, що охоплює інтелектуальний, емоційний і соціальний потенціал особистості [18].

У межах нашого дослідження тренінг розглядається як *комплексна педагогічно-психологічна технологія*, що поєднує навчальні та ігрові елементи й реалізується в спеціально змодельованому середовищі. Його сутність полягає у створенні ситуацій, максимально наближених до реальних, у яких майбутні доктори філософії мають можливість експериментувати з новими формами мислення, поведінки та наукової комунікації.

Основна мета тренінгу полягає не лише в засвоєнні знань і вмінь, а й у формуванні психотехнологій на імпліцитному рівні – через особистісний досвід, рефлексію та інтеграцію результатів у власну дослідницьку практику, що сприяє розвитку когнітивної, емоційної, комунікативної та ціннісної сфер особистості майбутнього викладача-дослідника.

Наступною важливою групою освітніх інновацій у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти є **фасилітативні технології**. Їх використання зумовлене потребою у створенні відкритого, гуманістично орієнтованого освітньо-

наукового середовища, у якому пріоритет надається не трансляції готових знань, а організації продуктивної взаємодії, партнерського діалогу та підтримки внутрішнього потенціалу здобувача як суб'єкта дослідницької діяльності.

Термін *«фасилітація»* походить від англійського *facilitate* – полегшувати, сприяти, допомагати, просувати. У педагогіці фасилітація розглядається як особливий тип управління навчальною діяльністю, за якого викладач займає позицію помічника, консультанта й організатора умов для самостійного пошуку відповідей, набуття нового досвіду та розвитку рефлексивного мислення здобувачів освіти [12, с. 19].

До ключових характеристик фасилітативних технологій, що зумовлюють їх ефективність у формуванні дослідницької компетентності, належать: суб'єктна спрямованість, недирективна інтерактивність, контекстність, динамічна багатозадачність, що дозволяє організовувати освітньо-наукову діяльність як відкритий, варіативний і рефлексивний процес [411, с. 108].

Дослідниці Н. Волкова та А. Степанова наголошують, що педагогічна фасилітація є багатофункціональною взаємодією, у межах якої викладач закладу вищої освіти виконує роль фасилітатора, підтримуючи процес формування у студентів нового досвіду. Така взаємодія ґрунтується на засадах гуманізму, толерантності, довіри та полісуб'єктності й забезпечує гуманізацію всього освітнього процесу. Основними завданнями педагогічної фасилітації автори вважають розвиток індивідуальності, творчості та суб'єктності здобувачів, стимулювання їх активності, забезпечення педагогічного супроводу особистісного й професійного становлення [91, с. 230].

Розвиваючи ці положення, В. Нестеренко розглядає фасилітативну підтримку як умову переходу від підготовки виконавця до формування фахівця, здатного до самостійного аналізу, критичного мислення та прийняття нестандартних рішень. У контексті професійної освіти фасилітація сприяє подоланню традиційної ролі студента як пасивного виконавця й активізує його дослідницьку позицію [286, с. 251].

Цінними для нашого дослідження є також погляди Г. Волошко, яка розглядає фасилітативний підхід як умову організації *реверсивного навчання*. Такий формат змінює традиційну логіку освітнього процесу, підвищуючи активність здобувача через включення його в різні види пошукової, аналітичної та дослідницької діяльності, тоді як роль викладача трансформується з джерела знань у модератора й фасилітатора освітньо-наукової взаємодії [92, с. 65].

К. Шевченко визначає фасилітативну технологію як комплекс алгоритмів і прийомів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що ґрунтується на використанні особистісного досвіду учасників та спрямована на розвиток їх здатності до творчості, самоактуалізації й саморозвитку в навчальній та професійній діяльності [525, с. 261].

Узагальнюючи наукові позиції, дослідниця виокремлює такі ключові характеристики педагогічної фасилітативної взаємодії: співпраця, визнання власної позиції кожного учасника, рівність і повага до індивідуальності, саморозкриття, партисипативність, спеціальна організація простору, що забезпечує ефективну комунікацію, зворотний зв'язок і взаєморозуміння [525, с. 260].

Екстраполюючи зазначені ідеї в контекст нашого дослідження, зауважимо, що фасилітативні технології в підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти виконують не лише підтримувальну функцію, а виступають каталізатором формування дослідницької компетентності, оскільки активізують процесуальну мотивацію, стимулюють самостійність у науковому пошуку, розвиток рефлексії та відповідальності за результати власної дослідницької діяльності.

Найбільш ефективними фасилітативними методами, що сприяють розвитку пізнавальної активності, навичок практичних досліджень, науково-дослідницьких здібностей, креативності та творчого мислення майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури, вважаємо такі: Open Space, World Café («Інтернаціональне кафе»), Grape Cocktail, Graphic facilitation, Appreciative Inquiry, SCAMPER, метод шести капелюхів Е. де Боно, метод «6–3–5», класичний мозковий штурм, Mind Mapping, метод Делфі, стратегія Уолта Діснея, метод складання кластера, WebQuest (освітній вебквест), метод «П'ять чому?», Fishbone («риб'ячий скелет»). Зазначені методи забезпечують організацію діалогічного, проблемно-пошукового та рефлексивного освітньо-наукового простору, у межах якого аспіранти набувають досвіду колективного та індивідуального наукового мислення.

Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії передбачає системний, поетапний і адаптивний характер освітнього процесу, що актуалізує звернення до філософії кайдзен як методологічного підґрунтя організації безперервного професійного й дослідницького розвитку.

Аналіз наукової літератури [599; 600] засвідчує, що стратегія *«кайдзен»* (яп. *kai* – зміна, *zen* – покращення) ґрунтується на ідеї постійного поступового вдосконалення діяльності на кожному етапі її здійснення. У контексті освітньо-наукової підготовки аспірантів кайдзен постає як орієнтація на безперервне осмислення власного дослідницького досвіду, подолання труднощів і формування установки на професійне самовдосконалення.

С. Нестуля та Н. Кононец розглядають кайдзен в освітньому процесі як науково обґрунтовану системну модель діяльності науково-педагогічних кадрів, що містить алгоритм дій для розв'язання навчальних і професійних проблем. Науковці підкреслюють, що кайдзен може функціонувати і як стратегія, яка інтегрує різні методи оптимізації навчання й підвищення ефективності освітнього процесу в закладі вищої освіти загалом [313, с. 195].

Підтримуючи цю позицію, М. Гриньова та Р. Величко обґрунтовують доцільність використання кайдзен-технологій у професійній підготовці, зокрема через тренінгові формати, що поєднують інтерактивні вправи, групову динаміку та візуалізацію (шестикутник «Кайдзен», інфографіка алгоритмів, кайдзен-питання тощо). У такому контексті дидактично доцільними є мінілекції, лекції-брифінги, інтерактивні семінари, експрес-практикуми, онлайн-зустрічі та тренінги з кайдзен, а також методи *Q&A session*, *Buzz session*, *Incident process*, *Interactive & collaborative whiteboards* [580, с. 69].

Використання кайдзен-технології в освітньо-науковому процесі підготовки майбутніх докторів філософії дозволяє:

– підвищити інтелектуальний, освітній і професійний рівень аспірантів;

– забезпечити інноваційний, особистісно орієнтований підхід до формування дослідницької компетентності;

– посилити мотивацію до здійснення науково-дослідницької діяльності та досягнення індивідуальних дослідницьких цілей.

Серед виокремлених С. Толочко видів фасилітації (психологічна, педагогічна, соціальна, спортивна, екофасилітація) у межах нашого дослідження особливу увагу приділяємо психологічній, педагогічній та екофасилітації. Психологічна фасилітація спрямована на підтримку процесів самореконструкції та самоорганізації особистості; педагогічна – на створення умов для усвідомлення здобувачем власної цінності, розвитку прагнення до саморозвитку та професійного самовдосконалення; екофасилітація – на підтримання особистості у стані сталого саморозвитку в динамічному освітньо-науковому середовищі [480, с. 650].

Важливими принципами педагогічної фасилітації як процесу організації освітньо-наукового простору індивідуального розвитку особистості є загальнометодологічні (системності, науковості, послідовності, прогностичності), андрагогічні (урахування індивідуального досвіду, свободи вибору, стимулювання самоосвіти), а також принципи проблемно-ситуативної організації навчання, спільної діяльності та розвитку творчого потенціалу особистості [480, с. 651].

Суголосною з цими підходами є позиція С. Крещанової, яка розглядає педагогічну фасилітацію як вид професійно-педагогічної діяльності, спрямованої на підтримку особистісного зростання здобувача освіти та педагогічний супровід його освітніх і наукових досягнень [209, с. 436].

Серед найпоширеніших фасилітативних методик для організації групового проблемного та проєктного навчання дослідниця виокремлює: технологію відкритого простору (Open Space Technology), технологію «Світове кафе» (World Café), метод мозкового штурму (Brainstorming), метод динамічної фасилітації (Dynamic facilitation), графічну фасилітацію (Graphic facilitation), розвивальну фасилітацію (Developmental facilitation), технологію участі (Technology of Participation), «Саміт позитивних змін» (Appreciative Inquiry Summit) та інші [209, с. 437]. Застосування зазначених

методик створює умови для колективного осмислення проблем, генерування ідей, проєктування рішень та спільної відповідальності за результати діяльності.

Досліджуючи фасилітативний підхід як умову організації реверсивного навчання майбутніх педагогів, Г. Волошко визначає його як сучасний інноваційний метод і технологію, що відповідає актуальним запитам педагогічної практики щодо підвищення якості підготовки майбутніх фахівців [93, с. 69]. Науковиця підкреслює, що фасилітація сприяє активному залученню здобувачів до навчального процесу, зміні ролей учасників освітньої взаємодії та розвитку їхньої відповідальності за результати навчання.

Здійснивши аналіз наукових підходів до визначення феномену педагогічної фасилітації, К. Шевченко зазначає, що під нею зазвичай розуміють організацію такої взаємодії, у межах якої актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція особистісних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного, індивідуально вмотивованого застосування оновленого досвіду. У результаті цього процесу відбувається становлення суб’єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [525, с. 259].

У межах нашого дослідження фасилітацію розглядаємо як людиноцентровану освітньо-наукову стратегію, що ґрунтується на довірі до особистості здобувача, визнанні її здатності до саморозвитку, самоорганізації та реалізації власного науково-дослідного потенціалу. Такий підхід забезпечує створення психологічно безпечного середовища, у якому майбутні доктори філософії можуть експериментувати з ідеями, формувати власну наукову позицію та рефлексивно осмислювати результати дослідницької діяльності.

На наш погляд, фасилітативний підхід може виступати фундаментом практичної складової підготовки здобувача-дослідника, оскільки передбачає активізацію дослідницької діяльності шляхом використання фасилітативних технологій, стимулювання педагогічної та наукової рефлексії у процесі здійснення досліджень, а також організацію педагогічного моніторингу для визначення ефективності їх застосування у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії (рис. 4.4).

Рис. 4.4. Фасилітативний підхід у процесі формування дослідницької компетентності

У процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії важливим видається дотримання синергетичного характеру створення освітнього простору, який у межах нашого дослідження розглядається як концептуальна платформа реалізації принципу фасилітації. Такий простір забезпечує нелінійність освітньо-наукових взаємодій, відкритість до саморозвитку та взаємопосилення індивідуальних і групових дослідницьких зусиль.

Фасилітація як освітньо-науковий процес фокусується на розв'язанні низки ключових питань, зокрема:

– якого результату (рівня сформованості дослідницької компетентності) необхідно досягти;
– хто має бути залучений до спільної діяльності;
– якою є оптимальна послідовність виконання завдань групою;
– як організувати ефективну наукову комунікацію;
– як раціонально використовувати наявні ресурси;
– як забезпечити психологічно комфортне та безпечне середовище для роботи учасників.

Переконані, що визначальною умовою реалізації фасилітативного підходу є саморозвиток особистості здобувача, надання йому підтримки у виявленні та реалізації латентних творчих і дослідницьких потенцій у процесі формування дослідницької компетентності.

Розглянемо найбільш ефективні методи фасилітації, які сприяють розвитку дослідницьких компетентностей у майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Технологія «Open Space» (Open Space Technology, OST), розроблена у середині 1980-х років американським консультантом з організаційного розвитку Г. Оуеном, ґрунтується на принципах відкритої взаємодії,

самоорганізації та відповідальності учасників за результати спільної діяльності. В основі технології лежать чотири правила:

1) усі, хто присутні «тут і тепер», є необхідними;
2) усе, що відбувається, є саме тим, що має відбутися;
3) будь-який час початку є правильним;
4) процес завершується тоді, коли він завершився.

Цінність цієї технології у контексті формування дослідницької компетентності полягає у створенні відкритого простору для обміну ідеями, обговорення індивідуальних дослідницьких тем, аналізу проміжних результатів та взаємного збагачення наукових позицій, що сприяє зростанню мотивації та формуванню «поля ідей» у групі.

Технології «Інтернаціональне кафе» (World Café) та «Грейп-коктейль» належать до методів сфокусованого неформального обговорення й були запропоновані Д. Айзексом і Х. Брауном у середині 1990-х років. Їх ключовими умовами є активне залучення учасників, рольова взаємодія, створення фасилітатором атмосфери довіри та відкритості. У межах науково-дослідної підготовки аспірантів ці технології є ефективними для обговорення тем дисертаційних досліджень, пошуку нових ідей та уточнення дослідницьких підходів у неформальному комунікативному середовищі.

Динамічна фасилітація як трансформаційний підхід до групової взаємодії (розроблений Д. Рафа) передбачає невербальне вираження позицій учасників щодо поставленої проблеми. Така форма роботи активізує тілесно-просторове мислення, сприяє усвідомленню власного ставлення до наукової проблеми та відкриває додаткові канали рефлексії.

Graphic facilitation (графічна фасилітація), відома також як візуальне мислення або групова графіка, полягає у візуалізації ідей, понять і зв'язків за допомогою слів та зображень. Застосування цієї технології дозволяє майбутнім докторам філософії структурувати дослідницькі ідеї, вибудовувати стратегії наукового пошуку, планувати етапи дослідження та переходити від лінійного до креативного мислення.

Appreciative Inquiry (парадигма позитивних змін) є технологією проєктування майбутнього, що ґрунтується на виявленні й посиленні позитивного досвіду. Вона реалізується через чотири етапи (4D): Discovery – виявлення джерел успіху; Dream – формування бачення можливостей; Design – моделювання бажаного майбутнього; Destiny – планування шляхів реалізації. У нашому дослідженні ця технологія використовується під час творчих зустрічей, підготовки тез доповідей, наукових статей і проєктних завдань у межах навчальної дисципліни «Виконання проєкту».

Технологія SCAMPER, запропонована Р. Еберле, є методикою розвитку креативності, що передбачає поетапне опрацювання проблеми через серію запитань (замінити, поєднати, адаптувати, модифікувати, використати інакше, усунути, переосмислити). У процесі формування дослідницької компетентності вона дозволяє аспірантам здійснити багатовимірний

аналіз наукової проблеми, модифікувати наявні підходи та генерувати інноваційні дослідницькі рішення.

Метод шести капелюхів мислення («Six Thinking Hats») є одним із найбільш ефективних прийомів організації мисленнєвої діяльності, запропонованим англійським письменником, психологом і фахівцем у сфері креативного мислення Е. де Боно. Даний метод сприяє розвитку гнучкості мислення, креативності, подоланню творчих криз, формуванню здатності до виваженого прийняття рішень і точнішого співвіднесення мисленнєвих стратегій із поставленими цілями та завданнями, що є особливо актуальним у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Білий капелюх мислення передбачає фокусування уваги на наявній інформації: фактах, цифрах, перевірених даних. Окрім цього, важливим є усвідомлення інформаційних прогалин, визначення джерел додаткових даних, необхідних для досягнення дослідницьких цілей і розв'язання наукових завдань.

Червоний капелюх відповідає сфері емоцій, почуттів та інтуїтивних реакцій. На цьому етапі учасники висловлюють власні інтуїтивні припущення, емоційні оцінки та внутрішні відчуття щодо досліджуваної проблеми. Важливою умовою є щирість і відкритість у висловлюваннях, що сприяє усвідомленню особистісного ставлення до предмета дослідження.

Жовтий капелюх зосереджує увагу на позитивних аспектах і потенційних перевагах запропонованих ідей або рішень. Учасники аналізують можливі вигоди, ресурси й перспективи навіть тих ідей, які на перший погляд здаються малоперспективними, намагаючись виявити їхній прихований дослідницький потенціал.

Чорний капелюх виконує функцію критичного аналізу. У цьому режимі мислення акцент робиться на можливих ризиках, обмеженнях, слабких місцях і недоліках запропонованих ідей. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, наукової обережності та здатності до прогнозування наслідків дослідницьких рішень.

Зелений капелюх уособлює креативність і творчий пошук. Учасники генерують нові ідеї, пропонують альтернативні підходи, модифікують наявні рішення, відкрито сприймають нестандартні й навіть провокаційні пропозиції, що стимулює інноваційне мислення у науково-дослідницькій діяльності.

Синій капелюх виконує метарефлексивну функцію управління мисленнєвим процесом. Він використовується для визначення цілей обговорення, регламентації послідовності роботи, а на завершальному етапі – для підбиття підсумків, оцінки ефективності застосування методу та досягнення поставлених дослідницьких завдань.

Метод «635» є формалізованою модифікацією класичного мозкового штурму й передбачає чітку регламентацію роботи експертної групи: шість учасників протягом п'яти хвилин висувають по три ідеї або гіпотези щодо визначеного аспекту дослідницького завдання. Пропозиції фіксуються у

спеціальних формулярах і передаються по колу для подальшого доповнення й аналізу. Після завершення циклу здійснюється колективне обговорення, оцінювання та відбір найбільш обґрунтованих рішень. Цей метод є цінним для формування дослідницької компетентності, оскільки дозволяє за короткий час отримати значний обсяг різнопланової інформації.

Класичний мозковий штурм (brainstorming) є груповим методом генерування ідей, спрямованим на пошук альтернативних варіантів розв'язання проблемних ситуацій. У науково-дослідницькому контексті він застосовується для роботи з аналітичними (визначення причин), синтетичними (побудова рішень) і проблемами вибору (оцінка та відбір оптимальних ідей), сприяючи розвитку колективного наукового мислення.

Mind Mapping (інтелект-карти, ментальні карти), розроблений Т. Б'юзеном, є універсальною методикою структурування мисленнєвих процесів, що ґрунтується на принципі радіального мислення. Від центральної проблеми як ядра дослідження відгалужуються пов'язані ідеї, поняття та гіпотези. Ментальні карти мають бути візуально насиченими, доповненими кольоровими елементами та символами.

У процесі застосування цього методу доцільним є використання елементів артпедагогіки, зокрема метафоричних асоціативних карт, що активізує підсвідомі механізми осмислення проблеми, підвищує рівень креативності та сприяє творчій продуктивності. Схематичне подання дослідницької проблеми дозволяє в стислий термін виявити її ключові структурні компоненти та визначити можливі шляхи розв'язання.

Метод Делфі (інші назви: *«Делфійський метод», «метод делфійського оракула»*) виник у 1950–1960-х роках у США для аналізу військово-стратегічних і військово-технічних проблем. Його було розроблено корпорацією RAND; авторами методу є О. Хелмер, Т. Гордон, Н. Долкім. Метод Делфі постає як процедура досягнення обґрунтованого консенсусу думок групи незалежних експертів шляхом багатоетапного анонімного опитування та узагальнення результатів.

У межах нашого дослідження метод Делфі активно використовується в процесі роботи над проблематикою наукового дослідження та передбачає залучення провідних науковців і фахівців відповідної галузі як експертів. Їхні оцінки, рекомендації та прогнози дозволяють уточнити напрям дослідження, оцінити його наукову новизну, практичну значущість і перспективність, що безпосередньо сприяє формуванню аналітичних, прогностичних і рефлексивних складників дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Стратегія Уолта Діснея ґрунтується на положенні, що ефективне розв'язання складних творчих і дослідницьких завдань потребує не лише генерування ідей, а й їх глибокого осмислення, перевірки та критичної оцінки. Метод базується на трьохтактному мисленні, що передбачає послідовний розгляд проблеми з трьох позицій, які водночас є етапами її вирішення.

Перший етап – позиція мрійника, який генерує різноманітні, часто фантастичні ідеї без будь-яких обмежень. На цьому етапі дозволяється вільна творча уява, асоціативне мислення, ігнорування реалістичних бар'єрів.

Другий етап – позиція реаліста, орієнтована на практичну реалізацію ідей. Реаліст аналізує запропоновані ідеї з позиції можливості їх упровадження в реальних умовах, визначає ресурси, етапи та механізми реалізації.

Третій етап – позиція критика, головним завданням якого є виявлення потенційних ризиків, помилок і «підводних каменів» реалізації запропонованих рішень. Такий підхід сприяє розвитку наукової обережності, прогностичного мислення та здатності до самокорекції дослідницьких дій.

Метод «Складання кластера» ґрунтується на графічній організації інформації. Поняття «кластер» походить від англ. *cluster* – «пучок, скупчення» і означає спосіб виокремлення смислових одиниць тексту та їх візуалізації у вигляді схеми або інфографіки [505, с. 8]. Кластер відображає нелінійну форму мислення, у межах якої ключове поняття або проблема розміщується в центрі, а від нього у вигляді променів або «пелюсток» відходять пов'язані смислові блоки.

Застосування кластерів у процесі підготовки майбутніх докторів філософії дозволяє структурувати значні обсяги інформації, виявляти логічні зв'язки між поняттями та формувати цілісне бачення дослідницької проблеми. Аналіз наукової літератури [242; 254; 381; 403; 513] дає змогу визначити такі переваги використання цього методу: розвиток умінь ставити запитання; виокремлювати головне; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; переходити від окремих фактів до узагальнень; порівнювати, аналізувати й проводити аналогії; уникати стереотипного мислення; розвивати системне та критичне мислення; формувати власні судження на основі досвіду й наукових знань.

Webquest (освітній веб-квест) – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Розробником технології є Берні Додж (Bernie Dodge), професор освітніх технологій Університету Сан-Дієго (США). Веб-квест зазвичай реалізується у формі спеціально створеного веб-ресурсу, з яким працюють здобувачі освіти, розв'язуючи навчально-дослідницькі завдання пошукового характеру.

Особливістю веб-квесту є те, що вся або частина інформації для індивідуальної чи групової роботи розміщується на різних веб-сайтах. У контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії принципово важливим є орієнтація на публічний результат діяльності – створення веб-сторінок, електронних портфоліо, наукових блогів або мікросайтів, що сприяє розвитку навичок академічної комунікації, відкритості й відповідальності за результати дослідження.

Метод «П'ять «чому»?» є ефективним інструментом аналізу проблем і виявлення їх першопричин. Його сутність полягає у послідовному постановленні запитання «чому?» доти, доки не буде з'ясовано глибинну, системну причину проблеми. Завдання фасилітатора полягає не в пошуку винних, а у виявленні причинно-наслідкових зв'язків і структурних чинників, що зумовлюють виникнення дослідницької проблеми.

Число «п'ять» є умовним і вказує на орієнтовну кількість ітерацій, достатніх для досягнення суті проблеми. У процесі формування дослідницької компетентності застосування методу «П'ять "чому"?» дозволяє вибудувати так зване «дерево причин», що сприяє глибшому осмисленню актуальності теми дослідження, уточненню її проблемного поля та формуванню науково обґрунтованих гіпотез.

Метод «Fishbone» («Риб'ячий скелет»), відомий також як *діаграма Ісікави*, названий на честь одного з провідних японських теоретиків менеджменту професора Каору Ісікави. Це графічний метод аналізу причинно-наслідкових зв'язків, який дає змогу системно досліджувати чинники, що зумовлюють виникнення певної проблеми або ситуації [505, с. 11–12].

Сутність методу полягає у візуалізації причин проблеми з метою виявлення її першопричин. Діаграма дозволяє у наочній і доступній формі систематизувати всі можливі чинники, визначити їх ієрархію та простежити взаємозв'язки між причинами різного рівня узагальнення. Такий підхід стимулює аналітичне й критичне мислення, сприяє осмисленню комплексного характеру досліджуваного явища та пошуку оптимальних шляхів його вирішення.

У процесі роботи здобувачам пропонується проблемний матеріал (текст, відеофрагмент, лекційний матеріал тощо) та схема Fishbone. На «голові риби» формулюється дослідницька проблема, на «хребті» – загальний напрям аналізу, а на похилих «кістках» – основні групи причин. Кожна з них деталізується за допомогою підпричин, що формує розгалужене причинно-наслідкове дерево. На нижніх «кісточках» можуть фіксуватися факти або аргументи, які підтверджують наявність проблеми.

Робота з діаграмою може здійснюватися як індивідуально, так і в груповому форматі. Важливим етапом є презентація та обговорення побудованої схеми, що дозволяє продемонструвати системність проблеми, зіставити різні аналітичні підходи та визначити ключові чинники, усунення яких матиме найбільший вплив на досягнення результату. Подальший хід роботи може передбачати поглиблення дослідження або розробку практичних рішень.

У контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії метод «Fishbone» доцільно застосовувати як під час вивчення окремих навчальних дисциплін в аспірантурі, так і в процесі самостійної науково-дослідницької роботи. Він сприяє розвитку вмінь аналізувати складні педагогічні та наукові проблеми, встановлювати

причинно-наслідкові зв'язки, аргументовано обґрунтовувати висновки та приймати зважені дослідницькі рішення.

Таким чином, фасилітаційні технології загалом і метод «Fishbone» зокрема виступають ефективним інструментом активізації процесів саморозвитку, усвідомлення власних інтелектуальних ресурсів і можливостей, формування позитивної мотивації до дослідницької діяльності, підвищення рівня відповідальності та автономності майбутніх докторів філософії. Вони ґрунтуються на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, довіри, відкритості та підтримки, що створює умови для цілісного особистісного й професійного зростання здобувача освіти.

Далі в межах цього параграфа зосередимо увагу на цифрових технологіях як важливому складнику науково-методичного забезпечення формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

В умовах всезагальної інформатизації та цифрової трансформації освіти суттєво зростає роль цифрових технологій, зокрема актуалізується проблема методичного супроводу науково-дослідної діяльності аспірантів. Саме тому постає необхідність цілеспрямованого використання можливостей сучасного цифрового інформаційного середовища в процесі підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі з метою підвищення якості та новизни наукових досліджень, формування ціннісного ставлення майбутніх докторів філософії з професійної освіти до науково-дослідницької діяльності, а також опанування системи знань, умінь і навичок у галузі методології та методів наукового пізнання.

У контексті нашого дослідження слушною є позиція науковців О. Спіріна та О. Одуд, які наголошують, що в підготовці кадрів вищої кваліфікації особливого значення набуває формування інформаційно-комунікаційної компетентності як однієї з ключових компетентностей сучасного науковця. Зазначена компетентність є особливо важливою для майбутніх докторів філософії з професійної освіти, які здійснюють наукову та освітню діяльність в умовах цифрового освітньо-наукового середовища аспірантури [453, с. 204].

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ, англ. Information and Communications Technology, ICT) часто використовуються як узагальнююче поняття, що охоплює не лише інформаційні технології, а й телекомунікаційні засоби (дротові та бездротові мережі зв'язку), комп'ютерні системи, програмне забезпечення, аудіо- та відеоресурси, мережеві сервіси управління й моніторингу. ІКТ забезпечують створення, зберігання, обробку, передавання та модифікацію інформації, що є базовою умовою сучасної науково-дослідної діяльності [523, с. 5].

Переконані, що цифрові технології та ІКТ покликані забезпечити розв'язання низки стратегічно важливих завдань професійної підготовки й розвитку науково-дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, оскільки вони спрямовані на:

– оперативний доступ до світових інформаційних ресурсів (електронних бібліотек, наукометричних баз даних, відкритих репозитаріїв, масових відкритих онлайн-курсів);

– участь у віртуальних навчальних і наукових заходах у режимі реального часу;

– інтенсифікацію освітнього та науково-дослідного процесів в аспірантурі;

– забезпечення індивідуалізації освітньо-наукової траєкторії підготовки аспірантів;

– формування навичок інтеграції різних видів діяльності (навчальної, дослідницької, комунікативної) в межах єдиної методологічної основи;

– розвиток умінь отримання, обробки, візуалізації, збереження наукової інформації та організації наукової комунікації;

– створення мультимедійного дослідницького середовища, що активізує різні канали чуттєвого сприйняття;

– збагачення інтелектуального інструментарію сучасними цифровими засобами аналізу й інтерпретації даних;

– моделювання процесів науково-дослідної діяльності;

– формування навичок використання програмних пакетів статистичної обробки експериментальних даних у межах дисертаційного дослідження.

Релевантними для нашого дослідження є також погляди О. Готько та О. Чайковської [113], які підкреслюють, що цифрові технології здатні не лише модернізувати традиційні освітні підходи, а й трансформувати їх у напрямі дослідницької орієнтації. Авторки акцентують увагу на тому, що застосування цифрових ресурсів забезпечує доступ до розширених електронних баз даних, інтерактивних платформ та сприяє формуванню навичок інформаційної грамотності як фундаменту сучасної наукової діяльності. Особливої значущості набуває теза про те, що цифровізація освітнього процесу стимулює розвиток самостійності, критичного мислення й інноваційного підходу до розв’язання наукових завдань.

Зазначені положення цілком узгоджуються з концепцією нашого дослідження, оскільки підтверджують, що цифрове освітньо-наукове середовище виступає не лише інструментальним ресурсом, а й інтегративним чинником формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, забезпечуючи їх включення у глобальний науково-освітній простір та готовність до пошукової, експериментальної й проєктної діяльності.

Співзвучними з предметом нашого дослідження є положення А. Яцишин [544] щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій у науково-педагогічних дослідженнях. У науковій розвідці наголошується, що використання цифрових інструментів не обмежується технічним забезпеченням дослідницького процесу, а зумовлює його глибинну трансформацію. Зокрема, акцентується важливість застосування електронних бібліотек, наукометричних і реферативних баз даних, програм

статистичної обробки результатів, засобів візуалізації та інструментів організації спільної наукової роботи. Дослідниця підкреслює, що такі інструменти не лише оптимізують процеси збору й аналізу даних, а й розширюють можливості дослідника у сфері наукової комунікації, презентації та інтеграції результатів у міжнародний науковий простір. У цьому контексті сучасні ІКТ постають як ресурс, що забезпечує якісно новий рівень проведення науково-педагогічних досліджень і наближає їх до світових стандартів академічної практики.

А. Яцишин пропонує системний перелік інформаційно-комунікаційних технологій, доцільних для застосування у науково-педагогічних дослідженнях. Насамперед йдеться про використання електронних бібліотек, інституційних репозитаріїв і наукових баз даних (зокрема *elibukr.org, lib.iitta.gov.ua, eprints.zu.edu.ua, dspace.pnpu.edu.ua, Google Scholar, ERIC, Index Copernicus* та ін.), які забезпечують оперативний доступ до сучасних наукових публікацій і показників цитованості. Для впорядкування наукових джерел та оформлення бібліографії рекомендується використання бібліографічних менеджерів (*BibMe, Zotero, Mendeley, EndNote, RefWorks* тощо), що значно спрощують роботу з різними стилями цитування. Важливою складовою дослідницької діяльності є створення презентацій і візуалізація результатів, для чого застосовуються *Microsoft PowerPoint, Prezi, LibreOffice Impress, Windows Movie Maker, CamStudio* та інші програми. Для обробки експериментальних даних доцільним є використання засобів статистичного аналізу (*Microsoft Excel, Statistica, StatGraphics, Orange*). Погоджуємося з дослідницею, що комплексне застосування зазначених інструментів підвищує ефективність наукових досліджень, забезпечує точність, наочність та оперативність представлення результатів [544, с. 94–95].

Змістовно значущою для нашого дослідження є також наукова позиція С. Ніколаєвої та Т. Коваль, які доводять, що ІКТ-компетентність майбутніх докторів філософії, сформована в процесі освітньої діяльності в аспірантурі, виконує функцію пропедевтики науково-дослідної діяльності на всіх етапах підготовки дисертаційного дослідження. Авторки окреслюють роль ІКТ на проєктувальному, інформаційно-пошуковому, аналітично-моделювальному, експериментально-дослідницькому, наративному та практичному етапах, підкреслюючи, що цифрові інструменти супроводжують дослідника від вибору теми й формулювання гіпотези до підготовки презентації та захисту результатів наукової роботи [293].

Використання ІКТ у сучасних наукових дослідженнях має не лише інструментальний, а й методологічний характер, що відповідає викликам цифрової трансформації науки. На цьому наголошують польські дослідники М. Романюк (M. Romaniuk), А. Шарфенберг (A. Szarfenberg), І. Павловська (I. Pawłowska) та К. Хощчик (K. Choszczyk) [612], які розглядають цифровізацію наукового середовища як чинник якісних змін у способах організації, здійснення та представлення науково-дослідної діяльності.

Поділяємо позицію авторів щодо того, що ІКТ виступають ключовим ресурсом збору, систематизації й аналізу даних, а також засобом ефективної комунікації між здобувачами наукового ступеня та науковою спільнотою. Цифрова епоха відкриває нові можливості для підвищення якості й динамічності наукової роботи, стимулює розвиток міждисциплінарних підходів і сприяє інтеграції молодих учених у міжнародний науковий простір.

Отже, у сучасному науково-освітньому дискурсі поняття інформаційно-комунікаційних технологій традиційно охоплює широкий спектр технічних і програмних засобів, що забезпечують збір, обробку, збереження та передавання інформації. Водночас у контексті розвитку суспільства знань і цифровізації освіти дедалі більшої актуальності набуває категорія ***цифрових технологій***, яка фокусується на інноваційних рішеннях, побудованих на використанні цифрових даних, алгоритмів, мережевих сервісів та інтерактивних платформ, що відкриває нові можливості для формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Цифровізація у процесі формування дослідницької компетентності здобувачів освіти може бути представлена як цілеспрямований і системний процес, що охоплює низку взаємопов'язаних цілей. Передусім ідеться про розвиток навичок пошуку та обробки інформації, що передбачає вміння використовувати цифрові інструменти й ресурси для відбору релевантних джерел з різних інформаційних масивів, здійснювати їх аналіз, синтез і узагальнення. Важливим є також розвиток навичок самостійної дослідницької роботи, адже цифрові ресурси створюють умови для самостійного опанування методології наукового дослідження, формулювання дослідницьких питань, розроблення планів і реалізації дослідницьких процедур відповідно до поставлених цілей.

Не менш значущою складовою цифровізації є розвиток навичок наукової комунікації та співпраці. Цифрові платформи й сервіси надають можливість здобувачам взаємодіяти з іншими дослідниками, працювати над спільними проєктами, аргументовано представляти власні ідеї, брати участь у професійних дискусіях і колективному осмисленні наукових проблем. Паралельно відбувається формування навичок використання цифрових інструментів для дослідницьких цілей: роботи з електронними бібліотеками та базами даних, програмами статистичного аналізу, візуалізації результатів, текстовими редакторами. Усе це сприяє розвитку критичного мислення, що проявляється у здатності оцінювати достовірність інформації, ставити під сумнів отримані дані, формулювати власні аргументовані висновки [151, с. 175].

У контексті нашого дослідження актуальною є наукова позиція С. Штайн (S. Stein) та К. Сім (K. Sim) [622], які розглядають цифрові технології не лише як інструменти збору й обробки даних, а як ключові чинники трансформації дослідницького досвіду здобувачів ступеня PhD. Автори підкреслюють, що цифрові технології інтегруються у всі стадії

дослідницького процесу – від пошуку літератури та аналізу джерел до представлення результатів і наукової комунікації. Докторанти відзначають як переваги цифровізації (оперативний доступ до наукових баз даних, електронних бібліотек, систем керування бібліографією, платформ спільної роботи), так і її проблемні аспекти, зокрема інформаційне перевантаження, труднощі критичного відбору джерел та потребу в розвитку цифрової грамотності й навичок верифікації даних.

Особливий акцент у дослідженні зроблено на зміні комунікативної культури науковців. Онлайн-спільноти, академічні соціальні мережі, сервіси відеоконференцій і вебінарів відкривають нові можливості для міждисциплінарної взаємодії та міжнародної наукової співпраці. Водночас це вимагає від здобувачів здатності поєднувати цифрові форми наукової діяльності з традиційними академічними практиками, дотримуватися принципів академічної доброчесності й ефективно управляти власною дослідницькою діяльністю. У цьому сенсі цифрові технології постають не допоміжним засобом, а структуроутворюючим компонентом формування дослідницької компетентності, що підвищує вимоги до самоменеджменту, адаптивності та критичного мислення майбутніх докторів філософії.

В умовах цифровізації освіти й науки застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти стає необхідною передумовою розвитку їхньої дослідницької компетентності. Цифрові інструменти дозволяють оптимізувати процеси збору, обробки й аналізу даних, сприяють організації наукової комунікації, формуванню навичок академічної доброчесності та підвищенню якості наукових результатів.

Європейські стандарти розвитку вищої освіти актуалізують завдання аналітичної обробки великих масивів даних, узагальнення результатів міждисциплінарних досліджень і підготовки наукових публікацій відповідно до міжнародних вимог. За таких умов особливого значення набувають навички ефективного пошуку, аналізу та відбору релевантної інформації, що є одними з ключових компетентностей майбутніх докторів філософії.

Погоджуємося з міркуваннями А. Яцишин, яка, досліджуючи цифрові відкриті системи у підготовці аспірантів і докторантів, наголошує на нормативно закріпленій на державному рівні необхідності модернізації підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації шляхом упровадження цифрових технологій з метою підвищення ефективності цього процесу [547, с. 6]. Подібної позиції дотримується й І. Потюк, яка підкреслює, що освітній процес у закладах вищої освіти має бути орієнтований не лише на розвиток критичного та аналітичного мислення, а й на формування здатності до продуктивного використання цифрових технологій у професійній діяльності та повсякденному житті [389, с. 219].

На основі ґрунтовного аналізу наукової літератури дослідники Т. Житомирська, І. Смирнова, Л. Височан узагальнили цифрові інструменти

та ресурси, які можуть бути ефективно використані для формування дослідницької компетентності здобувачів освіти. До них належать електронні бібліотеки та бази даних, що забезпечують доступ до широкого спектра наукової літератури, результатів досліджень та інших інформаційних ресурсів незалежно від місця перебування; онлайн-курси та освітні платформи, які сприяють опануванню навичок дослідницької діяльності (пошуку інформації, аналізу даних, написання наукових текстів, вивчення логіки наукового пізнання); програмне забезпечення для досліджень, зокрема статистичні пакети, програми для візуалізації даних, текстові редактори, симуляційні середовища; соціальні мережі та онлайн-спільноти, що створюють умови для професійної комунікації, обміну ідеями та отримання зворотного зв'язку (зокрема через тематичні канали й групи в соціальних мережах) [151, с. 175].

Можливість і доцільність включення цифрових технологій у процес формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти зумовлена низкою чинників. По-перше, наявність різноманітних технічних можливостей підвищує мотивацію аспірантів завдяки інтерактивності, візуальній привабливості та моделюванню дослідницьких і педагогічних ситуацій. По-друге, варіативність цифрових завдань і ресурсів надає викладачеві можливість добирати інструменти відповідно до індивідуальних дослідницьких потреб здобувачів та специфіки освітньо-наукової програми. По-третє, цифрові технології сприяють розвитку творчого підходу до професійної та науково-дослідної діяльності майбутніх докторів філософії.

Цифрові технології у процесі підготовки аспірантів забезпечують розвиток інформаційно-аналітичних навичок через оперативний доступ до наукових баз даних і систематизацію джерел; формування методологічної культури шляхом використання статистичних і аналітичних пакетів (SPSS, R, Python); організацію академічної комунікації за допомогою спеціалізованих наукових платформ; відкритість і прозорість досліджень через використання інституційних та відкритих репозитаріїв; створення мультимедійного контенту для представлення результатів дослідження за допомогою інструментів візуалізації та презентації.

У процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти перспективною вбачаємо інтеграцію цифрових платформ для планування та моніторингу дослідницької діяльності (електронні щоденники дослідника, трекери завдань, онлайн-бази даних), а також застосування візуальних засобів обґрунтування наукових рішень, зокрема інтелект-карт, схем, інфографіки. Такі інструменти сприяють структуризації дослідницького процесу, розвитку рефлексії та усвідомленню логіки власної наукової діяльності.

З урахуванням етапів науково-дослідної діяльності доцільним є використання відповідних цифрових інструментів: на етапі пошуку інформації – наукометричних баз і бібліографічних менеджерів; на етапі збору даних – онлайн-сервісів для анкетування та фіксації емпіричного

матеріалу; на етапі обробки даних – статистичних і якісних аналітичних програм; на етапі презентації результатів – інструментів візуалізації й мультимедійних презентацій; у процесі академічної комунікації – професійних наукових мереж і ідентифікаційних систем дослідника.

В умовах цифрової трансформації науки особливої актуальності набуває поєднання цифрових ресурсів із технологіями штучного інтелекту. Використання цифрових платформ для роботи з джерелами, текстами й дослідницькими нотатками дозволяє систематизувати матеріали, фіксувати проміжні результати та здійснювати поетапний контроль дослідницького процесу. Штучний інтелект при цьому виступає інструментом розширення дослідницьких можливостей здобувача: забезпечує швидкий пошук релевантної літератури, виявлення наукових трендів, підтримку аналітичних і візуалізаційних процедур, а також оптимізацію технічного й стилістичного оформлення наукового тексту.

Водночас принциповим залишається дотримання вимог академічної доброчесності. Результати, отримані за допомогою цифрових і штучно-інтелектуальних інструментів, потребують критичного осмислення, перевірки достовірності, коректного цитування та авторської інтерпретації. Таким чином, інтеграція цифрових технологій і штучного інтелекту не підмінює власне дослідницьке мислення майбутніх докторів філософії, а виступає засобом підсилення їхніх рефлексивних, аналітичних і творчих можливостей у процесі виконання наукового дослідження.

Отже, в контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти особливого значення набуває впровадження цифрових інструментів, здатних поєднувати освітню та дослідницьку складові підготовки. До таких засобів відносимо низку програмних і платформних рішень, використання яких є доцільним з огляду на специфіку освітньо-наукової діяльності аспірантів.

Так, ***iSpring Market*** доцільно застосовувати для організації освітнього процесу з методології наукових досліджень. Даний ресурс забезпечує створення інтерактивних лекцій, тестів і практичних завдань, дозволяє структурувати навчальний матеріал і супроводжувати його мультимедійними елементами. Формування цілісних електронних курсів сприяє системному засвоєнню методологічних підходів, методів і технік наукового пізнання, а для аспірантів створює умови самостійного опрацювання матеріалів та узагальнення знань.

Comindwork може розглядатися як ефективний інструмент управління дослідницькими проєктами. Платформа дозволяє планувати етапи роботи над дисертаційним дослідженням, розподіляти завдання, організовувати спільну діяльність із науковим керівником і колегами. Завдяки функціям контролю термінів та інтеграції різних форматів даних Comindwork сприяє розвитку навичок тайм-менеджменту, саморегуляції та проєктного мислення, що є критично важливими для сучасного дослідника.

BBC Learning English має вагоме значення для розвитку академічної англійської мови, яка є необхідною умовою інтеграції майбутніх докторів

філософії у міжнародний науковий простір. Використання цього ресурсу сприяє не лише опануванню мовних структур, а й розширенню академічного словникового запасу, що забезпечує здатність працювати з науковими публікаціями, брати участь у міжнародних конференціях і готувати статті для зарубіжних видань.

OpenLearning доцільно використовувати як платформу для комунікації з науковим керівником та організації колективних навчальних і дослідницьких проєктів. Її функціонал забезпечує інтерактивну взаємодію, обмін матеріалами різних форматів і створення навчальних спільнот, що сприяє формуванню навичок академічного діалогу, співпраці та розвитку дослідницької автономії аспірантів.

Окрему групу становлять спеціалізовані цифрові платформи для науковців, зокрема:

– Google Scholar, що забезпечує доступ до наукових джерел, можливість відстеження цитувань і формування індивідуального наукового профілю;

– Scopus, як міжнародна наукометрична база даних для аналізу наукових трендів, індексів цитування та актуальності досліджень;

– Zotero, що використовується для організації бібліографії, збереження джерел і автоматизованого формування списків літератури;

– Overleaf, який сприяє підготовці статей і дисертаційних матеріалів у форматі LaTeX, особливо затребуваному в міжнародних наукових виданнях.

Не менш важливим є використання онлайн-сервісів обробки та візуалізації даних (SPSS, R, Python, NVivo, Tableau, Power BI тощо). Їх застосування дозволяє здійснювати глибокий аналіз емпіричного матеріалу, будувати статистичні моделі, створювати графіки та інтерактивні візуалізації, що підвищує наочність і переконливість результатів дослідження.

Зазначені цифрові інструменти розглядаємо як перспективні засоби забезпечення системності, ефективності та інноваційності підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Їх впровадження сприяє розвитку як фахових, так і загальнонаукових компетентностей, а також створює умови для інтеграції молодих дослідників у глобальний академічний простір.

У формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії цифрові технології забезпечують реалізацію комплексу взаємопов’язаних завдань, зокрема:

– доступ до актуальної наукової інформації та електронних бібліотек;

– аналіз і обробку значних масивів даних із використанням сучасних аналітичних інструментів;

– організацію академічної комунікації та наукової співпраці;

– розвиток навичок критичного мислення й інтерпретації результатів;

– візуалізацію складних наукових моделей і концепцій;

– підготовку та публікацію результатів досліджень у цифровому середовищі;

– електронне зберігання, поширення та відкритий доступ до результатів наукової діяльності.

Загалом цифрові технології суттєво розширюють можливості освітнього процесу, створюючи умови для цілеспрямованого розвитку дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Багатофакторність розвитку сучасної освітньої системи зумовлює потребу у високому рівні структуризації інформації, формуванні відкритих інформаційних мереж та забезпеченні належного функціонування цифрової освітньо-наукової інфраструктури. Інформатизація освіти, у цьому контексті, відкриває широкі можливості для збереження, оновлення та нарощування освітнього і наукового потенціалу.

Цифрові технології формують фундамент сучасної науково-дослідної діяльності, забезпечуючи доступ до інформаційних ресурсів, організацію академічної комунікації та управління освітньо-науковим процесом. Водночас у межах цього спектра дедалі виразніше виокремлюється напрям інтелектуальних цифрових систем, які не лише акумулюють та обробляють дані, а й здатні моделювати окремі когнітивні процеси. Найбільш репрезентативною формою таких інновацій постає штучний інтелект, що набуває статусу ключового чинника трансформації наукового й освітнього середовища.

У сучасних умовах цифрової трансформації науки формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти є неможливим без інтеграції інноваційних інформаційних технологій, зокрема систем штучного інтелекту. Сучасний дослідник функціонує в інформаційно насиченому середовищі, яке вимагає не лише володіння класичними методами наукового пізнання, а й здатності ефективно використовувати цифрові ресурси для збору, аналізу, інтерпретації та презентації результатів дослідження.

У цьому контексті використання ШІ-асистентів сприяє розширенню можливостей академічного самоменеджменту, розвитку критичного мислення, креативності та дослідницької автономії аспірантів. Штучний інтелект розглядаємо як організовану сукупність інформаційних технологій, що забезпечують виконання складних комплексних завдань на основі використання наукових методів дослідження, алгоритмів обробки інформації, створення власних баз знань, моделей прийняття рішень та визначення оптимальних шляхів досягнення поставлених цілей [394].

Сьогодні штучний інтелект постає як динамічний міждисциплінарний науковий напрям, що охоплює широкий спектр технологій аналізу даних, набуття та представлення знань, моделювання мисленнєвих процесів, машинного навчання, підтримки прийняття рішень і управління складними системами. Погоджуємося з міркуваннями М. Мар’єнко та В. Коваленко, які зазначають, що активне залучення штучного інтелекту трансформує освітній ландшафт, зокрема у сфері освіти дорослих, і відкриває нові можливості для організації віртуальних освітніх середовищ та академічної взаємодії [258].

Аналогічну позицію обстоює В. Дем'яненко, наголошуючи, що штучний інтелект і машинне навчання вже перестали бути суто теоретичними концептами й стали невід'ємною складовою інноваційної економіки та сучасної освітньої практики [124]. У цьому ж руслі Ю. Мельничук, на основі аналізу теоретичних досліджень, доводить доцільність використання в умовах закладів вищої освіти таких елементів штучного інтелекту, як персоналізація освітніх платформ і програм, підтримка позааудиторного навчання, технології «інтернету речей», інтелектуальні служби підтримки та блокчейн-рішення [267].

Таким чином, інтеграція цифрових технологій і систем штучного інтелекту у процес підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти виступає не лише інструментальним засобом оптимізації освітньо-наукової діяльності, а й стратегічним чинником формування дослідницької компетентності, здатної відповідати викликам цифрової трансформації науки та освіти.

Автори М. Шишкіна та Ю. Носенко, досліджуючи перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів, зазначають, що ефективним є поєднання адаптивних хмароорієнтованих систем, технологій AR/VR та штучного інтелекту з сучасними педагогічними методиками. Така інтеграція, на думку дослідників, сприяє персоналізації освіти, її адаптивності до індивідуальних освітніх потреб і специфіки професійної підготовки педагогічних кадрів [530].

У контексті нашого дослідження цінною є позиція О. Панухник, яка аналізує відповідальні межі використання штучного інтелекту в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти. Авторка розглядає штучний інтелект в освіті як революційний інструмент підтримки навчання й дослідницької діяльності, що трансформує способи здобуття знань, доступу до інформаційних ресурсів, раціоналізації часу та подолання просторових обмежень. Водночас наголошується, що поряд із очевидними перевагами застосування ШІ супроводжується низкою ще недостатньо вивчених проблемних аспектів [361].

Особливий акцент дослідниця робить на необхідності відповідального використання штучного інтелекту, зазначаючи, що заклади вищої освіти мають адаптувати власні стратегії розвитку й зосереджуватися на формуванні культури етичного, прозорого та правомірного застосування інструментів ШІ серед викладачів і здобувачів освіти. Це передбачає дотримання чинного законодавства та цілеспрямовану мінімізацію потенційних негативних наслідків впливу штучного інтелекту на суспільство, культуру та економіку [361].

Погоджуючись із наведеними міркуваннями, зазначимо, що штучний інтелект доцільно розглядати насамперед як інструмент підтримки й оптимізації освітнього та дослідницького процесів, а не як заміну особистісного інтелекту, креативності й авторської відповідальності дослідника. Принципово важливим є збереження балансу між

використанням цифрових технологій і розвитком власних когнітивних, аналітичних та рефлексивних умінь майбутніх докторів філософії.

У межах даного дослідження під штучним інтелектом розуміємо комплекс технологічних рішень, що дозволяють імітувати окремі когнітивні функції особистості (самонавчання, самоосвіту, пошук рішень без заздалегідь заданих алгоритмів тощо) та забезпечують отримання результатів обробки даних, співвідносних із результатами інтелектуальної діяльності людини, з обов'язковим урахуванням етичних вимог, надійності та об'єктивності використання таких технологій.

Ураховуючи як позитивні, так і критичні оцінки інтеграції штучного інтелекту в освітній процес, зауважимо, що його впровадження виступає маркером переходу від традиційної педагогіки до інноваційно-цифрової парадигми навчання. У цьому контексті доречною є позиція О. Похилюк, яка підкреслює, що застосування інструментів ШІ в дослідницькій діяльності майбутніх філологів сприяє роботі з великими масивами даних, формулюванню й розв'язанню дослідницьких проблем. Водночас авторка застерігає, що ефективне використання ШІ потребує глибокого розуміння предметного поля дослідження, оскільки лише за цієї умови дослідник здатний виявляти помилки, упередження або методологічні обмеження, притаманні інтелектуальним системам [390, с. 238].

Особливої уваги в контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії заслуговують погляди Т. Житомирської, І. Смирнової та Л. Височан, які наголошують, що цифрові рішення, технології штучного інтелекту, віртуальної реальності та блокчейн здатні комплексно підтримувати розвиток дослідницької діяльності здобувачів освіти. Зокрема, цифрові інструменти (онлайн-бібліотеки, бази даних, електронні журнали, платформи для співпраці) забезпечують ефективний пошук, аналіз і використання інформації; технології ШІ сприяють автоматизації окремих етапів дослідження, рекомендації наукових джерел і побудові аналітичних прогнозів; VR-технології дозволяють моделювати складні дослідницькі об'єкти; блокчейн забезпечує безпеку та достовірність збереження дослідницьких даних [151, с. 175].

Дослідження З. Лін (*Z. Lin*) фіксує активне впровадження штучного інтелекту в наукову діяльність, зокрема для аналізу даних, підготовки публікацій і генерації дослідницьких гіпотез, що підвищує продуктивність наукової роботи. Водночас це актуалізує потребу у нових підходах до забезпечення прозорості досліджень та верифікації отриманих результатів [597].

У сфері освіти технології штучного інтелекту сприяють розвитку персоналізованого навчання й підвищенню ефективності освітніх процесів. Ї. Цянь (*Y. Qian*), К. Сяо (*K. Siau*) та Ф. На (*F. Nah*) підкреслюють, що успішна імплементація таких технологій потребує системних інвестицій як у технічну інфраструктуру, так і в розвиток людського капіталу, зокрема

через підготовку викладачів до роботи з інноваційними цифровими інструментами [610].

Визначаючи роль штучного інтелекту у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, виокремимо основні аспекти, які доцільно враховувати в освітньо-науковому процесі аспірантури.

По-перше, доступ до інформації та наукових ресурсів. Інструменти штучного інтелекту забезпечують оперативний доступ до широкого спектра наукових джерел, публікацій, аналітичних матеріалів і масивів даних, що дозволяє майбутнім докторам філософії орієнтуватися в різноманітті теоретичних підходів, дослідницьких концепцій і сучасних наукових дискусій у межах обраної галузі.

По-друге, автоматизація аналізу даних. ШІ сприяє обробці та аналізу великих обсягів інформації, що є особливо важливим у сучасних емпіричних і міждисциплінарних дослідженнях. Використання алгоритмів машинного навчання дає змогу виявляти закономірності, патерни й тенденції, оптимізуючи аналітичну діяльність аспірантів та підвищуючи точність інтерпретації результатів.

По-третє, моделювання, експериментація та симуляція. Штучний інтелект відкриває можливості для створення віртуальних моделей і проведення симуляційних експериментів, що дозволяє перевіряти гіпотези, аналізувати альтернативні сценарії та оцінювати логічну й емпіричну вірогідність дослідницьких рішень без значних ресурсних витрат.

По-четверте, персоналізоване навчання й дослідницький супровід. Завдяки інтелектуальним алгоритмам можливе формування індивідуалізованих освітньо-наукових траєкторій, що враховують рівень підготовки, наукові інтереси та темп роботи кожного аспіранта, сприяючи цілеспрямованому розвитку його дослідницького потенціалу.

По-п’яте, обмін ідеями та наукова комунікація. Інструменти ШІ полегшують взаємодію між аспірантами та науковими керівниками, сприяють обміну ідеями, коментуванню й рецензуванню наукових текстів, що підсилює колективний характер наукового пізнання та формує культуру академічного діалогу.

По-шосте, обробка, систематизація та класифікація інформації. ШІ може бути використаний для автоматизованого аналізу наукової літератури, групування джерел, концепцій і дослідницьких підходів, що полегшує побудову теоретичної бази дослідження та підвищує якість аналітичних узагальнень.

По-сьоме, підтримка у прийнятті дослідницьких рішень. Системи штучного інтелекту здатні надавати аналітичну підтримку при формулюванні гіпотез, виборі методологічних підходів, оцінці можливих результатів і ризиків дослідження, що сприяє підвищенню обґрунтованості наукових рішень.

По-восьме, автоматична перевірка й корекція наукових текстів. Інструменти ШІ можуть використовуватися для перевірки текстів на

наявність мовних, стилістичних і технічних помилок, дотримання вимог академічного письма та оформлення, що оптимізує процес підготовки наукових публікацій і дисертаційних матеріалів.

З огляду на зростання ролі цифрових інструментів у науково-дослідницькій діяльності, особливого значення набуває аналіз потенціалу використання штучного інтелекту, зокрема ресурсу *ChatGPT*, у процесі підготовки майбутніх докторів філософії. З метою систематизації можливостей цього інструмента нами було розроблено узагальнювальну таблицю (табл. 4.2), у якій представлено основні напрями його застосування, потенціал для формування дослідницької компетентності, очікуваний ефект для аспірантів, а також можливі ризики й обмеження використання.

Таблиця 4.2

Можливості використання ChatGPT у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Ресурс ChatGPT	Потенціал для формування дослідницької компетентності	Конкретний ефект для аспіранта	Можливі ризики й обмеження
Пошук і систематизація наукових джерел	Сприяє швидкому орієнтуванню в науковому інформаційному просторі, формуванню умінь знаходити, зіставляти та узагальнювати результати досліджень	Розвивається здатність до критичного аналізу джерел, підготовки аналітичних оглядів літератури	Ризик використання неактуальних або неперевірених даних; необхідність обов’язкової верифікації інформації
Академічне письмо та редагування текстів	Допомагає структурувати текст наукової роботи, удосконалювати стилістику, логіку та аргументацію	Формуються навички академічної комунікації, уміння працювати з текстом відповідно до наукових стандартів	Небезпека втрати авторського стилю або надмірної залежності від автоматизованих підказок
Методологічна підтримка	Сприяє вибору адекватних методів дослідження, поясненню їхніх переваг і обмежень, моделюванню дослідницьких стратегій	Аспірант набуває компетентності у плануванні дослідження та обґрунтуванні методів	Ризик поверхневого засвоєння методології без глибокого теоретичного осмислення
Статистичний аналіз та інтерпретація даних	Допомагає пояснювати алгоритми обробки даних, добирати статистичні тести, інтерпретувати результати	Формується практична здатність до аналізу емпіричних даних і підвищується рівень	Ризик механічного застосування рекомендацій без перевірки їх адекватності

		наукової аргументації	конкретному дослідженню
Формування дослідницьких запитань і гіпотез	Сприяє генеруванню дослідницьких ідей, альтернативних формулювань проблеми та гіпотез	Удосконалюється вміння ставити науково значущі запитання та будувати гіпотези	Можливість поверхневого запозичення ідей без належного авторського внеску
Міжнародна академічна комунікація	Допомагає перекладати тексти, готувати анотації, доповіді та презентації для міжнародних заходів	Розвивається здатність презентувати результати дослідження в міжнародному науковому середовищі	Небезпека буквального перекладу без урахування академічного й культурного контексту
Навчання навичкам критичного мислення	Стимулює уточнення понять, зіставлення наукових підходів, оцінювання сильних і слабких сторін теорій	Формується дослідницька рефлексія та здатність до незалежного наукового судження	Ризик формального використання критичних зауваг без глибокого опрацювання
Підтримка у структуризації дисертації	Допомагає логічно вибудовувати структуру дослідження, узгоджувати мету, завдання, методи й результати	Аспірант набуває досвіду створення цілісної концепції наукової роботи	Можливе спрощення складних наукових положень і логічних зв’язків
Інструмент саморефлексії	Дозволяє зіставляти власні ідеї з альтернативними підходами, виявляти слабкі місця дослідження	Розвивається здатність до самокритики та вдосконалення наукового продукту	Ризик зниження рівня самостійності мислення
Етична та академічна культура	Сприяє усвідомленню правил цитування, академічної доброчесності, запобіганню плагіату	Поглиблюється компетентність у сфері академічної етики та міжнародних стандартів	За відсутності критичного підходу можливе формальне дотримання вимог
Планування дослідження та тайм-менеджмент	Допомагає структурувати етапи дослідження, визначати пріоритети, формувати дорожні карти	Розвивається навичка управління часом і дослідницьким процесом	Ризик надмірної алгоритмізації та зниження гнучкості мислення

Візуалізація результатів	Сприяє створенню схем, таблиць, діаграм і презентацій для узагальнення результатів	Формується досвід наочного представлення результатів дослідження	Можливе спрощення складних результатів до поверхневої графіки

Розглянемо можливості використання інструментів штучного інтелекту у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, зокрема таких, як *Gemini* та *NotebookLM*.

У сучасному науково-освітньому середовищі одним із ключових напрямів розвитку виступає інтелектуалізація дослідницької діяльності шляхом інтеграції технологій штучного інтелекту. Інструменти Gemini та NotebookLM відкривають нові можливості для розвитку аналітичного, рефлексивного й проєктного мислення аспірантів, сприяючи підвищенню якості наукових досліджень, оптимізації науково-пошукової діяльності та формуванню індивідуальної дослідницької траєкторії.

Gemini можна розглядати як багатофункціональний інтелектуальний асистент, що забезпечує комплексний супровід дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії. Його використання сприяє розвитку всіх ключових компонентів дослідницької компетентності – когнітивного, аналітико-синтетичного, рефлексивного та проєктного.

До основних переваг застосування Gemini у процесі підготовки аспірантів належать:

– персоналізована дослідницька підтримка, що забезпечує індивідуалізований супровід на всіх етапах дослідження – від формулювання проблеми до інтерпретації та узагальнення результатів з урахуванням наукових інтересів, рівня підготовки та цілей аспіранта;

– функція Deep Research, яка дає змогу здійснювати глибинний пошук і аналітику наукових джерел, сприяє розвитку аналітико-синтетичних умінь, формуванню здатності порівнювати наукові концепції, виявляти теоретичні лакуни та обґрунтовувати власну дослідницьку позицію;

– Gem-боти, які можуть бути налаштовані як «віртуальні наукові консультанти» для автоматизації рутинних дослідницьких процесів (обробка літератури, структурування бібліографії, підготовка анкет, узагальнення результатів опитувань), що дозволяє аспірантам зосередитися на аналітичній та творчій складових дослідження;

– генерування зображень і відео, яке використовується для створення інфографіки, візуалізації результатів дослідження та підготовки презентаційних матеріалів, сприяючи розвитку візуальної грамотності й культури наукової комунікації;

– Canvas, що забезпечує аналітичний зворотний зв’язок щодо логіки викладу, аргументації та академічного стилю наукових текстів, сприяючи

формуванню рефлексивно-аналітичної компоненти дослідницької компетентності та навичок саморедагування;

– Gemini Live, який створює можливості інтерактивної взаємодії у режимі реального часу для проведення консультацій, супервізій і наукових дискусій, моделюючи ситуації академічного діалогу та наставництва.

Важливим елементом функціоналу Gemini є Deep Research, що дозволяє аспірантам осмислювати сучасні наукові тренди, здійснювати синтез наукової інформації, формулювати дослідницькі проблеми та уточнювати теоретичну рамку дисертаційного проєкту. Використання цієї функції сприяє розвитку вміння критично аналізувати наукові джерела, виокремлювати ключові концепти, будувати систему понять і категорій та розуміти глобальний контекст досліджуваної проблеми.

NotebookLM виступає інтелектуальним аналітичним середовищем для роботи з науковими матеріалами та може розглядатися як персональний дослідницький асистент аспіранта. Його використання сприяє розвитку умінь системного аналізу, узагальнення й логічного структурування наукової інформації.

Завантаження власних наукових джерел (статей, монографій, звітів, відеоматеріалів) забезпечує роботу виключно з перевіреним корпусом матеріалів, формуючи навички критичного добору інформації. Аналітика й порівняння документів стимулюють розвиток аналітико-синтетичних умінь, дозволяють виявляти міждисциплінарні зв’язки та тенденції розвитку наукового знання. Створення структурованих конспектів, звітів і узагальнень полегшує планування дослідження, побудову теоретичних розділів дисертації та підготовку наукових публікацій.

Аудіо- й відеоогляди, квізи та флекскартки, що генеруються в NotebookLM, сприяють розвитку презентаційних, комунікативних і педагогічних умінь майбутніх докторів філософії, забезпечуючи інтеграцію результатів наукової діяльності в освітній процес.

Gemini може виконувати функцію персонального ШІ-наукового асистента, який допомагає аспірантові організовувати повний дослідницький цикл: формувати план дослідження, гіпотези й дослідницькі питання; будувати логіку експерименту або опитування; створювати шаблони анкет, інтерв’ю та таблиць обробки даних; узагальнювати результати емпіричного етапу; розробляти візуалізації (схеми, графіки, діаграми).

Завдяки можливості адаптації рівня складності інформації (базовий, аналітичний, інноваційний) Gemini сприяє розвитку *метадослідницького мислення*, тобто здатності аспіранта не лише виконувати наукову роботу, а й усвідомлювати власні методи, інструменти та принципи наукового пізнання.

Інтеграція Gemini та NotebookLM у систему підготовки майбутніх докторів філософії є не лише технічною інновацією, а методологічним зрушенням у розумінні дослідницької компетентності як динамічного, рефлексивного й технологічно підсиленого процесу.

Таким чином, використання сучасних ШІ-асистентів, зокрема Gemini та NotebookLM, виступає ефективним засобом формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, оскільки сприяє розвитку критичного мислення, аналітичності, самостійності, дослідницької автономії та академічної культури здобувачів третього рівня вищої освіти.

Отже, аналіз теоретичних положень і практичних підходів до використання інтерактивних, цифрових технологій у підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти засвідчує їхню визначальну роль у формуванні дослідницької компетентності в умовах аспірантури. Сучасний освітньо-науковий простір вимагає переосмислення традиційних моделей підготовки науково-педагогічних кадрів та переходу до людиноцентрованої, діяльнісної й цифрово орієнтованої парадигми навчання, у межах якої здобувач постає активним суб'єктом наукового пізнання.

У ході дослідження встановлено, що інтерактивні технології (тренінгові, фасилітативні, коучингові, проєктні, дискусійні методи) створюють сприятливі умови для розвитку суб'єктності аспірантів, їхньої дослідницької автономії, критичного мислення, рефлексивності та здатності до наукової комунікації. Фасилітативні методи, зокрема Open Space Technology, World Café, методи візуальної, динамічної та позитивної фасилітації, сприяють активізації процесуального аспекту дослідницької діяльності, формуванню мотивації до наукового пошуку, розвитку навичок співпраці, аналізу та аргументованого відстоювання власної наукової позиції.

Цифрові технології та інформаційно-комунікаційні інструменти постають не лише як технічні засоби підтримки наукової роботи, а як інтегративний чинник формування дослідницької компетентності. Їх використання забезпечує доступ до глобальних інформаційних ресурсів, інтенсифікує науково-дослідний процес, сприяє формуванню інформаційно-аналітичних умінь, розвитку методологічної культури та академічної доброчесності. Особливого значення набуває застосування цифрових платформ для планування, моніторингу та презентації результатів дослідження, що підсилює самоменеджмент і відповідальність аспірантів за власну наукову траєкторію.

Доведено, що інтеграція інструментів штучного інтелекту (зокрема ChatGPT, Gemini, NotebookLM) відкриває нові можливості для інтелектуалізації дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії. ШІ-асистенти сприяють розвитку аналітико-синтетичних умінь, підтримують процес формування дослідницьких запитань і гіпотез, удосконалюють академічне письмо, візуалізацію результатів та організацію наукової комунікації. Водночас наголошено, що ефективність їх використання можлива лише за умови дотримання принципів академічної доброчесності, критичного осмислення отриманих результатів і збереження провідної ролі особистісного наукового мислення дослідника.

Таким чином, інтерактивні та цифрові технології у їх системному поєднанні виступають потужним ресурсом формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Вони забезпечують розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів означеної компетентності, створюють умови для становлення дослідника як автономного, відповідального й інтегрованого у світовий науковий простір суб'єкта наукової діяльності.

4.2. Імплементація технологій організації дослідницької діяльності та особистісно орієнтованих технологій у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Важливим напрямом підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти є впровадження технологій організації дослідницької діяльності, оскільки саме вони забезпечують системність, поетапність і цілеспрямованість наукового пошуку. Їх використання створює умови для планування та реалізації дослідницьких завдань, формування навичок роботи з науковими джерелами, організації емпіричних досліджень і представлення результатів науковій спільноті. У цьому контексті означені технології виступають методологічним підґрунтям розвитку дослідницької компетентності, адже поєднують теоретичну підготовку аспірантів із практикою реальної науково-дослідної діяльності.

Сутність технології дослідницького (евристичного) навчання полягає в організації навчально-пізнавальної діяльності як системи проблемних і пошукових завдань із чітко окресленим алгоритмом дій здобувача. Зазначена технологія спрямована, по-перше, на усвідомлення аспірантами проблемності наукових завдань; по-друге, на надання їм особистісної та професійної значущості; по-третє, на формування вмінь виявляти, аналізувати й формулювати наукові проблеми та дослідницькі завдання, що є ключовими для здійснення самостійного наукового пошуку [224, с. 466].

Евристична діяльність охоплює широкий спектр видів творчої та дослідницької активності здобувачів, зокрема: пошукову діяльність, спрямовану на здобуття нової наукової інформації; цілеспрямоване самостійне спостереження соціально-педагогічних і професійних явищ; аналітико-порівняльну й узагальнювальну роботу з науковими джерелами; реконструктивну діяльність, що передбачає створення нового наукового продукту на основі вже засвоєних знань; а також креативну діяльність, орієнтовану на продукування авторських ідей і підходів [223, с. 114]. У підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти евристична діяльність виступає важливим механізмом формування дослідницького

стилю мислення та здатності до самостійного наукового конструювання знань.

До технологій організації дослідницької діяльності в межах нашого дослідження віднесено ті, що безпосередньо стимулюють активний науковий пошук і творче розв'язання дослідницьких завдань. Серед них особливе місце посідають проєктні технології, які орієнтують здобувачів на створення завершеного наукового продукту; технологія проблемного навчання, що формує готовність працювати з невизначеністю та відкритими дослідницькими питаннями; а також фреймова технологія, спрямована на структурування знань, формування логіки їх осмислення й забезпечення когнітивної гнучкості в процесі дослідження. У комплексі зазначені технології створюють умови для розвитку системного мислення, дослідницької автономії та відповідальності майбутніх докторів філософії.

Проєктні технології мають особливу значущість у підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти, оскільки забезпечують органічне поєднання теоретичних знань із практичною науково-дослідною та квазіпрофесійною діяльністю. Виконання дослідницького проєкту вимагає від аспіранта самостійного визначення проблеми, формулювання мети й завдань, вибору адекватних методів дослідження, що сприяє розвитку аналітичного, критичного та проєктного мислення. Важливою характеристикою цієї технології є її результативна спрямованість: підсумком проєктної діяльності виступає науковий продукт, який може мати теоретичну й прикладну цінність та бути апробованим у професійному або академічному середовищі.

Метод проєктів як інноваційна педагогічна технологія сприяє підвищенню мотивації аспірантів до особистісно орієнтованого та дослідницько спрямованого навчання. Дефінітивний аналіз феномену проєктного навчання засвідчує його багатовимірність і різноманітність наукових підходів до трактування: від розуміння його як системи навчання, спрямованої на оволодіння навичками планування й виконання проєктів, до тлумачення як особливого типу інтелектуальної діяльності з перспективною дослідницькою орієнтацією [104; 173; 252; 379; 436; 524].

У контексті підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти метод проєктів реалізує особистісно орієнтований підхід, оскільки сприяє переходу аспірантів від розвитку професійної спрямованості та оволодіння стратегіями когнітивної й метакогнітивної регуляції до актуалізації особистісних сенсів і побудови індивідуальної дослідницької траєкторії. Проєктне навчання забезпечує інтеграцію навчальної, науково-дослідної та квазіпрофесійної діяльності, передбачає використання комплексу дослідницьких, пошукових, проблемних, фасилітативних і групових методів та сприяє розвитку рефлексивних, комунікативних, презентативних і дослідницьких умінь, що є складниками дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Проєктування, за визначенням Я. Шведової, є особливим типом інтелектуальної діяльності, відмінною рисою якої виступає перспективна

орієнтація на спрямоване дослідження. Метод проєктів, у цьому контексті, постає потужним засобом професійного становлення особистості, що сприяє самореалізації у професії та житті загалом [524].

Створення системи дослідницьких проєктів у підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти дозволяє занурити здобувачів у реальну науково-професійну діяльність, підвищуючи рівень мотивації до ефективного навчання, саморозвитку та наукової самореалізації. Проєктна діяльність забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з практикою наукового пошуку, сприяє усвідомленню власної дослідницької ролі та відповідальності за результати наукової роботи.

Прогнозованими результатами впровадження проєктних технологій в освітній процес аспірантури вбачаємо: підвищення рівня академічної та науково-дослідницької самостійності майбутніх докторів філософії; формування здатності до усвідомленого й відповідального прийняття дослідницьких рішень; розвиток стійкої дослідницької мотивації та навичок саморегуляції; активізацію внутрішнього потенціалу аспірантів у процесі реалізації індивідуального наукового проєкту.

Слушною для нашого дослідження є позиція М. Вайнтрауба, який наголошує, що впровадження проєктного навчання сприяє формуванню у здобувачів комплексу професійно значущих компетентностей і якостей, зокрема: вмотивованості та цілеспрямованості на досягнення мети; здатності до самостійного вибору методів, форм і засобів здійснення проєктної діяльності; уміння застосовувати інтегровані знання й уміння; розвитку критичного мислення; прагнення до творчості, саморозвитку і самопізнання; здатності працювати в команді; уміння моделювати професійні дії; готовності діяти в складних і непередбачених ситуаціях; навичок самооцінювання власної діяльності [54, с. 419–421].

Сутність проєктного навчання полягає в розвитку у здобувача проєктного ставлення до світу. Зазначена технологія забезпечує поєднання навчальної, науково-дослідної та квазіпрофесійної діяльності майбутніх фахівців, передбачає використання комплексу дослідницьких, пошукових, проблемних, фасилітативних і групових методів, а також інтеграцію різноманітних умінь: рефлексивних, презентативних, пошуково-дослідницьких, аналітичних та комунікативних.

Проєктування в сучасних умовах стає визначальною характеристикою буття людини в усіх сферах суспільного життя та невід'ємною складовою науково-дослідної діяльності. Аналіз наукових підходів до розуміння проєктної діяльності дозволяє виокремити два базові підходи: з одного боку, її розглядають як технологію розв'язання проблем в умовах невизначеності завдань і варіативності можливих рішень; з іншого – як універсальний тип діяльності, спрямований на створення реальних продуктів із наперед визначеними властивостями та характеристиками.

У межах нашого дослідження важливою складовою розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти є проєктна акультурація здобувачів, яка забезпечує їх здатність

ефективно адаптуватися до різних професійних ситуацій, здійснювати проєктування дослідницької діяльності та реалізовувати креативні наукові ідеї.

Проєктна діяльність майбутніх докторів філософії з професійної освіти ґрунтується на загальних методологічних підходах до організації освітнього процесу. На основі аналізу наукових джерел [54; 104; 365; 436; 524; 590] нами було сформульовано систему основних принципів проєктної діяльності.

Першим визначаємо *принцип ієрархічності*, відповідно до якого проєктна діяльність реалізується на кількох логічно взаємопов'язаних рівнях:

– операційному (виконання конкретних технологічних дій: добір матеріалів, визначення методів дослідження тощо);

– тактичному (самостійне планування та виконання етапів проєкту);

– стратегічному (реалізація проєкту з орієнтацією на предмет і мету дослідження).

Принцип особистісного розвитку передбачає розгляд проєктної діяльності як простору саморозвитку, самоконтролю та самореалізації майбутнього доктора філософії.

Принцип науковості виявляється у дотриманні логіки наукового пізнання, використанні теоретичних і емпіричних методів дослідження, обґрунтованості дослідницьких рішень.

Принцип самоорганізації передбачає здатність аспірантів до самостійного планування, управління етапами проєкту, прийняття дослідницьких рішень і критичної оцінки власних результатів.

Принцип цілісності забезпечує інтеграцію дослідницької, проєктувальної та професійно-педагогічної діяльності, ґрунтуючись на ідеї єдності дослідження, проєктування й організації освітнього процесу.

Принцип технологічності визначає чітку структурованість і керованість проєктної діяльності, усвідомлення логіки процесу проєктування, послідовності його етапів.

Принцип продуктивності орієнтує на створення значущого наукового результату, інтеграцію процесу засвоєння й застосування знань, розвиток дослідницьких умінь і здібностей.

Принцип циклічності відповідає логіці наукового пізнання «факти – модель – наслідки – експеримент» і сприяє формуванню методологічної культури дослідника.

Принцип завершеності передбачає доведення проєктної діяльності до логічного й результативного завершення з подальшою рефлексією та оцінкою отриманих результатів.

У нашому дослідженні **метод проєктів** розглядаємо як технологію навчання майбутніх докторів філософії з професійної освіти, в умовах якої здобувачі активно включаються в пізнавальний процес, самостійно розв'язують дослідницькі завдання: здійснюють пошук і збір необхідної

інформації, аналізують наукові джерела, визначають можливі шляхи та знаходять оптимальні варіанти вирішення наукової проблеми.

У процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти метод проєктів постає як сукупність цілеспрямованих дій і прийомів діяльності аспіранта, організованих у логічно визначеній послідовності, спрямованих на досягнення поставлених дослідницьких завдань і оформлення результатів у вигляді продукту дослідницької розробки.

У даному контексті проєкт розуміємо як обмежену в часі цілеспрямовану зміну окремої системи, що передбачає встановлені вимоги до якості результатів, визначені рамки використання ресурсів і засобів, а також специфічну організацію процесу проєктування, спрямовану на досягнення конкретних цілей. У нашому випадку йдеться про проєкт кваліфікаційного дослідження аспіранта за обраним профілем спеціальності, який характеризується координованим виконанням взаємопов'язаних дій, має чітко окреслені початковий і кінцевий результати, обмежений у часі та відзначається науковою новизною й унікальністю.

Зазначені характеристики наповнюють проєкт внутрішнім змістом, необхідним для реалізації майбутнього дисертаційного дослідження, виступаючи його прототипом (моделлю).

Основна мета методу проєктів полягає у створенні умов для самостійного набуття знань аспірантом у процесі вирішення практично й науково значущих завдань, що потребують інтеграції наукової інформації з різних галузей знань, застосування методологічних підходів і дослідницьких методів.

За своєю структурою дослідницький проєкт наближається до логіки наукового дослідження (рис. 4.5) та охоплює такі етапи:

– постановку проблеми (обґрунтування актуальності обраної теми);

– проєктування (визначення завдань дослідження, формулювання гіпотези та планування шляхів її перевірки);

– пошук інформації (добір, аналіз і систематизацію наукових джерел);

– реалізацію проєкту (визначення способів представлення результатів);

– створення продукту (оформлення результатів, узагальнення, формулювання висновків);

– презентацію (обговорення та аналіз отриманих результатів);

– рефлексію (критичне осмислення власної діяльності, визначення сильних і слабких сторін проєкту, оцінка його ефективності та результативності власних дослідницьких дій).

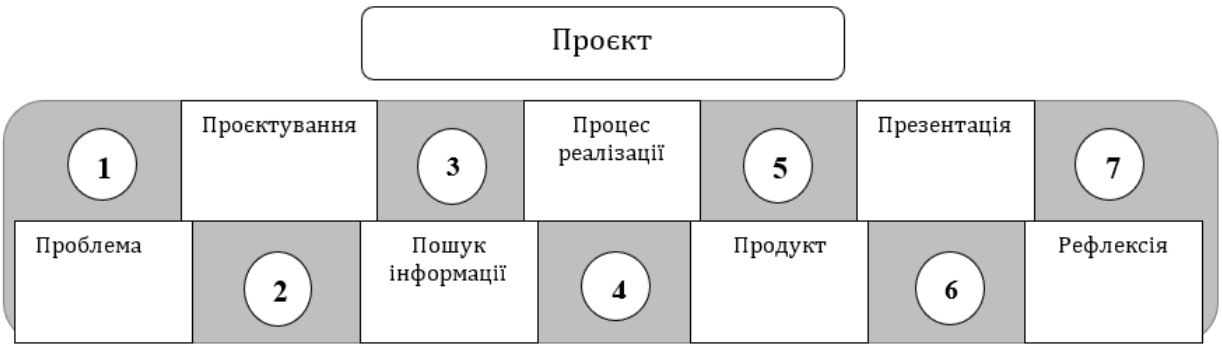

Рис. 4.5. Структура дослідницького проєкту (авторська розробка)

У процесі виконання проєкту доцільним є застосування методів сучасної науки, зокрема лабораторного експерименту, моделювання, соціологічного опитування та інших, що забезпечує наукову обґрунтованість і достовірність отриманих результатів [78, с. 114].

Під час роботи над проєктом варто зважати на основні вимоги до процесу його створення: наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованого знання, науково-дослідницького пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість прогнозованих результатів; самостійна (індивідуальна) діяльність аспіранта; структурування змістовної частини проєкту (з зазначенням поетапних результатів) [328, с. 25].

Виконання проєкту передбачає певну послідовність дій та етапів (табл. 4.3).

На наш погляд, метод проєктів формує у майбутніх докторів філософії з професійної освіти комплекс важливих професійних і особистісних якостей, зокрема:

– здатність до самостійного набуття додаткових знань та їх цілеспрямованого використання для розв’язання практичних і дослідницьких завдань;

– розвиток дослідницьких умінь (виявлення проблеми, формулювання гіпотез, збір та аналіз інформації, організація й проведення експерименту), а також проєктувальних і творчих здібностей;

– уміння використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології та гнучко організовувати педагогічну й науково-дослідницьку діяльність;

– здатність до прогнозування, моделювання та проєктування освітніх систем і процесів;

– розвиток пізнавальних і творчих навичок, критичного мислення;

– готовність до розв’язання професійних ситуацій, що моделюють майбутню педагогічну та наукову діяльність;

– уміння презентувати результати проєктної діяльності у формі доповідей, наукових презентацій, відеозвітів тощо.

Таблиця 4.3.

Етапи роботи над проєктом

Етапи роботи над проєктом	Зміст роботи	Діяльність аспіранта
Передпроєктний аналіз	Формулювання проблеми, обґрунтування необхідності реалізації проєкту, формулювання мети та завдань проєкту (методи: статистичний аналіз, SWOT-аналіз, комплексна діагностика тощо)	Обговорення теми проєкту з керівником, отримання додаткової інформації, визначення мети та завдань
Формулювання концепції	Розробка стратегічного задуму проєкта та побудова його цільової структури	Визначення концептуальних основ та структури дослідження
Планування	Підбір джерел інформації; визначення способу представлення результатів проєкту (форма звітності); Оптимальне використання засобів, методів, ресурсів, можливостей, що можуть бути використані в використанні в проєкті для досягнення мети з максимальною ефективністю	Розробка плану дій, формулювання завдань; характеристика типів ресурсів
Дослідження	Збір інформації та вирішення проміжних завдань	Виконання дослідження, розв’язання проміжних завдань
Аналіз та узагальнення	Аналіз інформації, оформлення результатів, узагальнення, формулювання висновків	Аналіз інформації, узагальнення результатів
Захист проєкту	Можливі форми представлення результатів (усний, письмовий) проєкту	Презентація результатів проєкту
Оцінка результатів і процесу виконання	Оцінка результатів та процесу виконання проєкту	Участь в оцінці шляхом колективного обговорення
Самоаналіз та рефлексія	Визначення «+» і «–» розробленого проєкту, оцінка його ефективності та результативності власних дій	Критичне осмислення результатів власної діяльності

У контексті технологій організації дослідницької діяльності особливого значення набуває проблемне навчання, адже воно безпосередньо орієнтує аспірантів на роботу з відкритими питаннями, пошук нестандартних рішень і формування власних дослідницьких

стратегій. Саме тому доцільним є розгляд цієї технології як важливої складової формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Проблемне навчання (грец. *problema* – задача, утруднення) визначається як дидактична система, що ґрунтується на закономірностях навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти й передбачає творче засвоєння знань та способів діяльності шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій із застосуванням прийомів і методів навчання, наближених до наукового пошуку [517, с. 66].

Як слушно зауважують О. Криворучко та О. Фемяк, проблемне навчання відповідає сучасним вимогам підготовки докторів філософії з професійної освіти, оскільки сприяє формуванню навичок самостійного дослідження, критичного оцінювання інформації та прийняття обґрунтованих рішень, що є визначальними для наукової й управлінської діяльності в умовах цифровізації та глобалізації [214, с. 34–35].

За сучасних умов, на думку О. Добровольської, найбільш доцільними для формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців є технології проблемного навчання на основі міжпредметної інтеграції, технології співробітництва (колективні способи навчання у постійних і динамічних парах, малих групах), ігрові технології різних видів, нові інформаційні технології навчання, а також технології створення й захисту власних проєктів. Реалізація цих підходів ґрунтується на ідеях педагогіки успіху, акмеології творчості та співтворчості, що забезпечує ефективне формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців [131].

Одним із інноваційних засобів організації навчально-дослідницького процесу в підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти є *фреймові технології*, які дозволяють вибудовувати знання у вигляді логічно пов'язаних структур. Їх застосування забезпечує не лише систематизацію інформації, а й створення цілісних концептуальних моделей, у межах яких ключові категорії, поняття та явища об'єднуються у смислові блоки. Це надає аспірантам можливість глибше усвідомлювати досліджувану проблему, інтегрувати різні наукові підходи та формувати власне бачення предмета дослідження. Використання фреймових технологій у процесі формування дослідницької компетентності сприяє розвитку когнітивної гнучкості, критичного мислення та здатності до концептуалізації знань, що є важливими складовими професійного становлення науковця.

Окремі аспекти застосування фреймових технологій в освітньому процесі висвітлено в наукових працях Л. Волошко [93], О. Зозулі [162], Л. Ковальчук [190], В. Шарка [521] та ін. Так, Л. Волошко підкреслює, що фреймові технології є ефективним засобом структурування значних обсягів навчального матеріалу у навчально-пізнавальному процесі. О. Зозуля обґрунтовує фреймову технологію як інноваційний педагогічний метод, що базується на алгоритмічному структуруванні та візуалізації навчальної інформації. Л. Ковальчук зазначає, що фреймовий підхід стимулює

формування професійного мислення, сприяє побудові логічних структур для обґрунтування власних дій, упорядкування наукового дослідження та формування гіпотез. В. Шарко акцентує на фреймі як практичному інструменті навчання, що допомагає поетапно аналізувати матеріал, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формувати системне мислення в процесі засвоєння понять.

На основі узагальнення наведених наукових позицій формулюємо власне визначення поняття фреймова технологія як педагогічної технології, що в процесі засвоєння базового концепту (навчальної або наукової інформації) забезпечує можливість узагальнення, структурування та систематизації знань у вигляді схем, таблиць, матриць, бланків шляхом заповнення відповідних слотів, сприяючи цілісному осмисленню дослідницького матеріалу.

Цінність послугування фреймовою технологією в процесі формування у майбутніх докторів філософії з професійної освіти дослідницької компетентності є безумовно високою. Її використання сприяє систематизації, узагальненню та закріпленню теоретико-методологічних умінь; поглибленню й розширенню науково-інформаційного поля; формуванню вмінь працювати зі спеціальною літературою; розвитку пізнавальних здібностей, творчої ініціативи, самостійності, відповідальності, самоорганізованості та готовності до науково-дослідної діяльності.

Фреймові технології у підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти доцільно розглядати як інноваційний інструмент організації знань і дослідницької діяльності, що забезпечує структурованість, системність і цілісність наукового мислення. Вони відкривають можливості для ефективного аналізу та узагальнення значних масивів інформації, побудови смислових структур, у межах яких ключові поняття, категорії та явища вибудовуються у логічно взаємопов'язані блоки. Такий підхід дозволяє аспірантам не лише засвоювати наукові знання, а й інтегрувати їх у власний дослідницький досвід, що є важливою передумовою формування дослідницької компетентності на рівні PhD. Застосування фреймових технологій у навчально-науковому процесі сприяє розвитку когнітивної гнучкості, формуванню навичок критичного аналізу та створенню індивідуальних концептуальних рамок дослідження, забезпечуючи якісно новий рівень організації наукової роботи.

Далі звернемося до потенціалу особистісно орієнтованих технологій у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Нам імпонує позиція О. Усатої, яка визначає особистісно орієнтовані технології навчання як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на формування творчої особистості як здобувача освіти, так і викладача, відкритої до нового досвіду, здатної до адаптації, самоудосконалення та самореалізації в різноманітних освітніх і життєвих ситуаціях [489].

У межах нашого дослідження до особистісно орієнтованих технологій відносимо ***коучинг*** і ***менторство,*** оскільки саме вони забезпечують індивідуалізацію освітньо-наукового процесу, урахування унікальних потреб, мотивів, ресурсів і дослідницьких цілей кожного аспіранта. Формування у майбутніх докторів філософії з професійної освіти впевненості у власних можливостях, адекватної самооцінки, віри у власний науковий потенціал є підґрунтям високої навчально-пізнавальної мотивації та розвитку дослідницької компетентності.

Погоджуємося з міркуваннями Л. Зеленської, яка наголошує, що коучинг в освіті спрямований на підвищення ефективності діяльності педагогічних працівників і здобувачів освіти шляхом чіткого структурування процесів цілепокладання, планування, ухвалення рішень і мотивації. Коучинг сприяє розкриттю творчого потенціалу здобувачів освіти, формуванню стратегії виходу в «простір рішення» та розвитку лідерських компетентностей [161, с. 59].

Цінною для нашого дослідження є наукова розвідка Л. Ліхіцької та Л. Старовойт, присвячена використанню коучингових технік як педагогічної технології, що відкриває нові перспективи в сучасній вищій освіті. У межах їхнього дослідження здійснено ґрунтовний аналіз потенціалу коучингу для підвищення результативності навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, а також оновлення підходів до організації навчально-методичного супроводу в умовах аспірантури.

Дослідниці трактують коучинг як міждисциплінарний феномен, що виник на перетині психології, менеджменту, філософії, логіки та життєвого досвіду, і визначають його як процес, спрямований на досягнення цілей у різних сферах діяльності [236, с. 19]. Важливим результатом коучингу є вдосконалення та максимально ефективне використання особистісних ресурсів здобувача освіти, стимулювання його до усвідомлення власних цілей, можливостей і обмежень, водночас збереження відповідальності за прийняття рішень і результати діяльності [236, с. 21].

Суголосними є міркування О. Хмельницької, яка зазначає, що в контексті вищої освіти коучинг постає як технологія, що передбачає зміну ролі викладача – від транслятора знань до організатора процесу самостійного пошуку студентами оптимальних рішень і відповідей на проблемні питання [507, с. 316].

Розглядаючи коучинг як інноваційну технологію в професійній освіті, С. Романова визначає його мету у розкритті внутрішнього потенціалу особистості здобувача, розвитку відповідальності та усвідомленості всіх учасників коучингової взаємодії [407, с. 84]. Г. Поберезська підкреслює, що коучинг як педагогічна технологія ґрунтується на організації ефективної міжособистісної комунікації у форматах індивідуальних занять, консультацій і науково-освітніх проєктів, охоплюючи етапи мотивації, планування, реалізації та рефлексії [372, с. 103].

Колектив авторів (А. Фарина, І. Ковальчук, Г. Єрко та ін.) розглядає коучинг як технологію, що сприяє пробудженню особистісного потенціалу студентів, формуванню готовності до самостійної навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності, розвитку здатності до самоконтролю, корекції та управління власною освітньо-науковою траєкторією [491, с. 65; 80].

Особливий інтерес у межах нашого дослідження становлять погляди Б. Савчука, Г. Білавич, Ю. Душенка, які, аналізуючи коучинг як філософію і технологію розвитку професійної педагогічної освіти, визначають ***коучингове портфоліо*** як «портфель особистих досягнень», що відображає динаміку просування здобувача освіти власною траєкторією саморозвитку та набуття професійних компетентностей. Автори підкреслюють комунікативну цілісність педагога і здобувача освіти, що виявляється у взаємній підтримці мотивації, розвитку самостійності, рефлексивної та самооцінної діяльності, здатності до цілепокладання, планування й організації персональної діяльності, а також у сприянні індивідуалізації навчання й свідомій самосоціалізації здобувача освіти [414, с. 86].

Вважаємо за доцільне інтегрувати коучингове портфоліо в освітній процес аспірантів з метою інтенсифікації формування їхньої дослідницької компетентності. У контексті нашого дослідження цей інструмент розглядаємо як технологію професійного розвитку, що відображає індивідуальну траєкторію науково-професійного зростання, виступає засобом самомоніторингу та корекції дослідницьких маршрутів, сприяє усвідомленню власного потенціалу. Коучингове портфоліо забезпечує фіксацію цілей, проміжних результатів, труднощів і рефлексивних висновків, що підсилює відповідальність здобувача за власну дослідницьку траєкторію та створює умови для системного самоуправління науковою роботою.

Екстраполюючи основні ідеї освітнього коучингу на зміст нашого дослідження, вбачаємо доцільним інтегрувати коучингові технології в освітній процес аспірантури як у межах викладання дисциплін, передбачених навчальними планами, так і під час виконання науково-дослідних завдань та індивідуальних проєктів. Така інтеграція спрямована на стимулювання самостійного пізнавального пошуку, виявлення й мобілізацію внутрішніх ресурсів, розвиток відповідальності, упевненості у власних дослідницьких можливостях і готовності до прийняття обґрунтованих наукових рішень.

Використання коучингових технік як педагогічної технології відкриває нові перспективи у професійній підготовці майбутніх фахівців: мотивує до науково-дослідницької діяльності, сприяє професійному самовизначенню та актуалізації внутрішніх ресурсів суб’єктів освітнього процесу у досягненні запланованих результатів.

Концепцію нашого дослідження найбільш повно відображає визначення В. Сидоренко, яка розглядає коучинг як різновид технології науково-методичного супроводу, систему андрагогічних принципів і прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості та групи спільно

працюючих людей і забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу [429, с. 12]. Відтак у контексті формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти коучинг розглядаємо як форму науково-методичного супроводу, що поєднує тренінгові підходи та практики розвитку, спрямовані на мобілізацію внутрішнього потенціалу, удосконалення професійних знань, умінь і здібностей, підвищення обізнаності щодо інноваційних стратегій і метатехнологій з метою підвищення ефективності в різних видах наукової, дослідницької та освітньої діяльності.

Особливо важливим у цьому контексті є створення умов для самокоучингу аспірантів, що забезпечує розвиток рефлексії, саморегуляції, уміння усвідомлено приймати рішення у дослідницькій та професійній діяльності.

Синтезуючи широкий спектр наукових підходів до коучингу, до основних коучингових технологій, доцільних у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії, відносимо: модель Дж. Уітмора *GROW, SWOT-аналіз, квадрат Декарта, «Вікно Джохарі», піраміду логічних рівнів Р. Ділтса*, *техніку SMART, технологію шкалування М. Аткінсона, модель PDCA (цикл Демінга)* тощо.

Окремий науковий інтерес для нашого дослідження становить розвідка Л. Ліхіцької та Л. Старовойт [236], у якій розглянуто проблему використання коучингових технік як педагогічних технологій, що відкривають нові перспективи в сучасній вищій освіті. Авторки підкреслюють, що в основі коучингу лежить постановка та оперативне досягнення запланованих завдань шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу викладача й здобувача, опанування стратегій отримання результату. Феномен коучингу представлено як інноваційну освітню практику і технологію, здатну поліпшити результати навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності майбутніх докторів філософії, а також оновити підходи до організації науково-методичного супроводу в умовах аспірантури. Ученими доведено, що завдяки коучинговій взаємодії відбувається процес самостійного покрокового осмислення проблемних навчально-пізнавальних, навчально-професійних і професійно-особистісних ситуацій, що сприяє розвитку дослідницьких умінь, підвищенню рівня професійного й життєвого самовизначення та самореалізації здобувачів [236].

Слідуючи за підходами, окресленими у працях Л. Ліхіцької та Л. Старовойт, підкреслимо, що ключовими елементами коучингу є «усвідомлення» та «відповідальність» [236, с. 18–19]. Усвідомлення постає результатом зосередженої уваги, концентрації та чіткості мислення; воно формує здатність майбутнього дослідника відбирати релевантні факти, критично інтерпретувати інформацію та визначати її наукову й практичну значущість. У контексті формування дослідницької компетентності це стає підґрунтям для розвитку рефлексивності, інтелектуальної автономії та вміння конструювати власні наукові стратегії. Відповідальність у коучингу

трактується як готовність не лише приймати рішення, а й брати на себе наслідки зробленого вибору. Для аспіранта це означає дотримання принципів академічної доброчесності, критичне ставлення до результатів власних досліджень і усвідомлення їхнього впливу на наукову спільноту та суспільство загалом.

Цілком погоджуємося з авторами, що коучинг як особистісно орієнтована технологія сприяє формуванню самоосвітньої компетентності, оскільки розвиває здатність ефективно діяти й навчатися, усвідомлювати відповідальність, опановувати навички самостійної пізнавальної діяльності, самоуправління та менеджменту траєкторії власного розвитку [236, с. 21].

Таким чином, поєднання коучингових і менторських практик у підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти забезпечує формування їхньої дослідницької компетентності не лише на рівні знань і навичок, а й у площині розвитку автономності, креативності та рефлексивності.

Під час формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти, спираючись на ідеї Т. Леонарда (*T. Leonard*) [596], процес коучингу розглядаємо як цілісну систему взаємопов'язаних структурних елементів, що забезпечують усвідомлену, рефлексивну й результативну дослідницьку діяльність аспірантів. Зазначена система охоплює п'ять ключових компонентів:

1. *Listening Clarifiers* – уточнювальні запитання, спрямовані на з'ясування змісту висловлювань аспіранта з метою глибокого розуміння того, що саме він має на увазі та які смисли закладає у власні дослідницькі судження.

2. *Deliverables* – сукупність цінностей, орієнтирів і смислових акцентів, які коуч транслює аспірантові в процесі взаємодії, формуючи його дослідницькі установки та відповідальне ставлення до наукової діяльності.

3. *Life Frameworks* – життєві позиції, принципи й переконання, якими керуються коуч і аспірант у процесі спільної роботи; вони детермінують мислення, поведінку, ставлення до труднощів і способи розв'язання дослідницьких завдань.

4. *Communication Style Points* – стилі комунікації, яких дотримується коуч у взаємодії з аспірантом, забезпечуючи партнерський, підтримувальний і рефлексивний характер наукового діалогу.

5. *Coaching Proficiencies* – професійні компетентності коуча, що визначають якість супроводу, ефективність постановки запитань, здатність стимулювати самостійне мислення та дослідницьку автономію аспіранта.

З огляду на зазначене, розглянемо основні коучингові технології, які, на наш погляд, є найбільш ефективними у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Цілком погоджуємося з міркуваннями Н. Горук, яка зазначає, що для формування умінь самоорганізації та саморегуляції освітньої діяльності

здобувачів доцільно використовувати класичну для коучингу чотириступеневу ***модель GROW***, розроблену Дж. Уітмором [111, с. 101]. Ця модель передбачає послідовну роботу з системою запитань (рис. 4.6), що забезпечує усвідомлене планування та реалізацію дослідницької діяльності:

– Goal (мета) – визначення короткострокових і довгострокових цілей дослідження через відповіді на запитання: «У якому напрямі ми рухаємося?», «Чого саме прагнемо досягти?», «Якою є мета дослідження?», «Наскільки вона реалістична та вимірювана?» тощо;

– Reality (реальність) – аналіз і оцінювання поточної ситуації, наявних ресурсів і обмежень: «Де ми перебуваємо зараз?», «Якими ресурсами володіємо?», «Які результати вже досягнуто?» тощо;

– Opportunity (можливості, варіанти вибору) – визначення можливих стратегій і шляхів досягнення мети: «Які варіанти дій існують?», «Що може сприяти просуванню дослідження?» тощо;

– Will (наміри) – конкретизація плану дій: «Що саме буде зроблено?», «Коли і яким чином?», «Які інструменти є найбільш доцільними?» тощо.

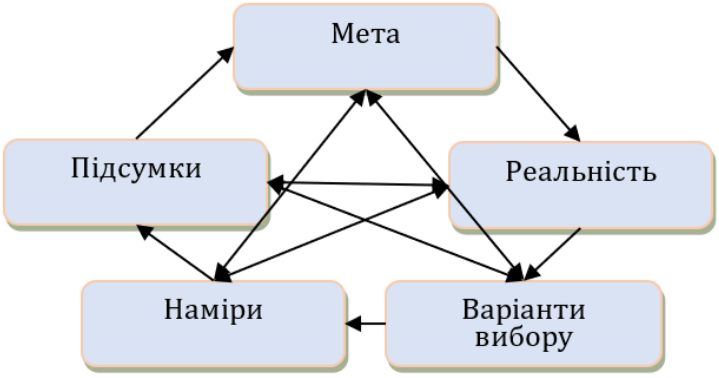

Рис. 4.6. Технологія коучингу «GROW»

Застосування моделі GROW у підготовці аспірантів сприяє розвитку їхньої відповідальності за власні дослідницькі рішення, формуванню навичок цілепокладання, планування й рефлексії наукової діяльності.

Наступною технологією, яку використовуємо в процесі реалізації дослідницького коучингу, є ***SWOT-аналіз***, трансформований нами в освітню технологію для визначення сильних і слабких сторін, можливостей і загроз у дослідницькій діяльності майбутніх докторів філософії (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Технологія SWOT-аналізу

Фактори	**Позитивний вплив**	**Негативний вплив**
Внутрішні фактори	Strengths (сильні сторони у професійному розвитку)	Weaknesses (слабкі сторони у професійному розвитку)
Зовнішні фактори	Opportunities (можливості, внутрішні ресурси)	Threats (загрози, недостатня обізнаність)

Сильні сторони трактуємо як сукупність особистісних якостей, знань, умінь і навичок аспіранта, що забезпечують ефективне здійснення дослідження; слабкі сторони – як чинники, що гальмують або ускладнюють науково-дослідницьку діяльність. Можливості розглядаємо як внутрішні ресурси й потенціал особистості, які сприяють досягненню поставлених цілей. Водночас загрози постають як амбівалентні чинники – тенденції чи події, що за відсутності адекватної реакції створюють перешкоди на шляху реалізації дослідницьких задумів.

Провідною метою застосування SWOT-аналізу є моделювання спіралі розвитку дослідницької компетентності, яка формується в результаті синтезу сильних сторін особистості та сприятливих зовнішніх можливостей.

Наступною технологією є ***«Вікно Джохарі»***, що подається у вигляді матриці з чотирьох секторів і ґрунтується на двох осях координат: рівень усвідомлення особистістю власних можливостей та їх сприйняття іншими (рис. 4.7). Застосування технології «Вікна Джохарі» в освітньо-науковому процесі аспірантури сприяє розвитку рефлексивності, усвідомлення власних дослідницьких ресурсів і обмежень, а також формуванню здатності до самокорекції та особистісного зростання у процесі наукової діяльності.

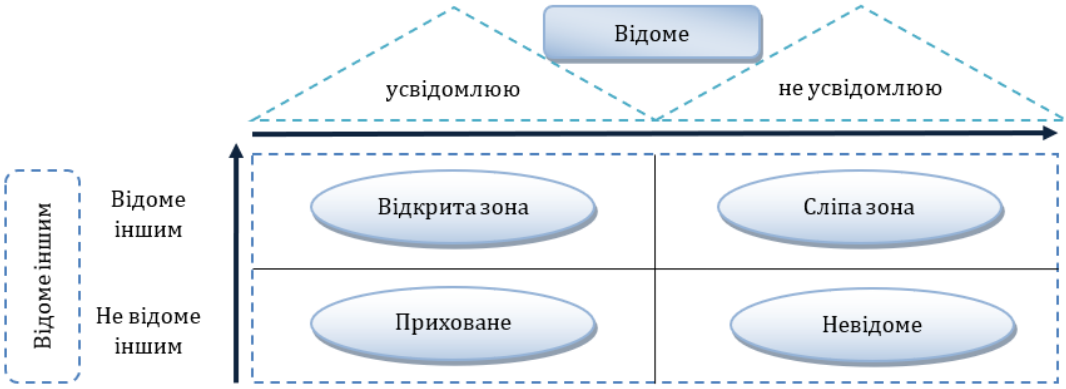

Рис. 4.7. Технологія «Вікно Джохарі»

Зліва вгорі позначається відкрита зона, тобто ті можливості, які бачить особистість та про які знають інші; ліворуч знизу зображуємо приховану зону, тобто можливості, властивості, про які відомо особистості, але вона не демонструє їх іншим; праворуч вгорі позначаємо сліпі плями – проблемна ділянка, те, що знають про особистість інші, але не знає вона; праворуч знизу залишається невідома зона, що постає у формі прихованих якостей, можливостей, які не відомі ні особистості, ні її оточенню.

З метою формування у майбутніх докторів філософії з професійної освіти процесуальної мотивації до дослідницької діяльності використовуємо техніку «картезіанських запитань», відому ще під назвою ***Декартові координати*** (квадрат Декарта, картезіанський квадрат). Дана техніка спрямована на пошук оптимального рішення (рис. 4.8).

Рис. 4.8. Техніка «Картезіанські запитання»

Наступною розглянемо ***технологію шкалювання М. Аткінсона***, яка є ефективним коучинговим інструментом для усвідомлення власного потенціалу, мотиваційних установок і рівня готовності до змін у дослідницькій діяльності. Дана техніка передбачає використання системи з 20 запитань, що дозволяють аспірантам оцінити власні можливості, внутрішні переконання та значущість дослідницької складової у професійному становленні.

Майбутнім докторам філософії пропонується уявити шкалу від 1 до 10, де

1 – повна відсутність упевненості у необхідності здійснення дослідницької діяльності,

10 – максимальний рівень усвідомлення важливості та цінності дослідницької компетентності.

--- X ----------10

Наступним завданням є оцінювання власних переконань щодо необхідності сформованої дослідницької компетентності через певний часовий проміжок (місяць, три місяці, пів року тощо), що дозволяє аспірантові осмислити динаміку власного розвитку та бажаний рівень змін:

1---------- X ----------10

Після цього аспірантам пропонується перелік рефлексивних запитань, спрямованих на аналіз причин поточного рівня, виявлення ресурсів і бар'єрів, а також визначення подальших індивідуальних маршрутів формування дослідницької компетентності.

Завершальним етапом роботи з технологією шкалювання є визначення готовності здобувача до переходу на наступний рівень (U + 1), що символізує усвідомлену готовність до конкретних дій, прийняття

відповідальності за власний розвиток і реалізацію запланованих змін у дослідницькій діяльності.

Ще однією трансформаційною коучинговою технікою, доцільною у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, є ***піраміда логічних рівнів Р. Ділтса***, основний постулат якої полягає в тому, що успішність змін залежить від здатності особистості усвідомлено керувати ними. Вважаємо цей інструмент універсальним, оскільки він дозволяє комплексно оцінити дослідницьку ситуацію та вибудувати стратегію ефективних змін (рис. 4.9).

Рис. 4.9. Піраміда логічних рівнів Р. Ділтса [521]

У процесі роботи з пірамідою аспірантам пропонується послідовно пройти всі рівні, керуючись такими методологічними положеннями:

– відповідь на запитання «Чому це так?» слід шукати на рівні, що знаходиться вище (наприклад, відповідь на запитання «Чому моя дослідницька компетентність сформована недостатньо?» доцільно шукати, піднімаючись до рівня дій і стратегій – «Що я реально роблю для її формування?»);

– розв’язання проблеми, як правило, потребує підйому на два рівні вище від того, на якому вона проявляється;

– зміни на вищих логічних рівнях детермінують трансформації на нижчих, що зумовлює сталий і системний характер розвитку дослідницької компетентності.

Застосування піраміди логічних рівнів у коучинговому супроводі аспірантів сприяє розвитку рефлексивності, усвідомленню глибинних причин дослідницьких труднощів, формуванню внутрішньої мотивації та відповідального ставлення до власної наукової діяльності.

Ще однією продуктивною технологією в процесі формування дослідницької компетентності та саморозвитку особистості майбутніх докторів філософії з професійної освіти є ***«Стратегія Уолта Діснея»***, яка реалізується у формі рольової гри. У межах цієї технології учасникам

пропонується розглянути поставлене дослідницьке завдання послідовно з трьох позицій: творчої (мрійника), реалістичної та критичної.

Сутність стратегії полягає в поетапному входженні учасників у відповідні ролі з наданням відповідей на спеціально сформульовані запитання. Такий підхід дозволяє комплексно осмислити проблему, виявити потенціал і обмеження ідей, а також спрогнозувати можливі наслідки їх реалізації. Цінність даного методу є беззаперечною, оскільки він може застосовуватися для аналізу широкого спектра дослідницьких завдань – від формулювання наукової проблеми до планування етапів дисертаційного дослідження (рис. 4.10).

Рис. 4.10. Стратегія Уолта Діснея

Перебуваючи в ролі мрійника, аспірант зосереджується на генерації ідей, допускаючи сміливі, нестандартні й навіть утопічні рішення, не обмежуючи себе рамками наявних ресурсів або усталених підходів. Цей етап сприяє розвитку креативності, наукової уяви та інноваційного мислення.

У ролі реаліста учасник здійснює раціональний аналіз запропонованих ідей, оцінює їхню практичну доцільність, визначає можливі ресурси, етапи реалізації та способи досягнення результату. На цьому етапі формується прагматичне мислення, здатність до планування та проєктування дослідницької діяльності.

Роль критика передбачає зважену оцінку сильних і слабких сторін кожної ідеї, аналіз ризиків, потенційних помилок і наукових обмежень. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, наукової рефлексії та відповідального ставлення до прийняття дослідницьких рішень.

У контексті коучингових технологій доцільним є також використання ***техніки «SMART»***, яка слугує інструментом чіткої постановки дослідницьких цілей і завдань. Її компонентами виступають ключові критерії ефективного цілепокладання.

Першим критерієм є конкретність (Specific) – мета повинна бути чітко сформульованою, зрозумілою та однозначною.

Другий критерій – вимірюваність (Measurable) – передбачає наявність показників, за якими можна оцінити досягнення поставленої мети.

Третій критерій – досяжність (Achievable) – акцентує увагу на наявності реальних можливостей, ресурсів і компетентностей для виконання завдання.

Четвертий критерій – релевантність (Relevant) – означає відповідність поставленої мети загальній логіці дослідження та професійним цілям аспіранта.

Останній критерій – обмеженість у часі (Time-bound) – передбачає визначення конкретних термінів реалізації завдання, що сприяє концентрації зусиль і підвищенню відповідальності за результат.

Застосування техніки SMART у поєднанні з коучинговими інструментами дозволяє майбутнім докторам філософії усвідомлено планувати дослідницьку діяльність, структурувати дисертаційний процес і здійснювати самоконтроль досягнення наукових результатів.

Безумовно, коучинг не є універсальною технологією вирішення всіх освітніх і дослідницьких завдань, однак його використання суттєво сприяє розкриттю дослідницького потенціалу майбутніх докторів філософії з професійної освіти, формуванню навичок саморегуляції, рефлексії, цілепокладання та внутрішньої мотивації до наукової діяльності.

Водночас ефективність коучингових технологій істотно зростає за умови їх доповнення менторським супроводом, який забезпечує передачу дослідницького досвіду, підтримку наукового зростання та професійну соціалізацію аспіранта в академічному середовищі. Саме тому логічним продовженням аналізу особистісно орієнтованих технологій є розгляд менторингу як форми цілеспрямованої підтримки формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

У межах особистісно орієнтованої парадигми важливим інструментом виступає ***менторинг***, який у контексті нашого дослідження розглядається не ізольовано, а у синергійному поєднанні з коучинговими технологіями, що забезпечує цілісність процесу розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти.

Водночас доцільно наголосити, що зазначені конструкти не є синонімічними. Так, розглядаючи потенціал коучингу в освіті, дослідниця О. Рудницьких підкреслює необхідність чіткого розмежування коучингу та наставництва (менторингу) [410]. Поділяємо позицію В. Меняйло, який зазначає, що в зарубіжній педагогіці наставництво (mentoring) уже тривалий час розглядається як ключовий чинник становлення дослідницької кар’єри молодого науковця [274].

Американська дослідниця у галузі вищої освіти С. Гарднер (*S. Gardner*) [579] звертає увагу на те, що недооцінка механізмів соціалізації у процесі підготовки здобувачів наукового ступеня призводить до зниження результативності докторських програм, що виявляється у меншій кількості успішних захистів дисертацій і перериванні повного циклу навчання. На

основі емпіричних даних авторка констатує позитивний взаємозв'язок між відчуттям автономії аспіранта та його мотивацією до успішного опанування докторських студій, акцентуючи ключову роль наставництва у формуванні дослідницької ідентичності молодого науковця.

Зазначене підтверджує, що соціалізація виступає необхідною умовою формування дослідницької компетентності, а менторська підтримка й збереження автономії здобувачів сприяють становленню їхньої наукової ідентичності та підвищують ефективність підготовки PhD.

У межах нашого дослідження цінними є також ідеї Т. Кадрун *(T. Kadroon)*, яка доводить, що *поєднання коучингового підходу з менторською підтримкою* сприяє розвитку дослідницьких умінь, зокрема збору й аналізу даних, командної взаємодії та рефлексії [588]. Подібної позиції дотримуються З. Гороват *(Z. Horvath)*, Р. Вілдер *(R. Wilder)*, Дж. Ґутміллер *(J. Guthmiller)*, які розглядають коучинг не лише як інструмент індивідуальної підтримки, а й як чинник трансформації академічного середовища та організаційної культури, формування атмосфери взаємної підтримки, відкритості до інновацій та академічної доброчесності [588].

Ґрунтовною для нашого дослідження є праця О. Фаст, у якій наставництво розглядається у контексті соціалізації аспірантів і трактується як діяльність більш досвідченого колеги, спрямована на наукову, професійну та психологічну підтримку молодого науковця. Авторка підкреслює, що у процесі докторської підготовки науковий керівник часто виконує подвійну роль: research advisor і mentor, поєднуючи наукове консультування з кар'єрною та особистісною підтримкою [493, с. 43].

Сутність менторингу полягає у побудові довготривалої взаємодії між досвідченим наставником і здобувачем, що ґрунтується на довірі, партнерстві та передачі професійного й життєвого досвіду. На відміну від традиційних форм педагогічного супроводу, менторинг спрямований не лише на засвоєння знань і вмінь, а й на формування дослідницької ідентичності, особистісної зрілості та ціннісних орієнтирів майбутнього науковця.

Як зазначає О. Тадеуш, основними завданнями наукового наставництва в університеті на засадах партнерства є: формування наукового світогляду, оволодіння методологією дослідження, розвиток творчого мислення, навичок самостійної науково-дослідної роботи, ініціативності та готовності застосовувати теоретичні знання у професійній діяльності [468, с. 120].

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що коучинг у підготовці аспірантів постає як фасилітативний процес, спрямований на постановку цілей, розвиток потенціалу, формування рефлексивного мислення та підвищення особистісної ефективності. Менторинг, своєю чергою, визначаємо як форму підтримки з боку досвідчених науково-педагогічних

працівників, орієнтовану на передачу досвіду, норм академічної культури та цінностей наукової спільноти.

Таким чином, коучинг і менторинг розглядаються нами як взаємодоповнювальні особистісно орієнтовані технології, що відіграють ключову роль у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Їх поєднання забезпечує індивідуалізацію освітньо-наукової траєкторії, розвиток саморефлексії, усвідомлення власних ресурсів і відповідальності за дослідницькі рішення. Менторська підтримка сприяє інтеграції аспіранта у наукове середовище, засвоєнню культури академічної комунікації та доброчесності, тоді як коучинг активізує внутрішню мотивацію, стимулює постановку амбітних наукових цілей і пошук інноваційних дослідницьких підходів. У поєднанні ці технології створюють умови для цілісного особистісного й професійного становлення аспіранта як автономного, відповідального та творчого дослідника.

З метою чіткого розмежування функціональних ролей коучингу, менторингу та традиційного наукового керівництва у процесі підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти вважаємо за доцільне здійснити їх порівняльний аналіз. Це дозволяє не лише уникнути термінологічної плутанини, а й обґрунтувати доцільність їх інтегративного використання у формуванні дослідницької компетентності.

Порівняльна характеристика коучингу, менторингу та наукового керівництва подана у таблиці 4.5, що відображає їх відмінності за цілями, змістом, характером взаємодії та очікуваними результатами.

Таблиця 4.5

Порівняльна таблиця «Коучинг – менторинг – наукове керівництво»
(у контексті формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти)

Критерій порівняння	Коучинг	Менторинг	Наукове керівництво
Мета взаємодії	Актуалізація внутрішнього потенціалу аспіранта, розвиток рефлексії, саморегуляції, автономності у прийнятті дослідницьких рішень	Професійне й особистісне становлення молодого науковця, формування дослідницької ідентичності	Забезпечення наукової якості, логіки та методологічної коректності дисертаційного дослідження
Фокус впливу	Процес мислення, постановка цілей, вибір стратегій і відповідальність за рішення	Досвід, цінності, академічна культура, соціалізація у науковому середовищі	Зміст дослідження, методи, результати, відповідність стандартам PhD
Роль суб'єкта підтримки	Коуч – фасилітатор, каталізатор рефлексії, партнер у мисленні	Ментор – досвідчений наставник, порадник, модель професійної поведінки	Науковий керівник – експерт, консультант, гарант наукового рівня

Ступінь директивності	Низька (недирективна, запитальна позиція)	Помірна (поради, рекомендації, приклади)	Вища (експертні зауваження, корекція, контроль)
Характер взаємодії	Партнерський, діалогічний, рефлексивний	Партнерсько-наставницький, довготривалий	Формально-академічний з елементами партнерства
Часова перспектива	Коротко- та середньострокова (досягнення цілей, етапів дослідження)	Довготривала (кар'єрний і особистісний розвиток)	Регламентована термінами підготовки та захисту дисертації
Основні інструменти	GROW, SWOT, SMART, шкалювання, піраміда логічних рівнів, самокоучинг	Наставницькі бесіди, спільна діяльність, приклад професійної поведінки	Консультації, рецензування текстів, методологічні рекомендації
Очікуваний результат	Сформована автономність, рефлексивність, відповідальність за дослідницькі рішення	Становлення дослідницької ідентичності, інтеграція в наукову спільноту	Якісно виконане та захищене дисертаційне дослідження
Ризики за відсутності балансу	Надмірна автономія без методологічної корекції	Залежність від наставника, зниження самостійності	Формалізація взаємодії, зниження мотивації та суб'єктності аспіранта

Отже, імплементація технологій організації дослідницької діяльності та особистісно орієнтованих технологій у підготовці майбутніх докторів філософії з професійної освіти забезпечує формування дослідницької компетентності як цілісного утворення, що поєднує когнітивний, діяльнісний, рефлексивний та ціннісно-мотиваційний компоненти. Проєктні, проблемні та фреймові технології створюють методологічне підґрунтя для розвитку системного наукового мислення, умінь планування, аналізу й інтерпретації результатів дослідження, тоді як коучинг і менторинг забезпечують індивідуалізацію освітньо-наукової траєкторії, підтримку автономності, рефлексивності та відповідальності аспіранта як суб'єкта наукової діяльності. Водночас ефективність зазначених технологій значною мірою залежить від можливості їх практичної апробації в реальних умовах професійно-педагогічної діяльності, що потребує перенесення сформованих дослідницьких умінь у площину викладацької практики та педагогічної взаємодії. Саме тому наступний підрозділ присвячено аналізу ролі науково-викладацької практики та педагогічної майстерні як середовищ інтеграції дослідницької й освітньої діяльності, у межах яких дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії набуває завершеного, прикладного й професійно значущого характеру.

4.3. Роль науково-викладацької практики та педагогічної майстерні в процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Цілком погоджуючись із позицією вчених, зазначимо, що в межах нашого дослідження вважаємо за доцільне виокремити ще одну групу освітніх технологій – ***професійно орієнтовані***, адже саме вони забезпечують безпосередній зв'язок між навчальним процесом та майбутньою фаховою діяльністю здобувачів. Їх застосування спрямоване не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на формування практичних умінь, професійних компетентностей і здатності інтегрувати отримані результати навчання у контекст реальної професійної практики. Професійно орієнтовані технології поєднують у собі елементи теоретичної підготовки, практико-орієнтованого навчання, моделювання виробничих ситуацій, тренінгових методик і проєктної діяльності, що створює умови для розвитку готовності майбутніх докторів філософії до здійснення дослідницької та викладацької роботи.

У ряді наукових праць [94; 177; 369 та ін.] виокремлюється додаткова група – професійно орієнтовані освітні технології, які пов'язуються з реалізацією підготовки здобувача в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності.

І. Волощук, вивчаючи потенціал професійно орієнтованих технологій, наголошує, що в професійному навчанні залучені всі види діяльності студентів: навчально-пізнавальна, науково-дослідницька, навчально-професійна тощо. Кожна з них за певних умов стає домінантною, яка визначає розвиток особистості [94, с. 221].

Професійно-орієнтовані технології О. Карпенко визначає умовою успішної професійної підготовки. Серед принципів, що складають основу даних технологій, дослідниця визначає такі: оптимальне поєднання різних форм навчання, які були наповнені професійно-спрямованим змістом; поетапне укладання інформаційно-навчального матеріалу з чітко вираженою спрямованістю на розкриття суті й специфіки майбутньої діяльності, динамічна діагностика готовності до виконання найпростіших видів діяльності; включення в значущу діяльність в умовах ЗВО; організація взаємозв'язку навчальних програм [177, с. 106].

На необхідності створення професійно орієнтованого навчального середовища в умовах університету, яке ґрунтується на вимогах освітніх стандартів і нормативних документів, що стосується професійної спрямованості конкретної спеціальності наголошує дослідниця Л. Петько. Учена переконана, що такий підхід сприятиме забезпеченню майбутнього фахівця знаннями, навичками та уміннями, необхідними для працевлаштування й роботи за фахом, що диктується вимогами сучасного періоду переходу до світової інформаційної цивілізації людства [369, с. 179].

У затвердженому стандарті вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня, ступінь доктора філософії, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) чітко зазначено, що «доктори філософії з професійної освіти мають бути здатні продукувати нові ідеї, розв'язувати комплексні проблеми у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також – підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї в умовах професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, застосовувати методологію наукової та педагогічної діяльності, а також проводити власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення» [87].

У цьому контексті особливої значущості набувають такі професійно орієнтовані освітні технології, як науково-викладацька практика та педагогічна майстерня, оскільки саме вони забезпечують інтеграцію дослідницької, педагогічної та рефлексивної діяльності майбутніх докторів філософії з професійної освіти. Їх реалізація створює умови для апробації результатів наукових пошуків у реальному освітньому середовищі, формування професійної ідентичності здобувачів та розвитку дослідницької компетентності як цілісного особистісно-професійного утворення.

Зважаючи на логіку освітньо-наукової підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти, професійно орієнтовані технології доцільно розглядати у поетапній послідовності, що відповідає зростанню рівня автономності, відповідальності та дослідницької зрілості здобувачів. У цьому контексті первинною формою практико-орієнтованої підготовки виступає **практика в педагогічній майстерні**, тоді як **науково-викладацька практика** постає як підсумковий етап професійного становлення аспіранта. Саме в цих середовищах аспірант отримує можливість перевірити теоретичні положення власного дисертаційного дослідження в умовах реального освітнього процесу, здійснити їх апробацію, критичне осмислення та подальше вдосконалення.

Педагогічна майстерня створює умови для переходу від репродуктивного засвоєння знань до їх активного конструювання, що є ключовою передумовою формування дослідницької компетентності. У процесі роботи в майстерні аспірант виступає не пасивним споживачем інформації, а суб'єктом пізнання, який самостійно формулює наукові проблеми, висуває гіпотези, обґрунтовує власну позицію та вступає у науковий діалог з іншими учасниками освітнього процесу. Такий формат сприяє розвитку критичного мислення, рефлексивності, здатності до аргументації й наукової комунікації, що є невід'ємними складовими дослідницької компетентності на рівні PhD.

Особливої значущості педагогічна майстерня набуває як простір рефлексії, у межах якого аспірант осмислює власний дослідницький досвід, аналізує успіхи й труднощі, співвідносить результати власної діяльності з вимогами академічної спільноти та стандартами наукової доброчесності.

Це забезпечує формування внутрішньої готовності до відповідального здійснення наукових досліджень і прийняття обґрунтованих професійних рішень.

Науково-викладацька практика, своєю чергою, виступає важливим етапом професійної соціалізації майбутніх докторів філософії, у межах якого відбувається інтеграція дослідницької та викладацької діяльності. У процесі підготовки та проведення навчальних занять аспіранти мають змогу застосовувати результати власних наукових пошуків, використовувати інноваційні педагогічні технології, здійснювати педагогічний експеримент і збирати емпіричні дані для подальшого аналізу. Таким чином, науково-викладацька практика перетворюється на середовище емпіричної верифікації наукових ідей та методологічних підходів.

Важливим результатом проходження науково-викладацької практики є формування у майбутніх докторів філософії здатності до комплексного бачення освітнього процесу, усвідомлення взаємозв'язку між науковими дослідженнями та педагогічною діяльністю, а також розвиток умінь планувати, реалізовувати й оцінювати власну професійну діяльність. Це сприяє становленню дослідницької компетентності як інтегрованої характеристики особистості, що поєднує наукову автономність, методологічну культуру, педагогічну майстерність і рефлексивну відповідальність.

Отже, педагогічна майстерня та науково-викладацька практика у процесі підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти виступають професійно орієнтованими освітніми технологіями, що забезпечують перехід від теоретичного моделювання дослідницької діяльності до її практичної реалізації. Вони створюють умови для формування цілісного дослідницького досвіду, інтеграції наукових знань у педагогічну практику та розвитку готовності аспірантів до самостійної науково-дослідної й викладацької діяльності в умовах сучасного закладу вищої освіти.

Зважаючи на специфіку нашого дослідження, в умовах аспірантури до практико-орієнтованих технологій доцільно віднести практику в педагогічній майстерні, науково-викладацьку практику та майстер-класи, які слугують не лише засобом формування педагогічної компетентності, а й платформою для реалізації індивідуальної дослідницької програми аспіранта, апробації авторських підходів, методичних рішень і результатів наукового пошуку.

Дослідницьку компетентність доцільно розглядати як один із базисних компонентів підготовки майбутніх докторів філософії, розвиток якого має відбуватися на всіх етапах навчання у двох взаємопов'язаних аспектах:

– *імпліцитному* (у процесі вивчення навчальних дисциплін, виконання науково-дослідних завдань, участі в освітньо-науковій взаємодії);

– *експліцитному* (як цілеспрямовано сформований компонент, що передбачає усвідомлене планування, реалізацію та рефлексію дослідницької діяльності).

У цьому зв'язку провідна роль у формуванні дослідницької компетентності має бути відведена практиці в педагогічній майстерні, що реалізується на ранніх етапах підготовки (другий семестр), виконує функцію простору первинного професійного й дослідницького самовизначення аспіранта. Вона створює умови для безпечного експериментування з педагогічними ідеями, осмислення власних дослідницьких інтенцій, формування рефлексивного ставлення до педагогічної та наукової діяльності. Саме на цьому етапі закладаються основи індивідуального стилю викладача-дослідника.

Поняття «педагогічна майстерня» увійшло до освітнього тезаурусу відносно недавно. Основні положення та засади її створення були сформульовані у 1989 році в Марселі на педагогічному форумі представниками «Французької групи нової школи» (GFEN), діяльність якої була спрямована на переосмислення традиційних підходів до організації навчання [492]. Засновники GFEN висунули тезу про те, що знання є результатом активного пошуку й творення, а не механічного засвоєння вже готових істин, що передбачає критичне осмислення навіть загальновизнаних положень [220].

Дослідниця І. Кузьменчук констатує, що однією з найважливіших умов створення педагогічної майстерні є проблемний, а подекуди навіть парадоксальний характер її змісту. Саме за таких умов на будь-якому етапі заняття учасники здатні пережити своєрідний «розрив» – момент відкриття, інтелектуального потрясіння, що активізує процес переосмислення наявних уявлень і сприяє формуванню нового досвіду. Такий досвід, на думку авторки, і є тим чинником, що відрізняє педагогічну майстерню від традиційних форм навчання та «робить майстерню майстернею» [220].

Педагогічну майстерню О. Шевченко трактує як оригінальну форму навчання або спільної діяльності в межах малої групи, яка створює умови для сходження кожного учасника на новий рівень професійності й набуття нового досвіду шляхом самостійної або колективної творчості. Водночас педагогічна майстерня постає як форма передачі майстром (автором майстерні) власної педагогічної технології та досвіду, що має рефлексивний і трансформаційний характер [526].

Розкриваючи алгоритм функціонування педагогічної майстерні, дослідниця наголошує, що тематика, зміст, форми й методи роботи визначаються майстром індивідуально відповідно до загальної мети та завдань. Відбір і засвоєння змісту навчання в педагогічній майстерні передбачають дотримання таких ключових характеристик:

– *професійна та особистісна спрямованість*, що забезпечує усвідомлення перспектив власного професійного й наукового зростання;

– *проблемність*, орієнтовану на пошук, аналіз і розв'язання складних педагогічних та дослідницьких ситуацій;

– *інтегративність*, яка полягає у поєднанні різних видів діяльності, форм і методів роботи та інтеграції теоретичної й практичної підготовки;

– *емоційність*, що забезпечує атмосферу довіри, взаємоповаги та відповідальності, формує навички професійної комунікації;

– *рефлексію та корекцію діяльності,* спрямовані на самоаналіз, осмислення здобутків і втрат, визначення напрямів подальшого професійного й дослідницького розвитку [526].

Науково-викладацька практика (четвертий семестр) виступає інтегративною формою професійної підготовки, у межах якої аспірант реалізує сформовану дослідницьку позицію, апробує авторські методичні підходи та здійснює цілісну педагогічну діяльність у реальних умовах закладу вищої освіти. Вона узагальнює результати попередніх етапів підготовки та засвідчує готовність майбутнього доктора філософії до самостійної науково-педагогічної діяльності.

Цілком слушною у даному контексті є думка Л. Кайдалової та Н. Щокіної, які переконані, що якість підготовки сучасного фахівця забезпечується органічним поєднанням теоретичної та практичної підготовки як складових становлення особистості науковця – майбутнього викладача. Дослідниці визначають педагогічну практику аспірантів передумовою формування професійно компетентного, творчого викладача, якому притаманний індивідуальний стиль педагогічної діяльності та високий рівень педагогічної культури [173].

Цінними для нашого дослідження є також погляди Н. Козакової, яка трактує практику, з одного боку, як важливу складову професійної підготовки, спрямовану на закріплення й реалізацію предметних, психолого-педагогічних і методичних знань, умінь та навичок, набутих у процесі навчання, а з іншого – як засіб творчого розвитку й саморозвитку особистості майбутнього науковця [192].

Науково-викладацька практика є одним із найбільш складних і багатоаспектних видів навчальної діяльності аспірантів, оскільки діяльність майбутніх докторів філософії у цей період є аналогом реальної професійної діяльності викладача закладу професійної, передвищої, вищої освіти, адекватною її змісту та структурі й організованою в автентичних умовах університетського освітнього середовища.

У процесі науково-викладацької практики майбутні доктори філософії з професійної освіти набувають досвіду виконання взаємопов'язаних функцій, серед яких виокремлюємо:

– *адаптаційну*, що виявляється у входженні аспіранта в професійне середовище закладу вищої освіти, оволодінні нормами, цінностями, традиціями академічної спільноти та усвідомленні специфіки науково-педагогічної діяльності;

– *дидактичну*, спрямовану на апробацію теоретичних знань у реальному освітньому процесі, формування педагогічних умінь і навичок,

трансформацію ідеальних уявлень у систему стійких професійних установок;

– *розвивальну*, що забезпечує розвиток педагогічних здібностей, дослідницьких умінь, формування компенсаторних механізмів та особистісно-професійне зростання;

– *діагностично-прогностичну*, яка дає змогу аспірантові оцінити власну готовність до педагогічної та наукової діяльності, усвідомити індивідуальні ресурси й обмеження, спрогнозувати подальші траєкторії професійного розвитку;

– *рефлексивну*, що активізує процеси аналізу власної діяльності, виявлення труднощів і пошуку шляхів їх подолання, формуючи дослідницьку, критичну та нормативну складові рефлексії.

Важливо підкреслити, що в контексті нашого дослідження науково-викладацька практика розглядається не лише як форма професійної адаптації до викладацької діяльності, а й як *емпіричне поле для реалізації індивідуальної дослідницької програми аспіранта*. Саме у процесі практики створюються умови для апробації гіпотез, збору первинних емпіричних даних, спостереження за педагогічними явищами, аналізу результатів упровадження авторських методичних рішень, що безпосередньо впливає на формування дослідницької компетентності.

У процесі професійного становлення майбутніх докторів філософії з професійної освіти відбувається поступовий перехід між різними формами діяльності:

– *знаково-відтворювальною*, що пов’язана з осмисленням і засвоєнням змісту навчальних дисциплін;

– *перетворювально-моделювальною*, яка передбачає побудову й використання моделей для розв’язання навчальних і професійних завдань;

– *прогностично-практичною*, необхідною для формування здатності до самостійного здійснення науково-педагогічної діяльності.

У ході науково-викладацької практики майбутні доктори філософії з професійної освіти мають оволодіти універсальними, загально-професійними, фаховими та науково-дослідницькими компетентностями (рис. 4.11).

Отже, науково-викладацька практика формує досвід організації освітнього процесу та взаємодії зі студентською аудиторією.

У контексті практико-орієнтованих технологій підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти доцільно також виокремити **технологію майстер-класу**. На думку Н. Грицай, вона є ефективною формою навчання, що поєднує елементи імітаційної (моделювальної) технології, зокрема імітацію, моделювання та ігрові компоненти. Майстер-клас дозволяє продемонструвати способи розв’язання комплексу методичних або проблемних ситуацій, ґрунтуючись не на абстрактних прикладах, а на реальному педагогічному досвіді [115, с. 37].

Універсальні компетенції

здібність до критичного аналізу та оцінки сучасних наукових досліджень, генерування нових ідей, здатність планувати і вирішувати завдання власного професійного та особистісного розвитку; готовність послуговуватися сучасними методами та технологіями; здібність до прийняття самостійних мотивованих рішень в нестандартних ситуаціях і готовність брати на себе відповідальність за їх наслідки; орієнтуватися в інформаційних та Internet-джерелах, працювати з бібліотечними фондами, критично ставитись до отриманої інформації; проектувати, ініціювати та виконувати (індивідуально або в науковій групі) наукові дослідження на основі цілісного системного наукового світогляду, знання історії та філософії науки; уміння проектувати і реалізовувати індивідуальну наукову траєкторію, застосовувати принципи наукової самоорганізації, власного дослідницького стилю; готовність здійснювати пошук, оброблення, аналіз і контекстуалізацію значного обсягу наукової інформації з різних джерел, інтерпретацію результатів наукових досліджень

Загально-професійні компетенції

здібність до обґрунтованого вибору та ефективного використання сучасних освітніх технологій, методів та засобів навчання з метою забезпечення особистісного та професійного розвитку суб'єктів навчального процесу; здатність до розробки комплексного методичного забезпечення освітніх дисциплін з урахуванням провідного міжнародного досвіду; здібність до розробки нових методів дослідження з урахування принципів академічної доброчесності; готовність до використання сучасних математичних моделей та статистичних методів, інформаційних технологій і систем для аналізу наявних тенденцій та прогнозування розвитку педагогічної науки; здатність планувати, здійснювати та оцінювати навчальний процес з урахуванням специфіки освітнього середовища; уміння проектувати і здійснювати комплексні наукові педагогічні дослідження на основі цілісного системного наукового світогляду, участі в роботі українських і міжнародних дослідних колективів з метою вирішення наукових і науково освітніх завдань; уміння інтерпретувати результати педагогічного дослідження, оцінювати межі їх застосування, можливі ризики їх впровадження в освітньому та соціокультурному середовищі, перспективи подальших досліджень

Фахові компетенції

Здібність до моделювання інноваційного освітнього середовища та конструювання змісту, форм, методів та засобів навчання у ЗВО; здатність організовувати діалогічне спілкування в освітньому процесі ЗВО задля реалізації студентоцентрованого підходу в навчанні; вміння орієнтування в теоретико-методологічних основах вищої освіти; спроможність самостійно проектувати, реалізовувати, оцінювати та коригувати освітній процес у ЗВО; вміння представляти науковому співтовариству експериментальні досягнення у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедійних презентацій відповідно до прийнятих стандартів і форматів професійного співтовариства; здатність виокремлювати актуальні проблеми розвитку сучасної системи освіти, навчання і розвитку студентів; володіння педагогічною майстерністю, педагогічною технікою, професійними вміннями засобами особистісного, професійного самовираження, протистояння професійним деформаціям особистості

Дослідницькі компетенції

володіння методологією теоретичних та експериментальних досліджень в галузі педагогіки, культурою наукового дослідження з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; здатність адаптувати і узагальнювати результати наукових досліджень; вміння використовувати результати досліджень; володіти знанням закономірностей і тенденцій розвитку для удосконалення педагогічних систем

Рис. 4.11. Вимоги до результатів засвоєння та виконання програми науково-викладацької практики

Розмежовуючи педагогічну майстерню та майстер-клас, І. Кузьменчук наголошує, що обидві форми об'єднує постать майстра, однак функціональні ролі цієї постаті є різними. У семінарі з обміну досвідом майстер виступає центральною фігурою, яка презентує власні напрацювання, знайомить учасників з ефективними формами й методами роботи та окреслює їхню результативність. Основним завданням у цьому випадку є інформування та мотивація, а діалог і рефлексія виконують допоміжну роль.

Натомість у майстер-класі майстер виступає активним наставником і організатором діяльності, завданням якого є не просто представлення досвіду, а його реальна передача через практичну діяльність учасників. Майстер-класи характеризуються чіткою структурою, алгоритмізованістю дій, прикладною спрямованістю та можливістю досягнення конкретного результату в обмежений часовий проміжок. У процесі їх проведення широко використовуються групові та парні форми роботи, що підвищує рівень залученості учасників і сприяє формуванню практичних умінь [220].

Узагальнюючи значення зазначених форм підготовки, слід підкреслити їх поетапність, що відповідає логіці професійного та дослідницького становлення майбутніх докторів філософії з професійної освіти (табл. 4.6).

Таблиця 4.6

Функціональне призначення професійно орієнтованих технологій

Форма діяльності	Мета	Основні завдання	Очікуваний результат
Педагогічна майстерня	Рефлексія та вдосконалення набутого професійного досвіду	– обговорення труднощів і пошук шляхів їх подолання; – розвиток індивідуального стилю викладацької діяльності	Здатність до критичного осмислення власної педагогічної та дослідницької діяльності
Науково-викладацька практика	Застосування теоретичних знань у реальних умовах викладацької діяльності	– аналіз результатів практики в педагогічній майстерні; – проведення занять зі студентами; – відпрацювання методичних умінь; – формування відповідальності за організацію освітнього процесу	Досвід викладацької діяльності, сформованість базових професійних і дослідницьких умінь
Майстер-клас	Демонстрація сформованої професійної та дослідницької компетентності	– презентація власних педагогічних напрацювань; – навчання інших за авторською методикою; – публічний захист власних ідей і рішень	Вільне володіння педагогічною майстерністю, готовність до самопрезентації, наставництва та поширення власного досвіду

Педагогічна майстерня, що реалізується на початковому етапі практико-орієнтованої підготовки майбутніх докторів філософії з професійної освіти, створює умови для первинного професійного й дослідницького самовизначення аспірантів, осмислення власного педагогічного досвіду та формування індивідуального стилю викладацької й науково-дослідницької діяльності. Вона сприяє розвитку рефлексивного мислення, професійної культури, здатності до критичного аналізу та самоосвіти в колегіальному середовищі.

Науково-викладацька практика, що здійснюється на завершальному етапі навчання в аспірантурі, забезпечує цілісну реалізацію сформованих методичних, педагогічних і дослідницьких умінь у реальних умовах освітнього процесу закладу вищої освіти. Вона дає змогу аспірантам інтегрувати теоретичні знання з практикою викладання, апробувати авторські підходи та набути досвіду організації навчально-наукової взаємодії зі студентською аудиторією.

Майстер-клас виступає формою узагальнення й публічної презентації сформованої професійної компетентності, у межах якої майбутній науковець демонструє здатність до самопрезентації, передачі власних педагогічних ідей та методичних напрацювань, готовність до виконання наставницької ролі.

У цілісності зазначені форми професійної підготовки утворюють ефективну систему професійного зростання майбутніх докторів філософії з професійної освіти: *від рефлексивного осмислення та моделювання педагогічної діяльності – через її практичну реалізацію – до свідомого володіння педагогічною майстерністю й готовності до професійного наставництва та науково-педагогічного лідерства.*

Таким чином, результати проведеного аналізу дають підстави сформулювати такі висновки.

У розділі 4 обґрунтовано науково-методичне забезпечення системи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, що передбачає цілісну сукупність освітніх технологій, особливостей їх реалізації, взаємодоповнюваність і поетапність застосування. Запропоноване поєднання технологій спрямоване на забезпечення системного, поступального й результативного формування дослідницької компетентності в умовах аспірантури.

Доведено переваги інтерактивних технологій навчання (тренінгових, фасилітаційних), які створюють умови для розвитку академічної комунікації, навичок групової взаємодії, критичного мислення, участі в наукових дискусіях і колективній дослідницькій діяльності. Їх застосування сприяє формуванню рефлексивного мислення, аналітичних і комунікативних умінь, розвитку академічної суб’єктності та готовності майбутніх докторів філософії до прийняття відповідальних наукових рішень.

Обґрунтовано доцільність використання цифрових технологій (цифрових наукових платформ, онлайн-сервісів, інструментів обробки,

аналізу та візуалізації даних, ШІ-засобів), які забезпечують формування цифрової грамотності аспірантів, умінь роботи з науковою інформацією, академічного письма та публікаційної діяльності. Акцентовано, що володіння цифровими інструментами є необхідною умовою інтеграції майбутніх докторів філософії у глобальний науковий простір і створення власних цифрових дослідницьких продуктів.

Встановлено переваги технологій організації дослідницької діяльності (проєктного та проблемного навчання, фреймових технологій), які забезпечують формування методологічної культури, умінь формулювати наукові проблеми та гіпотези, планувати й реалізовувати дослідження, інтерпретувати та узагальнювати отримані результати. Зазначені технології сприяють розвитку дослідницького мислення та здатності до самостійного наукового пошуку.

Акцентовано на потенціалі особистісно орієнтованих технологій (коучингових і менторських), що забезпечують розвиток суб'єктності майбутніх докторів філософії, внутрішньої академічної мотивації, рефлексивності та здатності до управління власною науковою траєкторією. Вони підсилюють аксіологічний компонент дослідницької компетентності, сприяють усвідомленню цінності наукової діяльності як простору професійної та особистісної самореалізації.

Обґрунтовано роль професійно орієнтованих освітніх технологій, зокрема педагогічної майстерні, науково-викладацької практики та майстер-класів, як ключових чинників інтеграції наукової й педагогічної діяльності. Доведено, що педагогічна майстерня, реалізована на початковому етапі практичної підготовки, створює умови для рефлексивного осмислення дослідницького й викладацького досвіду, формування індивідуального стилю діяльності. Науково-викладацька практика, що здійснюється на завершальному етапі навчання, забезпечує цілісну реалізацію сформованих компетентностей у реальних умовах освітнього процесу. Майстер-класи виступають формою узагальнення, публічної презентації та передачі професійного досвіду.

Загалом встановлено, що поєднання інтерактивних, цифрових, дослідницько-орієнтованих, особистісно орієнтованих і професійно спрямованих освітніх технологій забезпечує цілісність, поетапність і результативність процесу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, створюючи умови для їхнього професійного становлення як автономних, відповідальних і рефлексивних науковців та викладачів.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в публікаціях авторки [88; 297; 298; 299; 300; 302; 303; 310; 311; 312; 313; 314; 315; 319; 325; 327; 334; 335; 336; 337; 338; 341; 342; 346; 347; 602; 603; 604].

ПІСЛЯМОВА

Значущість проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти набуває особливої актуальності в умовах інтенсивного розвитку сучасного науково-освітнього простору, глобалізаційних процесів та зростання вимог до якості підготовки наукових кадрів. Становлення України як активного учасника міжнародної наукової спільноти, розширення співпраці з провідними освітніми центрами світу та інтеграція у європейський дослідницький простір актуалізують потребу в підготовці дослідників, здатних до опанування сучасних методів наукового пізнання, критичного осмислення наукових даних, продукування нового знання та його презентації в глобальному академічному середовищі.

Динаміка розвитку професійної освіти та зростання ролі інноваційних досліджень зумовлюють підвищені вимоги до рівня наукової автономії майбутніх докторів філософії з професійної освіти, їхньої здатності до проєктування, організації та реалізації власних дослідницьких програм, ефективної взаємодії з науковими партнерами, участі в міждисциплінарних і міжнародних проєктах. Усе це зумовлює необхідність створення цілісної системи підготовки, що забезпечує цілеспрямоване, методично вивірене й науково обґрунтоване формування дослідницької компетентності як ключового чинника професійного становлення майбутніх докторів філософії. Така компетентність постає основою їхньої здатності до ефективної інтеграції у світовий науковий простір, продукування наукових інновацій, модернізації сфери професійної освіти та її розвитку відповідно до сучасних соціальних, економічних і технологічних викликів.

Досягнення мети монографічного дослідження дало підстави для формулювання таких загальних висновків.

У результаті дослідження здійснено теоретичне узагальнення розв’язання наукової проблеми, що полягало в обґрунтуванні теоретичних і методичних засад формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти в умовах аспірантури.

Визначено методологічні й теоретичні засади досліджуваного процесу, які охоплюють міжнародні та вітчизняні нормативні документи, зарубіжний і національний науковий досвід, сучасні напрями наукових пошуків щодо компонентно-структурного складу дослідницької компетентності, а також практики її формування у системі підготовки докторів філософії.

Уточнено й обґрунтовано поняття «дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії з професійної освіти» як поліфункціональне інтегративне утворення особистості, що виявляється у здатності

самостійно, відповідально й ефективно проєктувати, здійснювати та рефлексивно оцінювати наукові дослідження, спрямовані на розв'язання актуальних проблем професійної та педагогічної підготовки, створення нового наукового знання, його апробацію та впровадження в освітню і наукову практику.

Доведено, що дослідницька компетентність майбутніх докторів філософії не зводиться виключно до когнітивних чи операційних умінь, а має виразний психологічний та ціннісний вимір, який визначає здатність дослідника долати труднощі наукового пошуку, зберігати автономність і творчість, критично мислити та регулювати власні емоційні стани в умовах високого академічного навантаження й невизначеності результатів дослідження.

У межах монографічного дослідження розроблено й обґрунтовано авторську концепцію формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії з професійної освіти, спрямовану на становлення академічно зрілого, самостійного й ціннісно зорієнтованого дослідника. Концепція структурована за методологічним, теоретичним і технологічним концептами, що забезпечує її внутрішню логіку, цілісність і практичну реалізованість.

Методологічний концепт забезпечив інтеграцію положень загальнонаукових і конкретно-наукових підходів (конструктивістського, герменевтичного, праксеологічного, гносеологічного, аксіологічного, феноменологічного), кожен з яких актуалізує окремі виміри професійного становлення майбутнього доктора філософії. Теоретичний концепт репрезентує формування дослідницької компетентності як складний, міждисциплінарний і ціннісно зумовлений процес.

У межах концепції визначено систему принципів, що забезпечують методологічну цілісність досліджуваного процесу, зокрема принципи наукової обґрунтованості, єдності навчальної та дослідницької діяльності, персоналізації, прогностичності, професійної спрямованості, перспективності, практичної домінанти та ресурсозбереження.

Технологічний концепт зорієнтований на проєктування, упровадження та емпіричну перевірку системи формування дослідницької компетентності. Розроблено модель цієї системи, що охоплює цільовий, концептуально-методологічний, теоретико-змістовий, організаційно-технологічний, рефлексивно-аналітичний і результативно-оцінний компоненти.

Обґрунтовано змістово-ціннісний компонент системи, який передбачає оновлення змісту освітніх дисциплін, упровадження спеціалізованих курсів і тренінгових форм роботи, розвиток індивідуальних дослідницьких траєкторій, використання менторства, супервізії та коучингу. Рефлексивно-аналітична підсистема забезпечує осмислення аспірантами власного дослідницького досвіду, а результативно-оцінна — відстеження динаміки сформованості дослідницької компетентності за визначеними критеріями та рівнями.

Обґрунтовано науково-методичне забезпечення системи, акцентовано на ефективності інтерактивних, фасилітаційних, цифрових, проєктних, особистісно орієнтованих і професійно спрямованих освітніх технологій як взаємодоповнюваних чинників формування дослідницької компетентності.

Загалом результати дослідження підтверджують наукову новизну та практичну значущість розробленої системи й засвідчують її потенціал як методологічної та дидактичної основи модернізації підготовки науково-педагогічних кадрів у сучасному освітньо-науковому просторі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. До перспектив подальших наукових розвідок віднесено впровадження запропонованої системи формування дослідницької компетентності в освітню практику аспірантури та дослідження ефективності її реалізації в різних інституційних і дисциплінарних контекстах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н.М., Гловюк І.В., Колісник Л.О., Музиченко Г.В., Осмоловська А.О., Садова У.Я., Яцишин А.В. Реалізація проєкту «Студії інноваційного наукового керівництва». *Інноваційний університет і лідерство: проєкт і мікропроєкти.* Варшава: Fundacja "Instytut Artes Liberales", 2024. С. 179–202.

2. Авшенюк Н.М. Концептуальні ідеї забезпечення якості підготовки докторів філософії в загальноєвропейському просторі освіти і науки. *Психолого-педагогічне забезпечення підготовки педагогічного персоналу в умовах трансформаційних змін:* матер. Звітної наук.-практ. конф. Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2020 рік (29 березня 2021 р.). Київ, С. 102–104.

3. Акмеологічна концепція розвитку професійного педагога. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 5–57.

4. Алєксєєнко Т.Ф. Феноменологічний підхід в оцінці розвитку малої групи як соціально-педагогічного явища. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2011. № 1 (15). С. 62–69.

5. Андрієвський Б.М. Проектно-модульна діяльність студентів у системі формування їх професійно-дослідницьких компетентностей. *Інформаційні технології в освіті.* 2013. Вип. 14. С. 7–10.

6. Антонова О.Є. Концептуальні засади розробки освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту» в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін:* матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 23–24 квітня 2020 р.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020. С. 59–64.

7. Антонова О.Є., Маслак Л.П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід:* монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109.

8. Антонова О.Є. Системний підхід до підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту». *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін:* матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 16–17 квітня 2019 р.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. Т. 1. С. 97–100.

9. Антонюк Л.Л., Василькова Н.В., Ільницький Д.О., Кулага І.В., Турчанінова В.Є. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. К.: КНЕУ, 2016. 61 с.

10. Арлачов В.В., Стрельченко О.М. Дослідницька компетентність майбутніх педагогів професійного навчання: аналіз дефініцій. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2024. Вип. 83. С. 18–31.

11. Артеменко О.В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності: дис. … канд. пед. н.; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Класичний приватний університет (м. Запоріжжя), ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2017.

12. Артюшин Г. Кабачинський М. Фасилітативні функції педагогічних технологій у підготовці військових фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»,* 2017. № 4 (11). С. 18–30.

13. Архипова М.В. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів педагогів. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи:* матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 22–24 жовтня, 2009 р.). Хмельницький, 2009. С. 144–148.

14. Архипова С.П. Формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи у процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки».* 2018. № 15.

15. Астахова М.С., Кравченко Г.Ю. Упровадження тренінгових технологій в освітній процес вищої школи. URL: https://surl.li/fysxwq

16. Барбашова І.А. Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: дис. … д-ра пед. н.; спец.: 13.00.09 – теорія навчання; Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2018.

17. Бачієва Л.О. Дослідницька компетентність викладача в умовах впровадження інноваційних технологій навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2017. № 56–57. С. 105–113.

18. Бевз Г.М., Главник О.П. Основні положення щодо проведення тренінгів. URL: http://ru.osvita.ua/school/method/technol/598/

19. Бержанір А. Формування філософсько-методологічної культури майбутніх докторів філософії. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2021. № 2 (7). С. 299–308.

20. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті, 2012. URL: http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html

21. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Виховання особистості: навч.-метод. посіб.: у 2 кн. Кн. 2. К.: Либідь, 2003. 344 с.

22. Бибик С.П., Сюта Г.М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання /за ред. С.Я. Єрмоленко. Х.: Фоліо, 2006. 623 с.

23. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2005. С. 5 –15.

24. Бирка М.Ф. Конструкт «організаційно-педагогічні умови» у дисертаційних дослідженнях: сутність, властивості і методи визначення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2023. № 90. С. 63–70. URL: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.11

25. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К.: К.І.С., 2004. С. 45–50.

26. Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал.* 2015. Вип. 1. С. 47–58.

27. Біда О.А. Сутність та структура дослідницької компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки. Педагогічні науки.* Кропивницький: РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2017. Вип. 159. С. 10–13.

28. Бідюк Н.М., Третько В.В. Підготовка докторів філософії в галузі освіти: досвід Великої Британії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2021. № 60. С. 345–352.

29. Білостоцька О.В. Готовність майбутніх учителів до науково-дослідної роботи. *Вісник Львівського університету.* 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 96–102.

30. Білявець С., Дем'янюк Ю., Діденко О., Москаленко С. Особливості формування дослідницької компетентності майбутніх офіцерів сил сектору безпеки і оборони України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2024. № 38 (3). С. 5–25.

31. Бірук Н.П. Вплив науково-дослідницької діяльності на розвиток особистості педагога-дослідника. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 4 (86). С. 18–23.

32. Бірук Н.П. Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи: дис. … канд. пед. н.; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2021.

33. Богачов А. Герменевтичний підхід у філософії. *Філософська думка.* 2017. № 5. С. 41–50.

34. Бойчук Ю., Боярська-Хоменко А., Рибалко Л. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах упровадження технологій дистанційного навчання. *Новий Колегіум.* 2023. № 3 (111). С. 74–81.

35. Бондар Л.А. Технологія організації компетентнісного підходу в контексті вищої освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2012. Вип. 34. С. 424–430.

36. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі.* 2003. № 2. С. 8–9.

37. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» «компетентність» у педагогіці: сутність та структура. *Освіта і управління.* 2007. Т. 10. № 2. С. 93–100.

38. Бондаренко Г.П. Формування дослідницької компетентності як чинник удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2021. Вип. 1. С. 46–56.

39. Бондаренко Л.І. Зміст та структура дослідницької компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2013. № 10 (3). С. 94–99.

40. Бондаренко Л.І. Провідні педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2015. № 6 (295). С. 141–148.

41. Бондаренко Л.І. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів: метод. рек. для виклад. вищих навч. закл., аспірантів, магістрантів. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2013. 56 с.

42. Бондаренко Л.І. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури: дис. **...** канд.пед.н.; спец: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Старобільськ. 2015.

43. Борисенко Л.Л. Психолого-дидактичні умови формування науково-дослідницької компетентності студентів економічних спеціальностей. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2014. Вип. 2. С. 45–54.

44. Боровик А. Критерії та показники оцінювання сформованості дослідницької компетентності майбутнього вчителя історії та суспільствознавчих дисциплін у процесі фахової підготовки. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки».* 2024. Вип. 28 (57). С. 39–51.

45. Борозенець Н. Сутність і структура дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних науку процесі вивчення математичних дисциплін. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2022. Т. 10. № 7. С. 13–18. DOI: 10.31110/2616-650X-vol10i7-002

46. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Кривий Ріг, 2001. 238 с.

47. Бреус Ю., Колісник Л., Меняйло В., Ніколаєв Є. Здобутки і виклики експерименту з присудження наукового ступеня доктора філософії : аналітичний звіт. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021. 84 с. URL: https://ysc.in.ua/wp-content/uploads/2022/01/PhD-in-Ukraine-2021-report.pdf

48. Буркова Л. Проектний підхід в освіті: концептуальні основи. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2015. № 2 (6).

49. Бурчак Л.В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти: дис. … канд. пед. н.; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Глухів, 2011.

50. Бутенко Л.Л. Феномен зворотного зв'язку в освітньому процесі закладу вищої освіти: явний та неявний контексти. *Освіта та педагогічна наук*а. 2024. № 2 (186). С. 24–37.

51. Бутенко О.П., Опікунова Н.В. Роль системи зворотного зв'язку у процесі студентоцентрованого навчання: колективна монографія, 2022. DOI: https://doi.org/10.36074/rodmmrfssn.ed-2.06

52. Буцик І.М. Методична система розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських дисциплін: дис. … д-ра пед. н.; спец.: 13.00.02 – теорія та методика навчання (сільськогосподарські дисципліни); Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2021.

53. Буцик І.М. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців агроінженерії (на прикладі вивчення сільськогосподарських машин). *Освітній простір України.* 2019. № 15. С. 73–80.

54. Вайнтрауб М.А. Педагогічні умови впровадження проектних технологій у вищих навчальних закладах на прикладі викладання курсу «Методи технічної творчості». *Молодий вчений.* 2016. № 11 (38).

55. Ваколя Т.І. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. н.; спец.: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти; Мукачівський державний університет. Мукачево, 2014. 245 с.

56. Варга Н.І., Повідайчик О.С. Дослідницька підготовка викладача вищої школи за докторськими програмами у США. *Virtus.* 2019. Issue 35. С. 80–82.

57. Василенко К.С. Використання інтерактивних технологій у формуванні дослідницької компетентності майбутніх психологів. *World trends in the use of interactive technologies in education*: International collective monograph / Intellebence Transportation System And Smart City Institute (ITSSCI). Lima, Peru – Kyiv, Ukraine, 2023. С. 469–488.

58. Василенко К.С. Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: дис. … д-ра філософії; спец.: 011 Освітні, педагогічні науки; Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

59. Василюк В.М. Формування дослідницької компетентності майбутніх перекладачів засобами проєктного навчання: дис. … д-ра філософії; спец.: 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2024.

60. Вдовичин Т.Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики.

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Вип. 34. С. 225–229.

61. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

62. Венгер О.П. Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу: дис.. канд. псих. н. Острог. 2014. 225 с.

63. Ветушко О.В. Акмеологічний підхід до розвитку професійної компетентності педагога. *Завучу. Усе для роботи.* 2018. № 15/16. С. 42–44.

64. Винницький М. Реформа аспірантури. Особливості впровадження програм підготовки фахівців із ступенем доктора філософії. URL: https://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/Wynnytckij_PhD_Implementation_Law2018.pdf

65. Височан Л.М., Юденкова О.П., Капранов Я.В. Формування дослідницької компетентності здобувачів закладів вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2023. Вип. 87.

66. Вінник М.О. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців у педагогічній теорії. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 70 (2). С. 22–27.

67. Вітвицька С.С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки.* 2015. Вип. 10. С. 63–67.

68. Вітвицька С. Інноваційність у підготовці докторів філософії. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 16–17 квітня 2019 р.). Суми, 2019. Т. 1. С. 101–104.

69. Вітвицька С.С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомирського державного університету.* 2011. Вип. 57. С. 52–58.

70. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: навч. пос. [для студентів магістратури]. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

71. Вітченко А. Підготовка майбутніх докторів філософії у вищій військовій школі: досвід, проблеми, шляхи вдосконалення. *Військова освіта.* 2020. № 1 (41). С. 91–102.

72. Вовк С., Коваленко Т. Інноваційні технології формування культури академічної доброчесності майбутніх докторів філософії. *SCIENTIA.* 2021. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/article/view/16664

73. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

74. Вознюк О.В. Концепція формування досліднцьких умінь та актуалізації дослідницьких здібностей у дітей та молоді. *Розвиток*

дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді: матер. Всеукр. конф. (м. Житомир, 11–12 травня 2011 р.). Житомир, 2011. С. 60–75.

75. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія /за ред. проф. П.Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.

76. Воінова С. Про інформатизацію навчальної та науково-дослідної роботи аспірантів. *Automation of Technological and Business Processes.* 2024. № 16 (1). С. 52–60.

77. Войцехівський О.Л. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямком «Охорона та захист державного кордону». *Вісник НАДПСУ.* Хмельницький: НАДПСУ, 2011. Вип. 4.

78. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

79. Волкова Н.П. Концепція освітньо-наукової програми підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 «Професійна освіта». *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 1. С. 177–183.

80. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. К.: Академвидав, 2007. 616 с.

81. Волкова Н.П. Професійна компетентність докторів філософії у галузі освіти: концептуальні основи – підходи до формування в інноваційному освітньому середовищі. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі*: монографія. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 2023. С. 14–42.

82. Волкова Н.П. Психологічна компетентність докторів філософії з професійної освіти: шляхи розвитку. *Третій рівень освіти в Україні: становлення та тенденції*: матер. IX/5 Міжнар. наук.-практ. конф. Львів; Торунь: Liha-Pres, 2024. С. 19–25.

83. Волкова Н.П., Лебідь О.В. З досвіду впровадження освітньо-наукової програми «Професійна освіта» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2021. № 1 (21). С. 127–137. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-15.

84. Волкова Н.П., Лебідь О.В. Зміст, форми і методи підготовки докторів філософії до написання і реалізації дисертаційного проєкту. *Third education level: quality control over scientific-professional training of a PhD*: individual issues: Collective monograph. Riga, Latvia: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2021. pp. 122–155.

85. Волкова Н.П., Лебідь О.В., Олійник І.В. Розвиток мовної особистості викладача-науковця в умовах аспірантури: методологічні підходи, технологічний інструментарій. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 20. URL: https://zenodo.org/records/15886574 .

86. Волкова Н.П., Лебідь О.В., Олійник І.В. Формування мовної свідомості майбутніх докторів філософії з професійної освіти в процесі підготовки дисертаційного проєкту. *Наукові інновації та передові технології.* Серія «Педагогіка». 2025. № 7 (47). С. 1591–1609. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1591-1608

87. Волкова Н.П., Олійник І.В. Практика майбутніх докторів філософії з професійної освіти в університеті імені Альфреда Нобеля: досвід організації. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка».* 2025. № 4 (44). С. 1153–1167.

88. Волкова Н.П., Олійник І.В. Теоретичні засади імплементації тренінгових технологій як інструменту формування рефлексивно-прогностичної компетентності майбутніх фахівців у контексті розвитку лідерського потенціалу. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія «Педагогіка».* 2025. № 5 (35). С. 1024–1034.

89. Волкова Н.П., Олійник І.В. Формування у аспірантів навичок самоменеджменту та саморозвитку: коучинг і менторинг в умовах науково-викладацької практики і практики в педагогічній майстерні. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка».* 2025. № 7 (47). С. 1609–1624. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1609-1623

90. Волкова Н.П., Резван О.О., Олійник І.В., Мединська С.І. Підвищення культури наукового мовлення майбутніх докторів філософії з професійної освіти як основа їх педагогічної майстерності. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 17.

91. Волкова Н.П., Степанова А.А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* 2018. № 1. С. 228–234.

92. Волошко Г. Фасилітативний підхід як умова організації реверсивного навчання майбутніх педагогів. *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»*: монографія / за заг. ред. А.А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. С. 61–82.

93. Волошко Л.Б. Фреймові технології в навчанні студентів ВНЗ. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2006. № 12. С. 31–33.

94. Волощук І.П. Реалізація професійно-орієнтованих технологій навчання як чинник успішного працевлаштування студентів випускників ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців.* 2014. С. 217–222.

95. Воробйова Є.В. Фасилітативний підхід у професійній підготовці фахівців у вищій школі. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я:* матер. XXVI Міжнар. наук.-практ. конф.(м. Харків, 16–18 травня 2018 р.). Харків: НТУ «ХПІ». 337 с.

96. Гаврутенко Л.А. Організаційно-педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх спеціалістів економічного профілю у ВНЗ І-ІІ

рівня акредитації. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2014. Вип. 5. С. 36–40.

97. Гагарін М.І., Коблик В.О., Кошлаба А.П. Особливості формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. *Успіхи і досягнення у науці.* 2025. № 8 (18).

98. Гагарін М., Кошлаба А. Особливості формування дослідницької компетентності студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти. *Перспективи та інновації науки.* 2023. 12 (30). С. 159–167.

99. Гевкалюк Н.О. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці аспірантів у сучасних умовах. *Підготовка докторів філософії на сучасному етапі: обмін досвідом та кращі практики*: матер. наук.-метод. конф. з міжнар. участю (м. Тернопіль, 2–3 лютого 2023 р.). Тернопіль: ТНМУ, 2023. С. 44–46.

100. Гнатів З.Я. Музична освіта в Україні: філософсько-праксеологічний підхід як методологічний концепт дослідження. *Філософські обрії.* 2017. № 37. https://doi.org/10.5281/zenodo.808809 orcid.org/0000-0002-8321-2767

101. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2011. № 8. С. 224–233.

102. Головань М.С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2012. № 5. С. 196–205.

103. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі.* 2012. Вип. VII. С. 55–62.

104. Голубенко М. Взаємодія учня і вчителя у площині проектної діяльності. *Проектна діяльність у школі:* матер. роботи творчої групи педагогів Волинської області. / упорядн. К.: Шкільний світ. С. 38–51.

105. Гомеля Н.С. Науково-дослідна робота у професійному становленні майбутнього педагога. *Професійно-технічна освіта.* 2008. № 1. С. 34–35.

106. Гончаренко С. Методологія. Енциклопедія освіти; АПН України; гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер. 2008. С. 498–500.

107. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.

108. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. (2-ге, доповн. і випр.). Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

109. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

110. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти.* 2008. № 2. С. 2–6.

111. Горук Н.М. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2015. № 11. С. 99–104.

112. Горшкова Л.М., Коваль Л.В. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності студентів біологічного профілю. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 27. С. 78–84.

113. Готько О., Чайковська О. Інформаційно-комунікаційні технології – як сучасний засіб навчання в освіті. *Молодь і ринок.* 2015. № 4. С. 130–134.

114. Гринюк С.П., Желуденко М.О. Аксіологічний підхід до формування професійної компетентності в майбутніх фахівців. *Modern researches in psychology and pedagogy*. Publisher: Izdevnieciba "Baltija Publishing". 2020.

115. Грицай Н.Б. Практико-орієнтовані технології методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 10 (54).

116. Гриценко Л., Кузьменко П., Чистякова Л. Технологічний підхід до формування проєктувальних умінь майбутніх педагогів професійно-практичного навчання закладів професійно-технічної освіти. *Витоки педагогічної майстерності.* 2024. № 33. С. 72–77. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.33.309951

117. Грудинін Б.О. Дослідницька компетентність учнів старших класів у процесі навчання фізики: теорія і практика: монографія. Харків, 2017. 421 с.

118. Гузій І.С., Мащак С.О. Формування педагогічних умінь майбутнього практичного психолога: метапредметний підхід. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 18. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15621040

119. Гура О.І., Меняйло В.І., Коваленко Н.М., Воронова Н.В. Шляхи підвищення якості підготовки аспірантів і студентів в рамках реалізації концепції проектної діяльності у Запорізькому національному університеті. Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 5–6 жовтня 2017 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2017.

120. Гура Т.В. Педагогічна фасилітація – механізм розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2014. № 3. С. 32–44.

121. Гусерль Е. Ідеї чистої феноменології і феноменологічної філософії. Книга 1. Загальний вступ до чистої феноменології. Харків, 2020. 248 с.

122. Ґадамер Г.-Ґ. Істина і метод. Основи філософської герменевтики; [пер. з нім. О. Мокровольського]. Т. 1. К.: Юніверс, 2000.

123. Данилов С. Формування соціально-професійної зрілості майбутнього педагога у науково-дослідній діяльності. Соціальна робота та соціальна освіта. 2021. № 1 (6). DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(6).2021.234190

124. Дем'яненко В. Механізми використання освітніх платформ з елементами штучного інтелекту для формування інформаційно-

дослідницької компетентності. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2020. № 4. С. 93–100.

125. Дерстуганова Н.В. Питання підготовки здобувачів ступеня доктор філософії в дослідженнях українських учених. *Наука та освіта в умовах викликів сьогодення*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 16 грудня 2023 р). Research Europe, 2023. С. 20–23.

126. Дзюбишина Н.Б. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності у студентів художньо-педагогічного факультету. *Інноватика у вихованні*. 2019. № 9. С. 153–161.

127. Диса О.В. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки».* 2019. № 1 (17). С. 13–21.

128. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

129. Дівінська Н.О., Дяченко Н.О. Реалізація науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 27 с.

130. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.

131. Добровольська О.В. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців. *Інтеграція освіти, науки та виробництва – запорука ефективності навчального процесу*: матер. X Всеукр. наук.-метод. конф. (м. Харків, 27 вересня 2013 р.). Харків: ХДУХТ, 2013. С. 205–206.

132. Довгаль Р.Г. Аксіологічний підхід як основа формування ціннісних орієнтирів майбутніх педагогів професійного навчання. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 18. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15742256

133. Друганова О.М., Боярська-Хоменко А.В., Золотухіна С.Т. Досвід формування готовності до професійного кар'єрного зростання випускників аспірантури Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.* 2021. № 1 (134). С. 24–32.

134. Дрючило О.А., Кордонська А.В. Тренінгові технології навчання як засіб розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців. 2013. URL: https://fpo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2013/10

135. Дубасенюк О.А. Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки майбутніх педагогів. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: монографія. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 2018. С. 59–122.

136. Дубасенюк О.А. Загально-методологічні підходи до освіти дорослих. *Андрагогічний вісник.* 2015. С. 5–14.

137. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку.* Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. 2008.

138. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, реалізовані у діяльності Житомирської наукової школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2018.* Вип. 4. С. 62–70.

139. Дубасенюк О.А. Наукові підходи до освіти дорослих. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання:* монографія. Житомир. Вид. Рута. 2016. С. 155–167.

140. Дубасенюк О.А. Підготовка докторів філософії у сфері педагогічної освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін:* матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 16–17 квітня 2019 р.). Суми. Т. 1. С. 105–108.

141. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія. Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка, 2011. 387 с.

142. Дудка Т.Ю., Чумак М.Є. Формування проектної компетентності аспірантів у системі реалізації завдань професійної освіти в умовах вищої школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2024. № 216. С. 30–36. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-30-36

143. Дудник І.М. Вступ до загальної теорії систем. Київ: Кондор, 2009. 205 с.

144. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.; Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

145. Євтух М.Б. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності викладачів університетів України. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2014. № 22. С. 4–15.

146. Євтух М.Б., Борисенко Л.Л. Науково-практичні підходи до проблеми формування науково-дослідницької компетентності майбутніх економістів. *Духовність особистості*. 2012. Вип. 5. С. 88–104.

147. Євтух М.Б., Скорик Т.В. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.* 2020. Вип. 7 (163). С. 8–13.

148. Єжова О.О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39–43.

149. Єрмолаєва Т.В. Особливості навчання в аспірантурі в умовах воєнного стану. *Третій рівень освіти в Україні: особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у сучасних умовах війни*: матер. Всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації (м. Одеса, 27 червня – 7 серпня 2022 р.). Одеса: Гельветика, 2022. С. 131–132.

150. Жижко Т.А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління.* 2005. Вип. 3. С. 144–151.

151. Житомирська Т., Смирнова І., Височан Л. Роль цифровізації у формуванні дослідницької компетентності здобувачів закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 70. Т. 2. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/ 2024/70.2.36

152. Житомирська Т. Формування дослідницької компетентності викладачів у освітній діяльності закладів освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 58. Т. 1. С. 141–144.

153. Житомирська Т.М. Формування дослідницької компетентності викладачів: філософський аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 63. Т. 1. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-42

154. Заїка А.Ю. Сутність і зміст дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів. *Народна освіта.* 20126. Вип. 3 (30). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4279

155. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

156. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 2016. № 3. ст. 25

157. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

158. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» № 103/98-ВР від 10.02.1998 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text

159. Закон України «Про фахову передвищу освіту» № 2745-VIII від 06.06.2019 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text

160. Захарченко Ю.В. Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців з маркетингу у вищих навчальних закладах: дис. … канд. пед. н.; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2018.

161. Зеленська Л. Формування у майбутніх учителів навичок soft skills у процесі викладання навчальної дисципліни «Коучингові технології в освіті». *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2021. № 4. С. 59–68.

162. Зозуля О.В. Фреймова технологія як засіб оптимізації навчальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 80 (3). С. 144–147.

163. Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка.* 2011. №1. С. 19–30.

164. Зязюн І.А., Сисоєва С.О., Воловик П.М., Сігаєва Л.Є. та ін. Технологізація освіти як історична неперервність. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті.* Київ. 2001.

165. Зязюн І.А. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія.* 2004. Вип. 4. С. 209–221.

166. 152. Іванова О. Підготовка докторів філософії як складова неперервної освіти: проблеми та перспективи. *Новий колегіум.* 2022. № 1–2. С. 42–43. URL: https://nure.ua/wp-content/uploads/2022/nk_2022_1-2_web.pdf#page=42 .

167. Іванова С.М., Новицька Т.Л. Методика використання наукових електронних бібліотек для розвитку інформаційно-дослідницької компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2019. № 183. С. 89–95. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-183-89-95

168. Ілляхова М.В. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної креативності науково-педагогічного працівника. *Науковий Часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 67. С. 95–99.

169. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади: монографія / за ред. проф. А.А. Сбруєвої. Суми: МакДен, 2011. 432 с.

170. Іонова О.М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях: навч. посіб. Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2011. 50 с.

171. Іщенко В. Метапредметний характер аналітичних умінь та навичок майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Педагогічні науки: Миколаївський національний університет ім. В.О. Сухомлинського.* 2017. № 4 (59). С. 217–223.

172. Йолон П. Методологія науки. Філософський енциклопедичний словник. НАН України. Ін-т філос. ім. Г.С. Сковороди. / Гол. редкол. В.І. Шинкарук. К.: Абрис. 2002. С. 374 –376.

173. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б. Педагогічна практика аспірантів – передумова становлення особистості викладача. *Професійно-практична підготовка фахівців фармації та її інноваційний розвиток у форматі «Національний фармацевтичний університет – працедавці»:* матер. конф., (м. Харків, 19 квіт. 2013 р.). Харків, 2013. С. 41.

174. Каленський А., Прохорчук О. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів соціальної педагогіки. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки».* 2018. № 3. С. 48–55.

175. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. … канд. пед. н.; спец.: 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.

176. Карімов І.К., Карімов Г.І., Крилова Т.В., Нужна С.А. Технологічний підхід та інноваційні технології в підготовці здобувачів вищої освіти. *Наука і техніка сьогодні*. *Серія: «Педагогіка».* 2024. № 8 (36). С. 628–640.

177. Карпенко О.Г. Професійно-орієнтовані технології як умова успішної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу. *Науковий часопис НПУ імені*

М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. 2014. Вип. 19. С. 104–110.

178. Карпова Л. Дослідницька компетентність вчителя Нової української школи. *Молодь і ринок.* 2019. № 1 (168). С. 85–89.

179. Карташова Л.А. Методичні особливості підготовки майбутніх докторів філософії в Україні. Інноваційна педагогіка. *Теорія і методика професійної освіти.* 2024. Вип. 76. С. 108–112.

180. Кінах Н.В. Теоретико-методичні засади формування професійно педагогічного підприємництва учителя початкової школи в умовах неперервної освіти: дис. … д-ра пед. н.; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Волинський національний університет імені Лесі Українки, Міністерство освіти і науки України, Луцьк; Хмельницький національний університет, Міністерство освіти і науки України, Хмельницький, 2022.

181. Клепко С.Ф. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. *Філософія освіти. 2006.* № 1 (3). С. 14–26.

182. Клименюк О.В. Технологія наукового дослідження: підруч. К., Ніжин: ТОВ «Вид-во «Аспект-Полі- граф», 2006.

183. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX–XX століття): дис. … д-ра пед. н.; спец.: 13.00.01. Умань, 2005. 531 с.

184. Кліщ І.М., Потіха Н.Я., Сатурська Г.С., Ковалик О.С. Компетентнісний підхід до підготовки докторів філософії у державному вищому навчальному закладі «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського». *Медична освіта.* 2019. № 1. С. 74–78.

185. Княжева І.А. Технологічний підхід у педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка.* 2023. № 63. Т. 1. С. 163–166.

186. Князян М.О. Педагогічні засади формування дослідницької спрямованості особистості студента. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.* Одеса, 2002. Вип. 11–12. С. 129–136

187. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: дис. ... д-ра пед. н.; спец.: 13.00.04. Одеса, 2007. 445 с.

188. Коберник О. Проективна педагогіка і національна школа. *Шлях освіти.* 2000. № 1. С. 7–9.

189. Ковальчук В.А. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 279–296.

190. Ковальчук Л. Розвиток професійного мислення майбутнього вчителя на засадах фреймового підходу до вивчення педагогічних

дисциплін у класичному університеті. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2008. Вип. 23. С. 110–119.

191. Козак Л.В. Формування дослідницьких компетентностей. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4288/1/Kozak_LV_Formuvannia%20doslidnytskykh%20kompetentsii%20(2014).pdf

192. Козакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти: дис. …канд. пед. н.; спец.: 13.00.04. Київ, 2008. 234 с.

193. Козинець І.І., Шабанова Ю.О. Словник новітніх освітянських термінів і понять: довід. видання. Дніпро: НТУ «ДП», 2021. 69 с.

194. Козленко В.Г. Вплив інтерактивних технологій навчання на формування у майбутнього педагога проєктної культури. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2023. № 209. С. 198–202. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-198-202

195. Козловська І.М., Цюприк А.Я., Заячківська Н.М. Історико-педагогічні аспекти розвитку технологічного підходу в освіті. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 48. Т. 2. С. 8–13.

196. Козловський Ю.М. Інтегративний підхід до підготовки майбутніх докторів філософії у галузі наук про освіту. *Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 5–6 жовтня 2017 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2017. 216 с.

197. Коломієць С., Маслова Т. Аксіологічний вимір вищої освіти України як чинник впливу на її розвиток. *Advanced Linguistics.* 2023. № 11. Pp. 161. DOI: https://doi.org/10.20535/2617-5339.2023.11.277998

198. Коломієць С.С., Синекоп О.С. Концепція створення освітньо-наукової програми підготовки за освітньо-науковим рівнем – доктор філософії (PhD). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2014. Вип. 3–4. С. 5–11.

199. Коляда Н. Підготовка докторів філософії із соціальної роботи в Україні: перший досвід та перспективи розвитку. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 2. С. 308–321.

200. Концепція Енциклопедія Сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=3256

201. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів: монографія / авт.: О.І. Бульвінська, Н.О. Дівінська, Н.О. Дяченко, О.В. Жабенко, І.О. Линьова, Ю.А. Скиба, Г.П. Чорнойван, О.Г. Ярошенко; за ред. О.Г. Ярошенко. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.

202. Конюхов С.Л., Семикіна І.С., Горбатюк Д.О. Проєктний підхід у професійній підготовці здобувачів вищої освіти. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні*. 2024. № 202.

203. Короткий тлумачний словник української мови / Уклад.: Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гумецька, В.Л. Карпова та ін.; Відп. ред. Л.Л. Гумецька). К: Рад. школа, 1978. 296 с.

204. Кошелева Н.Г. Технологічний підхід до формування проектувальних умінь майбутніх викладачів психології. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2022. № 208. С. 147–150. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-147-150

205. Кравченко Г.Ю., Мовмига Н.Є. Проектний підхід як складова педагогічної інноватики на шляху до якісної вищої професійної освіти. *Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium*: Collective momograph Volume 2. Riga Izdevnieciba "Baltija Publishing". 2018. Pp. 192 –209.

206. Кравченко С.О. Узагальнення сутності дефініції «дослідницька компетентність». *Молодий вчений.* 2018. № 2 (1). С. 265–268.

207. Кравченко С.О. Формування дослідницько компетентності майбутніх екологів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. … канд. пед. н.; спец.: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти; Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2019.

208. Кравчина Т.В. Професійна рефлексія в структурі інноваційної діяльності соціального педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2019. № 1 (44). С. 84–87. URL: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2019.44.84-87

209. Крещанова С.Л. Фасилітаційна організація освітнього середовища із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. *Період трансформаційних процесів в світовій науці: задачі та виклики*: матер. ІІ Міжнар. наук. конф. (м. Кривий Ріг, 19 січня 2024 р.). Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С. 434–439.

210. Кривильова О.А., Голік О.Б. Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до викладацької діяльності у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2023. Вип. 87. С. 143–147.

211. Кривильова О., Жигірь В. Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до реалізації вимог сталого розвитку суспільства. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2022. № 2 (26). С. 51–58. URL: https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(26).2022.267603

212. Кривильова О.А. Підготовка майбутніх докторів філософії з професійної освіти до організації та проведення наукових семінарів. *Modern engineering and innovative technologies*. 2021. Issue 16. Part 6. Pp. 45–50.

213. Криворучко І.І. Критерії та показники сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2023. № 4 (10). С. 230–231. DOI: 10.52058/2786-6300-2023-4(10)-326-337

214. Криворучко О.М., Фемяк О.А. Застосування методів проблемного навчання при підготовці докторів філософії з менеджменту. *Актуальні*

проблеми освітньо-виховного процесу та шляхи їх вирішення в умовах сучасних викликів: матер. наук. інтернет-конф. з проблем вищої освіти і науки (15 листопада 2024 р.). Харків, ХНАДУ, 2024. С. 34–39.

215. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: навч. посібник. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.

216. Крисаченко В. Філософський словник соціальних термінів: близько 900 слів. Харків: Корвін, 2002. 672 с.

217. Кугай Н.В. Методологічні знання майбутнього вчителя математики: монографія. Харків: ФОП Панов А.М., 2017. 336 с.

218. Кудла М. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів у контексті вимог сучасності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2020. № 4. С. 84–90. URL: https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2020.224115

219. Кузьменко А.О. Моделювання системи підготовки майбутніх докторів філософії до реалізації ідей культури академічної доброчесності. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4. С. 156–163.

220. Кузьменчук І. Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування. URL: https://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html

221. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.

222. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа.* 2009. № 11. С. 44–48.

223. Лазарєв М.О. Методи творчої діяльності в евристичній освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2013. № 8 (34). С. 110–124.

224. Лебедик Л.В., Стрельніков В.Ю., Стрельніков М.В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: навч.-метод. посіб. [для слухачів курсів підвищення кваліфікації пед. працівників закладів середньої, проф. (проф.-тех.), фах. передвищої та ВО]. Полтава: АСМІ, 2020. 303 с.

225. Лебідь О.В., Волкова Н.П., Олійник І.В. Рефлексивно-прогностична компетентність як чинник успішної реалізації дисертаційного проєкту: теоретичні засади та експериментальна перевірка. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка».* 2025. № 5 (51) С. 880–900. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)

226. Леврінц М., Варга Н., Попик Ю. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх педагогів у вищій школі: зарубіжний досвід. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2023. Вип. 2 (53). URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ca1b1ac6-fa13-48c7-a291-017c6a339aa0/content

227. Левченко Н.В., Коляда Н.М., Заболотна О.А. Підготовка докторів філософії із соціальної роботи в Україні: перший досвід та перспективи

розвитку. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2021. Вип. 2 (7). С. 308–321. DOI: 10.31499/2618-0715.2(7).2021.244872

228. Левченко І.М. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців із охорони праці. Le tendenze e modelli di sviluppo della ricerche scientifici. Roma, Italia, 2020. Т. 2. С. 104–107. URL: https://doi.org/10.36074/13.03.2020.v2.36

229. Левченко Т. Формування дослідницької компетентності у здобувачів вищої освіти. *Theoretical and didactic philology.* 2025. DOI: https://doi.org/10.31470/2309-1517-2025-39-72-90

230. Левченко Т.І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: монографія. Вінниця: Нова Книга, 2011. 448 с.

231. Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2013. Вип. 4. С. 128–135.

232. Лимаренко Л.І. Загальнопедагогічні засади діяльності студентського театру у системі професійної підготовки майбутніх педагогів: дис. ... д-ра пед. н.; 13.00.04; Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2016. 583 с.

233. Линьова І. Оцінювання якості підготовки докторів філософії в контексті євроінтеграції. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали. Київ, 2018. Ч. 1. С. 157–168.

234. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. № 4. С. 43–63.

235. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: практ. посібник. 3-е вид. доп. Львів: ЛДУБЖД, 2022. 90 с.

236. Ліхіцька Л., Старовойт Л. Коучинг-технології як відповідь на сучасні вимоги розвитку освітніх технологій у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. № 68. С. 17–23. URL: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2021-68-17-23

237. Лодатко Є.О. Моделювання педагогічних систем і процесів. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.

238. Лодатко Є.О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2023. 206 с.

239. Лозова В.І. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія. Харків, 2012. 348 с.

240. Ломакін І.І., Бабійчук В.Г., Кудокоцева О.В. Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. *Актуальні питання педагогіки вищої медичної освіти*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Харків, 21 березня 2023 р.). Харків : ХНМУ, 2023. С. 153–

241. Лугова А.О. Дослідницька компетентність та сутність її впливу на майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.*

Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 4 (160). С. 170–175. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.3614650

242. Луговий В.І. Дослідницько-інноваційна діяльність науково-педагогічних працівників як умова їх професійного становлення: теоретичний і практичний аспекти. *Нові технології навчання.* 2009. Вип. 59. С. 3–8.

243. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України.* 2009. № 3. С. 8–14.

244. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання. *Вища освіта України.* 2012. Т. 1. № 3. С. 16–28.

245. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Трансформація підготовки кандидатів і докторів наук в Україні в контексті інтеграції до європейських просторів вищої освіти і досліджень. *Міжнародний науковий вісник*: матер. XXVI Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород – Кошице – Мішкольц, 21–24 травня 2013 р.). Ужгород, 2013. Вип. 7 (26). С. 7–15.

246. Лузан П., Тітова О. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії: технологічний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2025. № 1 (141). С. 121–141.

247. Лупиніс Т.Б. Організаційно-педагогічні умови та принципи формування інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Серія: Педагогіка*. 2012. Т. 188. Вип. 176. С. 89–94

248. Лук'янова Л.Б., Вовк М.П., Соломаха С.О., Грищенко Ю.В. Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи. Чернівці: Букрек. 2023. https://lib.iitta.gov.ua/735301/

249. Лук'янова Л. Тренінгові технології в освіті дорослих. *Сучасні технології освіти дорослих.* Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 6–39

250. Лук'янова Л.Б. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців туризму: навч.-метод. посіб. / за заг.ред. Лозовецької В.Т. Київ, 2010. С. 123–147.

251. Луцик І.Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах: автореф. дис. … канд. пед. н.; спец. 13.00.09 – теорія навчання. Кривий Ріг, 2011. 20 с.

252. Любчак Н.М. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки.* 2014. Вип. 122. С. 144–150.

253. Любчак Н.М. Теоретичні аспекти визначення сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 39 (4). С. 33–40.

254. Любченко Н.В. Потенціал кластерних механізмів як ресурс управління освітою в умовах децентралізації влади. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Управління та адміністрування.* 2016. Вип. 2. С. 65–68

255. Малихін О.В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка*. 2013. Т. 215. Вип. 203. С. 11–14.

256. Маловічко О., Маловічко С., Масюк О., Бутченко Т. Інтеграція партисипативного та компетентнісного підходів у підготовці фахових молодших бакалаврів соціальної роботи. *Social Work and Education.* 2025. Vol. 12. No. 1. pp. 116–128. DOI: 10.25128/2520-6230.25.1.9

257. Маренич Т.Г. Сучасні виклики професійної підготовки аспірантів у наукових установах. *Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу та шляхи їх вирішення в умовах сучасних викликів:* матер. наук. інтернет-конф. з проблем вищої освіти і науки (15 листопада 2024 р.). Харків, ХНАДУ, 2024. С. 107–115.

258. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта.* 2023. № 38 (1). С. 48–53. URL: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007

259. Марусинець М.М. Основні віхи дослідження рефлексії в педагогічній науці. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі:* матер. III Міжнар. Конгресу (м. Одеса, 18–21 травня 2017 р.). Одеса: Гельветика, 2017. С. 180–812.

260. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка.* 2016. Вип. 11. С. 97–108.

261. Маслов В.І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні.* 2008. С. 3–9.

262. Мелашенко К.М. Технологія проектного навчання. *Завуч.* 2006. № 13 (271). С. 12–14.

263. Мелешко В. Деякі аспекти розвитку дослідницьких компетентностей учнів, схильних до наукової діяльності. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Серія «Педагогічні науки».* DOI: https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-2(29)-75-81

264. Мельник В.В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації. *Управління школою.* 2006. № 13. С. 15–34.

265. Мельничук І.М. Праксеологізація як ключовий механізм модернізації вищої освіти в сучасних умовах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2021. Вип. 80. Т. 2. С. 46–50.

266. Мельничук І.М. Філософсько-методологічний аналіз аксіологічного підходу в системі вищої освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2012. Вип. 3.

267. Мельничук Ю. Застосування елементів штучного інтелекту у процесі підготовки фахівців з інформаційних технологій. *Фізико-математична освіта.* 2019. Вип. 2 (20). С. 94–98.

268. Меняйло В.І. Концептуальна модель підготовки доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2020. № 1 С. 129–136.

269. Меняйло В.І. Концепція підготовки доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. Вип. 69. Т. 3. С. 40–44.

270. Меняйло В.І. Менторинг як важлива складова системи дослідницько-інноваційної підготовки докторів філософії. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 1. № 13. С. 128–131. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085- 2019-13-1 27

271. Меняйло В.І. Методологічні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2020. Вип. 2. Ч. 1. С. 106–120.

272. Меняйло В.І. Підготовка майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності: теоретико-методичні аспекти: монографія. Херсон: Гельветика, 2020. 580 с.

273. Меняйло В.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності: дис. ... д-ра пед. н.; спец.: 13.00.04. Запоріжжя. 2020. 756 с.

274. Меняйло В.І. Теоретичні та практичні аспекти кадрового забезпечення процесу підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 69. DOI https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.30

275. Меняйло В.І. Шляхи підвищення ефективності підготовки майбутнього доктора філософії щодо виконання наукової складової освітньо-наукової програми. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 20. Т. 2. С. 81–87.

276. Методологія та організація наукових досліджень: посіб. [для сам. роб. та дистанційного навчання здобувачів освітнього ступеня «магістр» (денна форма навчання) спец. 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка] / укладачі: О.Ю. Ільченко, В.М. Мокляк, Н.В. Кононец. Полтава, 2022. 56 с.

277. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України ХХ ст.: автореф. дис. … д-ра пед. н.; спец. 13.00.01 – історія педагогіки. К., 2004. 42 с.

278. Мішеніна Т. Формування дослідницької компетенції майбутніх учителів філологічних спеціальностей. *Людинознавчі студії. Педагогіка.* 2014. Вип. 29 (3). С. 105–115.

279. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 5-те вид., допов. і перероб. Київ, 2007. 638 с.

280. Мукан Н., Чубінська Н., Наконечна С. Застосування аксіологічного підходу у професійній підготовці сучасного фахівця. *Академічні візії.* 2023. Вип. 20. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/419/378

281. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура.* 2007. №1–2. С. 266–268.

282. Наскрізна педагогічна практика у професійній підготовці вчителя іноземної мови крізь призму сучасних реалій: колективна монографія / [кол. авт.: Калініна Л., Бідюк Н., Папіжук В., Прокопчук Н., Климович Ю.]; за заг. ред. Л.В. Калініної. Житомир: Євро-Волинь, 2025. 312 с.

283. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. 348 с.

284. Науково-педагогічне дослідження: навч. посіб. [для магістрантів] / Укладачі: Н.Н. Чайченко, О.М. Семеног, Л.М. Артюшкіна, О.М. Рудь / 2-ге вид., доп. і перероб. Суми: СОІППО, 2015. 168 с.

285. Національна рамка кваліфікацій в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/nrk/2021/11.10/Zvit.pro.samosertyfikatsiyu.NRK-dodatok.1-10.11.pdf

286. Нестеренко В.В. Фасилітативна підтримка студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб'єктів самостійної навчальної діяльності. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2*014. Вип. 65. С. 248–254.

287. Нестуля С.І., Кононец Н.В. Упровадження системи кайдзен в освітньому середовищі університету як необхідна умова формування лідерської компетентності студентів. Лідери XXI століття*. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій: матер. III міжнар. наук.-практ. конф. (26–27 вересня 2019 р.).* Х.: НТУ "ХПІ". 2019. С.194 – 198

288. Нечепорчук І. Підвищення мотивації до дослідницької діяльності як одна з педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх менеджерів. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2014. № 3. С. 236–244.

289. Никорак Я. Науково-дослідницька компетентність майбутніх педагогів гуманітарного профілю: функціонально-змістовий аспект. *Гірська школа Українських Карпат. 2017. №* 17. URL: http://mountainschool.pu.if.ua/sites/default/files/Issue_17/47.pdf

290. Ничкало Н. Методологічне дозрівання в наукових пошуках: теорія і практика. URL: https://lib.iitta.gov.ua/711278/1/68%20(2).pdf

291. Ничкало Н.Г. Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2005. Вип. 10. С. 21–32.

292. Ніколаєв Є. Як створити в Україні сучасну систему підготовки докторів філософії (Ph.D.)? Київ: Європейський інноваційно-дослідницький центр, 2016. 48 с.

293. Ніколаєва С.Ю., Коваль Т.І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування науково-дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. Т. 70. № 2. С. 237–256.

294. Нічуговська Л.І. Розвиток методологічної компетентності аспірантів в умовах *університетського середовища. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*. 2024. № 2. С. 38–43.

295. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). Т. 1 (А–К) / Укл.: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ, Вид-во "АКОНІТ", 2006. 926 с.

296. Олійник І.В. Визначення стилю педагогічного спілкування майбутніх докторів філософії як важлива передумова підвищення рівня їх професійної майстерності. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук:* матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15–16 лютого 2019 р.). Одеса: ГО „Південна фундація педагогіки", 2019. Ч. 1. С. 77–80.

297. Олійник І.В. Використання інтерактивних технологій у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах магістратури. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. 2018.* Вип. 1 (36). С. 59–66.

298. Олійник І.В. Використання коучинг-технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2019. № 1 (17). С. 158–169. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-20.

299. Олійник І.В. Використання сучасних цифрових технологій у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі:* матер. 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (м. Дніпро, 17–18 квітня 2024 р.). Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2024. С. 51–54.

300. Олійник І.В. Використання фреймової технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2018. № 1 (15). С. 175–180.

301. Олійник І.В. Діяльнісний підхід як практико-орієнтований аспект процесу формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі:* матер. 1-ї Міжнар. наук.-практ.

конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (м. Дніпро, 5–6 квітня 2023 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2023. С. 62–66.

302. Олійник І.В. До питання актуальності використання ІКТ у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі:* матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Видавничий центр КНУКіМ, 2021. С. 104–107.

303. Олійник І.В. До питання організації педагогічної практики майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи:* матер. VII Всеукр. наук.-практ. конф. студ., аспірантів і науковців (м. Дніпро, 21 березня 2019 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 160–163.

304. Олійник І.В. До проблеми формування методологічної культури у майбутніх докторів філософії. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень:* матер. Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців (м. Дніпро, 19 березня 2020 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. С. 181–186.

305. Олійник І.В. Дослідження питання формування рефлексивно-прогностичної компетентності майбутніх докторів філософії під час проходження науково-викладацької практики в умовах змішаного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки [Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка].* 2025. Вип. 217. С. 309–315 URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2122

306. Олійник І.В. Дослідницька компетентність як невід'ємна складова підготовки майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук:* матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 16–17 лютого 2018 р.). Одеса: Південна фундація педагогіки, 2018. Ч. 2. С. 98–100.

307. Олійник І.В. Дослідницька компетентність як фундаментальна складова професійної підготовки майбутніх докторів філософії. *Проектування індивідуальної освітньої траєкторії професійного розвитку педагога:* матер. Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Біла Церква, 13 червня 2019 р.). К.: Всеосвіта, 2019. С. 35–36.

308. Олійник І.В. Дослідницька культура як невід'ємна складова дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. *Сучасний рух науки:* матер. VII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (6–7 червня 2019 р.). Дніпро, 2019. С. 1273–1277.

309. Олійник І.В. Дослідницькі уміння як необхідна складова дослідницької компетенції майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи:* матер. VI Всеукр. наук.-практ. конф. студ., аспірантів і науковців (м. Дніпро, 22 березня 2018 р.). Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. С. 129–131.

310. Олійник І.В. Інтерактивні технології як засіб активізації процесу формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії

в умовах аспірантури. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. № 7. URL: https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.06.29.17

311. Олійник І.В. Інформатизація освітнього простору – важлива передумова формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах навчання в аспірантурі. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі:* матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Видавничий центр КНУКіМ, 2019. Ч. 1. С. 71–73.

312. Олійник І.В. Інформаційна компетентність майбутніх докторів філософії як інтегративний показник ефективної дослідницької діяльності. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2021. № 1 (21). С. 205–215. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-24

313. Олійник І.В. Інформаційна культура майбутніх докторів філософії як важлива складова процесу формування дослідницької компетентності. *Інформаційні технології:* матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців (м. Київ, 20 травня 2021 р.). С. 69–73.

314. Олійник І.В. Інформаційні технології як ефективний інструмент формування дослідницької компетенції у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та праві:* матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Видавничий центр КНУКіМ, 2018. С. 60–62.

315. Олійник І.В. Інформаційні технології як засіб підвищення ефективності формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. *Інформаційні технології:* матер. VI Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців (16 травня 2019 р.). Київ, 2019. С. 85–87.

316. Олійник І.В., Карпова М.Є. Розвиток стратегічної компетентності у майбутніх докторів філософії в процесі дослідницької діяльності в умовах дистанційної освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка».* 2024. № 9 (43). С. 342–352. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)

317. Олійник І.В. Компетентнісний підхід як основа професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2015. № 2 (10). С. 170–176. URL: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2015/2/31.pdf

318. Олійник І.В. Лідерський потенціал як детермінанта розвитку професійно значимих якостей майбутніх докторів філософії. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі:* матер. 3-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (м. Дніпро, 17–18 квітня 2025 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2025. С. 93–97.

319. Олійник І.В. Метод проєктів як ефективна технологія формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Моделювання компетентнісної професійної освіти в контексті євроінтеграції:* монографія. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. С. 197–204.

320. Олійник І.В. Методологічні підходи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2022. № 2 (24). С. 60–72.

321. Олійник І.В. Методологічні підходи як підґрунтя формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Prospects for the development of science and the environment:* proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference (April 10–12, 2023). Helsinki, Finland, pp. 218–220.

322. Олійник І.В. Мотиваційна складова формування дослідницької компетенції в майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Практична психологія у сучасному вимірі:* матер. IX Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів і науковців (29 березня 2018 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. С. 151–153.

323. Олійник І. Навчальна автономія як важлива передумова формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності в умовах аспірантури. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology.* 2024. № 1 (27). С. 114–122.

324. Олійник І.В. Основні умови формування в майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень:* матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців (м. Дніпро, 28 квітня 2022 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. С. 132–135.

325. Олійник І.В. Основні форми та методи формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності в умовах аспірантури. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». 2022. № 9 (14). С. 307–322. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/issue/view/77/114

326. Олійник І.В. Педагогічна майстерня як ефективна технологія формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі:* матер. II наук.-практ. конф. молодих учених (14–15 травня 2020 р.). Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2020. С. 169–172.

327. Олійник І.В. Педагогічна практика майбутніх докторів філософії як провідний фактор формування дослідницької компетентності. *Сучасний педагог:* колект. наук. монографія. Дніпро: Акцент ПП, 2020 Т. 1. С. 153–161.

328. Олійник І.В. Педагогічна практика: програма та методика реалізації: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 136 с.

329. Олійник І.В. Підвищення культури наукової мови як важливий аспект формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії. *Education and Pedagogical Sciences.* 2021. № 1 (176). С. 63–72.

330. Олійник І.В. Портфоліо аспіранта як ефективний інструмент формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та*

психології: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 8–9 лютого 2019 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 71–73.

331. Олійник І.В. Принципи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах магістратури. *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи:* матер. V Всеукр. конф. студ. і молодих вчених. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 2017. С. 104–107.

332. Олійник І.В. Психолого-педагогічні детермінанти формування дослідницьких здібностей. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2019. № 2 (18). С. 93–105. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-2-18-11

333. Олійник І.В. Рефлексивний компонент у структурі дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії. *Практична психологія у сучасному вимірі:* матер. XII Міжнар. наук.-практ. конф. науковців та студ. (м. Дніпро, 23 березня 2021 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. С. 181–185.

334. Олійник І.В. Роль педагогічної практики у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2019. Вип. 23. Т. 3. С. 86–93. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166378

335. Олійник І.В. Роль самостійної роботи в процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Modern technologies among us in the environment:* proceedings of the XXIV International Scientific and Practical Conference (June 17–19, 2024, Rome, Italy), pp. 254–258.

336. Олійник І.В. Самоменеджмент як передумова професійного зростання та формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень:* матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців (м. Дніпро, 25 березня 2021 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. С. 177–182.

337. Олійник І.В. Самоменеджмент як технологія професійного саморозвитку та формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2020. № 2 (20). С. 231–243. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-2-20-27

338. Олійник І.В. Самоорганізація та самоменеджмент у науковій діяльності як ефективні стратегії формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності. *Current trends in scientific research development:* proceedings of the 10th International scientific and practical conference (May 8–10, 2025). Boston, USA, 2025, С. 450–454.

339. Олійник І.В. Складові елементи професійно-педагогічної майстерності викладача вищої школи. *Вісник Дніпропетровського*

університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2016. № 2 (12). С. 251–259.

340. Олійник І.В. Структура дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. *Практична психологія у сучасному вимірі:* матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів і науковців (м. Дніпро, 28 березня 2019 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. С. 140–143.

341. Олійник І.В. Тренінгові технології як ефективний інструмент оптимізації у майбутніх докторів філософії мотивації та цілепокладання до дослідницької діяльності. *Наукові записки Малої академії наук України.* 2022. № 2 (24). С. 82–91.

342. Олійник І.В. Упровадження елементів штучного інтелекту в процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Horizons of Innovation:* proceedings of the Conference on Multidisciplinary Trends in Science 2024 (January 1 to February 28, 2024), pp. 61–64.

343. Олійник І.В. Фасилітативний підхід у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2017. № 56–57. С. 177–189.

344. Олійник І.В. Феномени «дослідницька компетентність» та «дослідницька компетенція» в науковій літературі. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі:* матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 19–20 квітня 2017 р.). Київ, С. 222–224.

345. Олійник І.В. Філософські та специфічні принципи в контексті сучасної освітньої парадигми. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2016. № 1 (11). С. 294–298.

346. Олійник І.В. Формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в дистанційних умовах. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти:* матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (25 жовтня 2022 р.). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2022. С. 153–157.

347. Олійник І.В. Фрейм-технологія – ефективний засіб формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії. *Інформаційні технології:* матер. V Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців (м. Київ, 17 травня 2018 р.). Київ, С. 107–109.

348. Олійник І.В. Щодо актуальності проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку:* матер. Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (16 лютого 2018 р.). Вип. 40. С. 134–137.

349. Олійник І.В. Щодо визначення сутності конструкту «педагогічна майстерність» у науково-педагогічній літературі. *Людинознавчі студії.* 2017. Вип. 4/36. С. 197–207.

350. Олійник І.В. Щодо використання педагогічних задач у процесі підготовки викладача вищої школи. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка:* матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (3 грудня 2015 р.). Суми: Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2015. С. 121–125.

351. Олійник І.В. Щодо проблеми професійної підготовки викладача вищої школи. *Actual questions and problems of development of social sciences:* proceedings of the International scientific-practical conference (June 28–30, 2016). Kielce: Holy Cross University. Pp. 22–25.

352. Олійник Н.А. Швець О.І. Праксеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 79 (3). С. 176–181.

353. Ольшевський Ю.В. Організаційний та змістовий аспекти порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. *Проблеми військової освіти*. 2016. № 4. С. 36–41. DOI: https://doi.org/10.33099/2618-1614-2016-0-4-36-41

354. Омельяненко С.В. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів. *Вища освіта України.* 2014. № 3. Т. 2. С. 441–445.

355. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. Види педагогічних технологій. URL: https://westudents.com.ua/glavy/50359-didaktichn-tehnolog-u-vischy-shkol-.html

356. Освітньо-наукова програма «Професійна освіта» третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти. Дніпро, 2021. URL: https://duan.edu.ua/images/head/Quality_Edu/OPP_drafts/2021/Final/prof_osv_2021-prog.pdf

357. Осипова Н.В., Вінник М.О., Тарасіч Ю.Г. Модель формування дослідницької компетентності у майбутніх інженерів-програмістів. *Інформаційні технології в освіті.* 2014. Вип. 20. С. 150–159.

358. Отич О.М. Особливості організації науково-дослідної роботи аспірантів і докторантів. *Освіта дорослих*. 2009. № 1. С. 38–46.

359. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Х.: Основа, 2008. 128 с.

360. Панич О.І. Підготовка докторів філософії: практики і проблеми. *Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Запоріжжя : Запорізьк. нац. ун-т., 2017. С. 12–18.

361. Панухник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник.* 2023. № 4 (83).

362. Панфілов О.Ю, Романова І.В. Синергетичний підхід в осмисленні освіти. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2019. № 3 (42). С. 71–80.

363. Панчук Н.П. Особистісно-орієнтований підхід у становленні ціннісної сфери майбутнього компетентнісного фахівця. *Проблеми сучасної психології.* 2018. № 41. С. 252–262.

364. Пахомова Н.Г. Мотивація як основа формування інтегративних знань у процесі професійної підготовки. *Психологія і особистість.* 2017. № 1. С. 223–236.

365. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 323 с.

366. Пелех Ю.В., Матвійчук А.В. Ціннісний інтелект в контексті формування світогляду особистості у новітньому поствоєнному світі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2022. Вип. 1 (103). С. 174–186.

367. Пермінова Л.А., Юркова Т.Ф. Педагогічна практика майбутніх докторів філософії: особливості організації. *Педагогічні науки.* 2024. № 108. С. 51–57. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-8

368. Петращук М.О. Феноменологічний підхід до розв'язання біоетичних проблем в міждисциплінарному контексті: дис. д-ра філософії; спец.: 033 Філософія; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2025.

369. Петько Л.В. Професійно орієнтовані технології навчання як засіб формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2015. Вип. 18. С. 175–184.

370. Пічугіна Т.С., Ткачова С.С., Ткаченко О.П. Управління змінами: навч. посіб. Харків: ХДУХТ, 2017. 226 с.

371. Плугін А.А., Вітольберг В.Г., Потапов Д.О. Особливості підготовки докторів філософії в сучасних умовах. *Новітні педагогічні підходи при організації освітнього процесу в Українському державному університеті залізничного транспорту: матер. наук.-метод. конф.* (27–28 листопада 2024 р.). Харків: УкрДУЗТ, 2024. С. 77–78.

372. Поберезська Г.Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства. 2018. №* 4 (58). С. 99–107.

373. Повідайчик О.С., Попик М.М., Реблян А.М. Мотиваційні аспекти науково-дослідницької діяльності студентів закладів вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2022. № 1 (50). С. 219–222.

374. Повідайчик О.С. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності: дис. … д-ра пед. н.; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Ужгород, 2019.

375. Положення про акредитацію освітніх програм. Наказ Міністерства освіти і науки України № 686 від 15.05.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z1013-24.

376. Полякова, А.С., Барабанчик, О.В., & Черновол, Є.О. (2024). Вплив інтерактивних підходів до навчання на розвиток дослідницьких навичок здобувачів освіти. Педагогічна Академія: наукові записки, (12). https://doi.org/10.5281/zenodo.14030768

377. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.

378. Пометун О.І., Овчарук О.В. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентністний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи*. К., 2004. 111 с.

379. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ, 2004. 136 с.

380. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С. 15–24.

381. Пономарьов О.С. Освіта і кластерний вектор інноваційного розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 2. С. 39-46.

382. Поскрипко Ю.А., Данченко О.Б. Компетенція і компетентність: консенсус. *Вчені записки Університету «КРОК».* 2019. № 3 (55). С. 117–127. URL: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2019-55-117-127

383. Постанова Кабінету Міністрів України з питань підготовки та атестації здобувачів наукових ступенів Про внесення змін до деяких постанов № 502 від 19 травня 2023 р. Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/502-2023-%D0%BF#Text

384. Постанова Кабінету Міністрів № 266 від 29.04.2015 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (у редакції Постанова Кабінету Міністрів № 1392 від 16.12.2022 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text

385. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text10

386. Постанова Кабінету Міністрів України № 261 від 23.03.2016 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) (зі змінами). URL: hitps://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text

387. Постанова Кабінету Міністрів України № 44 від 12.01.2022 «Про затвердження Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії» (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/44-2022-%D0%BF#Text

388. Постова К.Г. Психологічні умови розвитку дослідницьких здібностей обдарованих учнів: монографія. К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. 96 с.

389. Потюк І.Є. Використання цифрових технологій в навчальному середовищі закладів вищої освіти: офлайн та онлайн формати. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія».* Острог: Вид-во НаУОА, 2021. Вип. 11 (79). С. 219–221.

390. Похилюк О.М. Використання інструментів штучного інтелекту в процесі формування дослідницької компетентності майбутніх філологів. *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції:* матер. всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації (1 липня – 11 серпня 2024 р.). Львів – Торунь: Liha-Pres, 2024. С. 235–239.

391. Пригодій А.В. Організація науково-дослідної роботи студентів на заняттях з дисципліни «Основи наукових досліджень». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.* 2016. № 140. С. 173–175.

392. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник. Київ: Каравела, 2012.

393. Пріма Р.М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: дис. … док. пед. наук. Одеса, 2010. 367 с.

394. 364. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1556 від 02.12.2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text

395. Прокопенко І.Ф., Бойчук Ю.Д. Шляхи підвищення якості підготовки кадрів вищої кваліфікації до інноваційної діяльності. *Новий Колегіум.* 2020. № 2. С. 34–39. URL: http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/5648

396. Професійна освіта. Словник: навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

397. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І.Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД”», 2017. 144 с.

398. Прохорчук О.М. Формування дослідницької компетентності бакалаврів соціальної педагогіки у процесі професійної підготовки: дис. … канд. пед. н.; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2018.

399. Прошкін В.В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2015. Вип. 4. С. 7–12.

400. Прошкін В.В. Підвищення мотивації майбутніх учителів до наукової роботи через моніторинг якості студентських досліджень. *Наукові записки кафедри педагогіки.* 2011. Вип. 25. С. 128–136.

401. Пшенична О.С., Клопов Р.В. Освітня складова підготовки докторів (PHD) в галузі освіти як основа науково-педагогічного дослідження. *Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти:* матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 5–6 жовтня 2017 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2017. 216 с.

402. Пшенична О.С. Компетентнісна парадигма підготовки здобувачів ступеня доктора філософії в галузі освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2017. Вип. 56–57. С. 343–349.

403. П'ятницька Г.Т., Науково-освітні кластери: відмітні характеристики та передумови розвитку. *Маркетинг і менеджмент інновацій.* 2016. № 3. С. 191–207.

404. Рашидова Н.М. Дослідницька діяльність як фактор професійного розвитку майбутнього фахівця. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2014. № 5 (288). Ч. 2. С. 213–220.

405. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Харків. 2008. 45 с.

406. Роганова М., Чайка О., Рашидова С. Formation of research competence of future higher school teachers in the process of professional trainingc. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2021. Т. 1. № 1 (100). С. 175–184. DOI: 10.33216/2220-6310-2021-100-1-175-184

407. Романова С.М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2010. Вип. 3. С. 83–85.

408. Ромащенко І. Мотивація як умова формування навичок дослідницької діяльності студентів. *Молодь і ринок.* 2015. № 7. С. 67–70.

409. Рудакова О.В. Формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності засобами проблемного навчання. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка.* 2012. № 2. С. 193–200.

410. Рудницьких О.В. Коучінг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* 2014. № 2 (8). С. 173–176.

411. Рябець О. Формування дослідницької компетентності у здобувачів третього освітньо-нукового рівня вищої освіти в процесі дистанційного навчання в умовах повномасштабного російського вторгенння. *Наукова молодь-2023: матер. XI Всеукр. наук.-практ. конф. молодих вчених* (м. Київ, 21 листопада 2023 р.). К.: ЦП «Компринт», 2023. 338 с.

412. Савченко В.Г., Андрюшина Л.Л. Традиційні та інноваційні педагогічні технології у вищій школі: навч. посіб. [для здобувачів II і III ст. ВО]. Дніпро: Візіон, 2019. 83 с.

413. Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку.* 2010. № 3. С. 16–24

414. Савчук Б., Білавич Г., Душенко Ю. Коучинг як філософія і технологія розвитку професійної педагогічної освіти. *Гірська школа Українських Карпат.* 2019. № 21. С. 82–87.

415. Сазоненко Г.С. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. К.: Гопак, 2000. 560 с.

416. Самойлова М.В. Формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: дис. … канд. пед. н.; спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К. 2014.

417. Саприкіна Н. Науково-дослідна робота як засіб розвитку креативних здібностей студентів-філологів. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна».* URL: http://litmisto.org.ua/?p=19610

418. Сафонова І.О. Феноменологічна педагогіка як смисловий аспект методології сучасної освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2020. Вип. 4. С. 231–244.

419. Саюк В.І. Організаційно-педагогічні умови формування змісту підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти. 2014.* Вип. 10 (23). С. 146–155.

420. Семенець-Орлова І.А. Освітня зміна як об'єкт державного управління. *Теорія та практика державного управління.* 2015. Вип. 2 (49). С. 70–76.

421. Семеног О. Академічна культура – фундаментальний складник підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 5 (59). С. 192–203.

422. Семеног О. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх докторів філософії у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО Неперервна професійна освіта XXI століття*. 2025. Т. 1. № 11. С. 48–64. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(11).2025.0003

423. Семеног О. Розвиток академічної культури здобувачів PhD в освітньо-культурному просторі ЗВО в умовах воєнного часу. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2024. Т. 12. № 10. С. 103–109.

424. Семеног О. Розвиток професійної компетентності здобувачів PHD з освіті наук: досвід інституцій-партнерів. *Академічні студії. Серія: Педагогіка.* 2024. Вип. 4. С. 161–171.

425. Семеног О., Томашевська І. Підготовка докторів філософії у галузі 01 «Освіта. Педагогіка»: український досвід у вимірах євроінтеграційних пріоритетів. URL: http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/172/4984/10443-1?inline=1

426. Семеріков С.О., Спірін О.М., Вакалюк Т.А., Мінтій І.С., Іванова С.М., Шимон О.М. Оцінка ефективності наукової діяльності науково-педагогічних працівників: визначення критеріїв та показників. *Освітній вимір*. 2023. № 9. С. 215–227.

427. Семиченко В.А. Моделювання структури педагогічної діяльності. Ялта: Надія, 2000. 76 с.

428. Сердюк Т.В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації: автореф. дис. … канд. пед. н.; спец.: 13.00.09. Кривий Ріг, 2010. 20 с.

429. Сидоренко В.В. Положення «Про педагогічний коучинг в системі післядипломної освіти». Донецьк, 2014. 63 с.

430. Сидорчук Н.Г. Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти.* 2015. С. 78–81.

431. Сидорчук Н.Г. Шляхи оновлення підготовки докторів філософії на засадах компетентнісної парадигми. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 2 (88). С. 249–253.

432. Сидорчук Т.Г. Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів через аспірантуру в Україні (1920-і – 1970-і роки): автореф. дис. … канд. іст. н.; спец.: 07.00.01. Запоріжжя, 1998. 20 с.

433. Сипчук Є. Категорія «дослідницька компетентність» у філософській та історико-педагогічній літературі. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2022. № 1 (101). С. 149–157.

434. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

435. Сисоєва С.О., Козак Л.В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навч. посіб. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2016. 156 с.

436. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів: підруч. для директора. 2005. № 9–10. С. 25–31.

437. Сисоєва С., Регейло І. Підготовка докторів філософії у галузі освіти: досвід провідних університетів світу. *Рідна школа.* 2016. № 5–6. С. 12–18.

438. Сікура А., Сікура А. Особливості початкового етапу формування у студентів-біологів мотивації до дослідницької діяльності. *Педагогічний дискурс.* 2015. № 19. С. 174–178.

439. Скиба Ю.А. Професійний профіль і кваліфікаційні рівні науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки. *Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки*: у 2 ч. / за ред. О. Ярошенко. Київ, 2017. Ч. 1. С. 6–31.

440. Скиба Ю.А., Тітаренко Н.Ю. Домінуючі мотиви в науково-дослідницькій діяльності студентів першого і другого курсів вищих навчальних закладів України. *Вища освіта України.* 2015. № 3. С. 231–247.

441. Сковорода Г. Твори: у 2 т. Київ: Обереги, 1994. С. 18–46.

442. Скорик Т.В., Грицик Н.В. Реалізація праксеологічного підходу у контексті підготовки майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності. *Педагогіка та психологія.* 2020. Вип. 63. DOI: 10.34142/2312-2471.2020.63.16

443. Словник з основ наукових досліджень: навч.-метод. вид. Укл. Н.Ю. Мацай, С.В. Маслійов, Є.В. Попов, О.О. Беседа, О.П. Губська. Старобільськ: 2021. 80 с.

444. Словник іншомовних слів Мельничука. URL: https://126.slovaronline.com

445. Словник іншомовних слів / уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.

446. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

447. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / за ред. Ю.В. Бугана, В.І. Урупського. Тернопіль: Астон, 2001. 176 с.

448. Слодиницька Ю.Р. Формування науково-дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти в умовах інноваційного університетського середовища. *Академічні візії*. Вип. 42. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1877

449. Солодюк Н.В. Формування дослідницької компетентності студентівмедиків. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2014. № 4. С. 218–224.

450. Солошич І.О. Дидактичні засади формування науково-дослідницької компетентності студентів екологічних спеціальностей: дис. … д-ра пед. н.; спец.: 13.00.09 – теорія навчання; Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Полтава, 2020.

451. Співак Я. Компетентнісний підхід як теоретична основа дослідження формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2020. № 31. С. 71–77.

452. Спірін О.М., Носенко Ю.Г., Яцишин А.В. Сучасні вимоги і зміст підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2016. Т. 56. № 6. С. 219–239.

453. Спірін О.М., Одуд О.А. Модель формування інформаційно-комунікаційної компетентності доктора філософії на основі використання хмарних сервісів Google Scholar. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2016. № 56. Вип. 6. С. 204–218. DOI: 10.33407/itlt.v56i6.1489.

454. Стандарт вищої освіти України. третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності 051 «Економіка», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Київ: Міністерство освіти і науки України, 2022. 41 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-

osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/05/10/051-Ekonom.dokt.fil.424-16.09.2022.pdf

455. Стандарт вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» (освітня програма «Інформаційні системи»), галузі знань 12 «Інформаційні технології». Київ: Міністерство освіти і науки України, 2023. 54 с. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministrerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti

456. Стандарт вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності 073 «Менеджмент», галузь знань 07 Управління і адміністрування. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2023. 52 с. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministrerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti

457. Стандарт вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності 052 «Політологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Київ: Міністерство освіти і науки України, 2023. 48 с. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministrerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti

458. Стандарт вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), галузі знань 01 Освіта/Педагогіка 2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-standartu-vyshchoi-osvity-zi-spetsialnosti-015-profesiina-osvita-za-spetsializatsiiamy-dlia-tretoho-osvitnonaukovoho-rivnia-vyshchoi-osvity

459. Стандарт вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня зі спеціальності 053 «Психологія», галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Київ: Міністерство освіти і науки України, 2023. 50 с. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministrerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzheni-standarti-vishoyi-osviti

460. Стинська В.В., Салига Н.М., Процишин Н.А. Формування дослідницької компетентності студентів у закладі вищої освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2024. С. 149–152.

461. Стрельніков В.Ю., Брітченко І.Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посіб. [для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ]. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.

462. Султанова Л.Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності: автореф. дис. … канд. пед. н.; спец.: 13.00.04; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. 22 с.

463. Сучасні педагогічні технології: навч.-метод. посіб. / Автор-укладач Федорчук Е.І. Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. 212 с.

464. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Філімонова Т.В., Тарнавська С.В., Орищенко І.О. та ін.; наук. консультант Антонова О.Є.; наук. ред. Березівська Л.Д.]. Київ, 2015. 377 с.

465. Сущенко Л.О. Внутрішньовузівська підготовка викладачів вищих навчальних закладів до органічного поєднання науково-дослідної роботи студентів з майбутньою педагогічною діяльністю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 28. С. 588–595.

466. Сущенко Л.О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: теорія і практика: монографія. Запоріжжя : КПУ, 2012. 360 с.

467. Сущенко Л.О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. дис. … д-ра пед. н.; спец.: 13.00.04. Запоріжжя. 2014. 533 с.

468. Тадеуш О.М. Наукове наставництво як вид партнерських взаємодій у сучасному університеті. Освітологічний дискурс. 2022. № 2 (37). URL: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.28

469. Таланова Ж.В. Трансформація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні в процесі реформ упродовж 1987–2008 років: досвід для сьогодення. *Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки.* 2009. Вип. 54. С. 420–429.

470. Тарасюк Л.С. Герменевтична методологія в дослідженні проблеми цілісності. *Гуманітарний часопис.* 2016. № 3. С. 41–47.

471. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів: практич. посіб. / за ред. О. Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с.

472. Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: препринт (аналітичні матеріали): у 2 ч. / за ред. О. Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. Ч. 1. 131 с.

473. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

474. Титова Н.М. Використання партисипативного підходу у психолого-педагогічній підготовці педагогів професійного навчання. *World Science.* 2018. № 7 (35). С. 38–44. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12072018/6044

475. Тітаренко Н.Ю. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності студентів. *Вища освіта України.* 2015. № 3. С. 243–247.

476. Ткаченко Л.П., Волик О.О., Усата О.Ю. Інтерактивні технології в підготовці майбутніх науковців: нові виклики та можливості. 2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.14923656.

477. Ткачов С.І., Ткачова Н.О., Ткачов А.С., Чирва Я.О. Аксіологічний підхід як науково-методологічне підґрунтя сучасного педагогічного дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. Вип. 94. 136 с. DOI https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.2

478. Тлумачний словник сучасної української мови: / уклад. І.М. Забіяка. К.: Арій, 2007.

479. Товканець О. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх педагогів в умовах багаторівневого навчання. *Молодь і ринок*. 2024. № 7–8 (227–228). DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.308717

480. Толочко С.В. Фасилітація як процес організації освітньо-наукового простору з індивідуального розвитку особистості. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка».* 2022. № 2 (7). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-646-658

481. Томашевська М., Кучінка Т. Організаційно-педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2023. № 1 (52). С. 228–232. URL: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.228-232

482. Томашевська І. Портфоліо як засіб моніторингу дослідницьких компетентностей аспірантів. *Науковий вісник СНУ імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки.* 2016. № 2 (304). С. 112–116.

483. Томашевський В.М. Моделювання систем. К.: BHV, 2005. 352 с.

484. Топольник Я. Зміст та форми наукової діяльності майбутніх магістрів та докторів філософії в сучасних умовах інформатизації освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2018. Вип. 2 (88). С. 35–58.

485. Топольник Я.В. Система інформаційно-комунікаційної підтримки наукових досліджень майбутніх магістрів і докторів філософії в галузі освіти: дис. … д-ра пед. н.; спец.: 13.00.08. Слов'янськ. 2019. 635 с.

486. Тушева В.В. Філософські аспекти проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього педагога. *Методологія сучасних наукових досліджень: матер. XV Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Харків, 15–16 листопада 2018 р.). Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2018. С. 143–147.

487. Уйсімбаєва Н.В. Мотивація науково-дослідної діяльності студентів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2010. Вип. 14. Кн. І. С. 519–526.

488. Український тлумачний словник. URL: http://language.br.com.ua/

489. Усата О.Ю. Використання особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі вивчення основ наукових досліджень. *Наукові записки.* 2019. Вип. 177. Ч. ІІ. С. 135–138.

490. Ушмарова В. Підготовка докторів філософії за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта»: історія становлення, унікальність і стратегії розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 8 (112). С. 221–231.

491. Фарина А., Ковальчук І., Єрко Г., Казмірчук О., Галан О., Курчаба О. Педагогічний коучинг як засіб інтенсифікації освітнього процесу в Україні. European humanities studies: State and Society. (September 27, 2019), no. I. Pp. 64–86. URL: http://dx.doi.org/10.38014/ehs-ss.2019.3-i.06

492. Фасоля А. Інноваційні форми навчання: педагогічна майстерня. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 5 (140). С. 24–26.

493. Фаст О. Ефективність наукового керівництва як чинник забезпечення якості докторської освіти: європейський контекст. *Молодь і ринок.* 2018. № 1 (156). С. 42–46. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.126386

494. Федорук П.І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних інтернет-технологій: монографія. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. унт ім. В. Стефаника. 2008. 326 с.

495. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання. навч. посіб. К., 2014. 250 с.

496. Федорчук В. Формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів в процесі вивчення методики наукових досліджень. О*світа дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2022. № 21 (1). С. 117–125. URL: https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.117-125

497. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: навч. посіб. К.: Академвидав, 2005. 208 с.

498. Філіппова Л. Рефлексивний підхід у професійній підготовці магістрів фармації. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 123–130. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-123-130

499. Філософія освіти: навч. посіб. 2-ге вид. / за наук. ред. академіка В.П. Андрущенка [та ін.]. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. 348 с.

500. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

501. Філософські компетентності науковця: посіб. для аспірантів. К.: ЦГО НАНУ, 2019. 568 с.

502. Фоміних Н.Ю. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та їх значущість на сучасному етапі інформатизації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2009.* Вип. 5 (58). С. 396–400.

503. Фрицюк В., Герасимова І. Професійна мобільність у підготовці майбутніх докторів філософії. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2020. № 3. С. 167–172. URL: https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2020.219121

504. Фрицюк В.А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6. С. 160–167.

505. Харченко Н.В. Креативна педагогіка. Київ: Шкільний світ, 2007. 96 с.

506. Хижняк І. Міжуніверситетське науково-дослідницьке середовище в підготовці докторів філософії освітньої галузі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. Вип. 17 (1). С. 5–17.

507. Хмельницька О.С. Коучинг як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу. *Молодий вчений.* 2017. № 6. С. 315–319.

508. Хом'юк І.В. Зміст та структура курсу сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах для підготовки докторів філософії. *Науковий*

вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2018. № 2. С. 304–309.

509. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Х. 2018. 294 с.

510. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

511. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. К.: Слово, 2004.

512. Чайченко Н.Н., Пташенчук О.О. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2016. № IV (46). Issue 97. С. 25–29.

513. Чернишова Є. Освітні кластери: регіональний аспект формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти. *Постметодика.* 2012. № 3 (106). С. 36–46.

514. Чернякова Ж. Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії у процесі докторської підготовки. *Теорії та технології інноваційної професійної підготовки майбутніх учителів в контексті концепції «Нова Українська школа»*. 2021. С. 463–491.

515. Чехратова О.А. Педагогічна рефлексія в науково-дослідницькій роботі вчителів. *Методологія сучасних наукових досліджень:* матер. XIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. ХарківЮ 10–11 листопада 2016 р.). Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. 187 с.

516. Чорна М.В., Безгінова Л.І. Підготовка докторів філософії: компетентнісний підхід. *Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Сучасна парадигма вищої освіти*: матер. XIII Всеукр. наук.-метод. конф. (30 вересня 2016 р.). Харків: ХДУХТ, 2016. С. 418–419.

517. Чорненька Ж.А., Коваль Г.Д., Сліжук М.Я. Роль проблемного навчання як складової сучасних освітніх технологій. *The scientific heritage.* 2017. № 18 (18). С. 65–68.

518. Чумак М. Метапредметний підхід до організації навчальної діяльності в академічних умовах. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка».* 2021. № 12 (44). С. 214–218.

519. Чухрай З.Б. Проблема розвитку дослідницьких здібностей у студентів. *Педагогічні науки*. 2008. С. 435–444. URL: https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/66a1d80c-16d5-4976-8dbe-99439d1cf961/content

520. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищий школі: підруч. [для студ. магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи»]. Д.: НГУ, 2014. 119 с.

521. Шарко В.Д. Фреймовий підхід до засвоєння знань та підготовка майбутніх учителів фізики до його застосування в навчальному процесі. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 71 (2). С. 153–163.

522. Швардак М.В. Праксеологічний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2023. Вип. 91. С. 262–265.

523. Швачич Г.Г., Толстой В.В., Петречук Л.М., Іващенко Ю.С., Гуляєва О.А., Соболенко О.В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навч. посіб. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с.

524. Шведова Я.В. Метод проектів як засіб професійного розвитку студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2015. № 32. С. 225–228. URL: https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/3289

525. Шевченко К.О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки.* 2014. Вип. 2.13. С. 258–263.

526. Шевченко О. Педагогічна майстерня як форма професійного розвитку молодого вчителя. *Нова педагогічна думка.* 2013. № 3. С. 148–150.

527. Шемигон Н.Ю. Криза фундаментальних норм суспільної та індивідуальної свідомості. *Інтенсифікація професійної підготовки студентів у навчальних закладах гуманітарної спрямованості.* 2003. С. 185–190.

528. Шемигон Н.Ю. Роль ціннісних орієнтацій у процесі підготовки майбутніх вчителів. *Проблеми оновлення змісту та методів навчання у закладах освіти.* 2003. С. 178–184.

529. Шинкарук В. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2002. 264 с.

530. Шишкіна М., Носенко Ю. Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Фізико-математична освіта.* 2023. № 38 (1). С. 66–71. URL: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-010

531. Шляхта В.М. Філософсько-психологічний концепт поняття рефлексії. *Перспективи розвитку сучасної психології*. 2022. Вип. 10. 104 с.

532. Щербакова Н.П. До проблеми формування професійної компетентності педагога-дослідника. *Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива:* матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 21 листопада 2013 р.). Київ: Ін-т обдарованої дитини. С. 256–260.

533. Щербина С.В. Застосування проектного методу у викладанні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*. *Сер.: Філологічні науки (мовознавство).* 2014. Вип. 128. С. 519–522.

534. Щипанський П.В. Корецький А.А., Капосльоз Г.В., Зайцев М.М. Організація підготовки докторів філософії у країнах Європейського союзу та Україні: стан, тенденції, перспективи. *Збірник наукових праць Центру*

воєнно-стратегічних досліджень НУОУ імені Івана Черняховського. 2018. № 2 (63). С. 136–142.

535. Юань В. Моделювання процесу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі «Освіта» у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. 2024. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.13857316

536. Ягоднікова В.В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищий школі: навч.-метод. посіб. К.: Персонал, 2009. 80 с.

537. Ягупов В.В., Кива В.Ю. Критерії та показники діагностування розвиненості інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. Т. 71. № 3. С. 248–266.

538. Ягупов В.В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання.* 2011. Вип. 69. Ч. 1. С.23–29.

539. Ягупов В.В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2003.* Вип. 1. С. 28–37.

540. Ягупов В.В., Плохута І.С. Діагностувальна компетентність майбутніх докторів філософії: поняття, структура і зміст. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology,* 2022. No. 103. Issue 265. Pp. 47–54. URL: https://doi.org/10.31174/SEND-PP2022-265X 103-07

541. Яковенко О.І. Напрями підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2021. Вип. 79. Т. 2. С. 210–213. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.45

542. Ярошенко О.Г. Умови реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів університету в орієнтованому на дослідження освітньому середовищі. *Вища освіта України.* 2015. № 3. С. 286–291.

543. Яценко С.Л. Категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. № 30. С. 54–57.

544. Яцишин А.В. *Використання інформаційно-комунікаційних технологій для науково-педагогічних досліджень: поради аспірантам. Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2019. № 2 (73). С. 93–98.

545. Яцишин А.В. Особливості розвитку інформаційно-дослідницької компетентності аспірантів і докторантів. *Інформаційні технології:* матер. VI Всеукр. наук.-практ. конф. молодих науковців (м. Київ, 16 травня 2019 р.). К.: Київ. унт ім. Б. Грінченка, 2019. С. 113–114.

546. Яцишин А.В. Розвиток інформаційно-дослідницької компетентності аспірантів: етичні аспекти. *Актуальні питання сучасної інформатики*. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2018. С. 150–158.

547. Яцишин А.В. Теоретико-методичні основи використання цифрових відкритих систем у підготовці аспірантів і докторантів з наук про освіту: дис. … дра пед. н.; спец.: 13.00.10. Київ. 2021, 636 с.

548. Anderson L.W., Krathwohl D.R. (Eds.). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Abridged edition). New York: Addison Wesley Longman, 2001. 336 p.

549. Anderson S., Anderson B. Preparation and Socialization of the Educational Professoriate: Narratives of Doctoral Student-Instructors. *The Journal of Teaching and Learning in Higher Education.* 2012. No. 24 (2). Pp. 239–251. URL: http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1279.pdf

550. Aristotle (1999). *Nicomachean ethics* (W.D. Ross, Trans.). Batoche Books. URL: https://historyofeconomicthought.mcmaster.ca/aristotle/Ethics.pdf

551. Austin A.E., McDaniels, M. Using doctoral education to prepare faculty to work within Boyer's four domains of scholarship. *New Directions for Institutional Research.* 2006. No. 129. Pp. 51–65.

552. Barnett R. Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development.* 2004. No. 23 (3). Pp. 247–260. URL: https://doi.org/10.1080/0729436042000235382

553. Berlyne D. Structute and direction in thinksng. N.Y.: Wiley, 1965. 210 c.

554. Bilodeau P. *Statement of principles on key professional skills requirements for new researchers*. Ottawa: NSERC, 2008. 6 c. URL: https://www.ualberta.ca/graduate-studies/media-library/migrated-media/profdev/career/careerskillsexpected.pdf

555. Blair A., McGinty S. Feedback-dialogues: exploring the student perspective. *Assessment &Evaluation in Higher Education.* 2012. No. 38(4). Pp. 466–476. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2011.649244

556. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain. NY: Longmans, 1984. 208 p.

557. Bolderston A. Maintaining competence : A holistic view of continuous professional development. *Journal of Radiotherapy in Practice.* 2007. No. 6 (3). Pp. 133–141. URL: https://doi.org/10.1017/S1460396907006103

558. Bordogna C.M., Lundgren-Resenterra M. Integrating and Normalising Coaching as a Routine Practice in Doctoral Supervision. *International Journal of Doctoral Studies.* 2023. No. 18. Pp. 99–118. URL: https://doi.org/10.28945/5096

559. Boud D., Lee A. Changing Practices of Doctoral Education. London: Routledge. 2009. 272 p.

560. Böttcher F., Thiel F. Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students' research competences. *High Educ.* 2018. No. 75. Pp. 91–110. URL: https://doi.org/10.1007/s10734-017-0128-y

561. Brau B. Constructivism. The Students' Guide to Learning Design and Research. 2020. URL: https://edtechbooks.org/studentguide/constructivism

562. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence

563. Carless D., Jung J., Li Y. Feedback as socialization in doctoral education: Towards the enactment of authentic feedback**.** *Studies in Higher Education. 2023. No.* 49 (4). DOI: 10.1080/03075079.2023.2242888

564. Characteristics Statement. Doctoral Degree. 2020. URL: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/doctoral-degree-characteristics-statement-2020.pdf

565. Ciraso-Calí A., Martínez-Fernández J.R., París-Mañas G., Sánchez-Martí A., García-Ravidá L.B. The research competence: Acquisition and development among undergraduates in education sciences. *Frontiers in Education.* 2022. No. 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836165

566. Deci E.L., Ryan, R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. Pp. 319–338.

567. Dilts R.B. *Changing Beliefs with NLP.* Palo Alto, CA: Meta Publications, 1990.

568. Edwards N.M., Osipova S.I. Research competence formation for the international scientific project. *International Journal of Experimental Education.* 2011. No. 9. Pp. 30–31.

569. Elken M., Wollscheid S. The relationship between research and education: typologies and indicators. A literature review. Report 2016:8. Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU), 2016. 72 p.

570. Enoiu E.P. An empirical exploration on the supervision of PhD students closely collaborating with industry. 2019. DOI: 10.48550/arXiv.1903.12075

571. *EUA Council for Doctoral Education. Taking Salzburg Forward: Implementation and New Challenges. Brussels: EUA Council for Doctoral Education, 2016. 6 p. URL:* https://www.eua-cde.org/downloads/publications/2016_euacde_doctoral-salzburg-implementation-new-challenges.pdf

572. *European University Association. Doctoral Programmes for the European Knowledge Society: Salzburg Principles. Salzburg: European University Association, 2005. 4 p. URL:* https://eua-cde.org/downloads/publications/2005_eua_doctoral-programmes-european-knowledge-society.pdf

573. *European University Association. Salzburg II Recommendations. Salzburg: European University Association, 2010. 4 p. URL:* https://www.eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf

574. Evans L. What research administrators need to know about researcher development: Towards a new conceptual model. *The Journal of Research Administration*. 2011. No. 42 (1). pp. 15–37

575. Fein G.G. Child development. New. Jersey, 1978.

576. Gadamer H.-G. *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1960.

https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/802178/mod_resource/content/1/Gadamer_Wahrheit%20und%20Methode.pdf

577. Gallagher S. Hermeneutics and Education. Essays in Postmodern Theology. SUNY Press. 1992.

578. Gamse B.C., Espinosa L.L., Roy R. Essential Competencies for Interdisciplinary Graduate Training: Summary Report. Arlington, VA: National Science Foundation, 2013.

579. Gardner S.K. Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovations in Higher Education.* 2008. No. 33 (2). Pp. 125–138. URL: https://doi.org/10.1007/s10755-008-9068-x

580. Grynova M., Velychko R. Практична реалізація технології кайдзен у формуванні дослідницької компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. *Витоки педагогічної майстерності. 2023. №* 32. С. 68–74.

581. Gyuris E. Evaluating the effectiveness of postgraduate research skills training and its alignment with the Research Skill Development framework. *Journal of University Teaching & Learning Practice.* 2018. No. 15 (4). URL: https://ro.uow.edu.au/ jutlp/vol15/iss4/5

582. Haley A., Holmqvist M., Johansson K. Supervisors' competences from doctoral students' perspectives – a systematic review. *International Journal for Researcher Development.* 2024. No. 15 (1). Pp. 23–41. URL: https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2306938

583. Hassad R.A. Toward improving the quality of doctoral education: A focus on statistics, research methods, and dissertation supervision. *Data and context in statistics education: Towards an evidence-based society: proceedings of the Eighth International Conference on Teaching Statistics (ICOTS8, July, 2010, Ljubljana, Slovenia).* Voorburg, The Netherlands: International Statistical Institute. 2010. URL: www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications.php

584. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research.* 2007. Vol. 77. No 1. Pp. 81–112.

585. Healey M. Linking research and teaching: disciplinary spaces. In R. Barnett (Ed.) Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching, 30–42. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press. 2005. P. 70.

586. Horvath Z., Wilder R.S., Guthmiller J.M. The power of coaching: Developing leadersand beyond. *Journal of dental education.* 2024. Vol. 88. pp. 671–677. URL: https://doi.org/10.1002/jdd.13535

587. Hoyne G., Alessandrini J., Fellman M. Doctoral Education for the Future: Through the Looking Glass. Emerging Directions In Doctoral Education. *Innovations in Higher Education Teaching and Learning.* 2016. Vol. 6. Pp. 21–38.

588. Kadroon T. Using coaching and mentoring supervision of lesson study to enhance classroom research competencies: a multi-case study. *International Journal for Lesson & Learning Studies.* 2023. Vol. 12. No. 4. pp. 330–342. URL: https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2023-0055

589. Kiel S. Einige theoretische Positionen, zum Zusammenhang von Selbstständiger Wissenschaftlicher Tätigkeit und Sozialistischer Personlichkeit-sentwicklung der Studenten. *Entwicklung der Selbstständigen Wissenschaftlichen Tätigkeit der Studenten.* Halle: Martin-Luther Universität, 2006. № 10. Pp. 3–12.

590. Knoll M. 300 Jahre lernen am Projekt. *Zur Revision unseres Geschichtsbildes. Pedagogik.* 1993. № 7–8. Pp. 58–63.

591. Korthagen F., Kessels J. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educ. Res.* 1999. Vol. 28. № 4.

592. Koval V., Kushnir A., Vorona V., Balakirieva V., Moiseienko N., Golubenko N. *Formation of future specialists research competence in the process of professional training. Amazonia Investiga*. 2023. No. *12* (63). Pp. 77–86. URL: https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.7

593. Krathwohl D.R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice.* 2002. № 41 (4). Pp. 212–218.

594. Kryshtanovych M., Zyazyun L., Vykhrushch N., Nuzii I., Kalinska O. Philosophical aspects of determining the main components of the formation of professional competence for students. *WISDOM.* 2022. № 22. URL: https://aspu.am/website/ images/journal/04c51c0e.pdf#page=132

595. Kyvik S., Smely J.K. Teaching and Research: The Relationship Between the Supervision of Graduate Students and Faculty Research Performance. Higher Education. Dortrecht etc., 2001. 231 p.

596. Leonard T. Certified Coach. Coaching System. School of Coaching. 2002. URL: https://www.wellcoach.com/memberships/images/ACF79C2.pdf

597. Lin Z. Towards an AI policy framework in scholarly publishing. Trends in Cognitive Sciences. 2024. No. 28 (2). Pp. 85–88. URL: https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.12.002

598. Macmillan Dictionnary. URL: www.macmillan-dictionary.com/dictionary/british/competence

599. Masaaki I. Kaizen: The Key To Japan's Competitive Success. 1986. 260 p.

600. Maurer R. One Small Step Can Change Your Life: The Kaizen Way. Workman Publishing. 2014. 228 c.

601. Moore C. Socrates and Self-Knowledge. Cambridge University Press, 2015. URL: https://www.cambridge.org/core/books/socrates-and-selfknowledge/0579BBE1ECA12DAC1D33443100A3A6C2?utm_source=chatgpt.com

602. Oliinyk I., Bidzilya Y., Solomin Y., Shapovalova H., Hetsko H. The Role of Digital Technologies in Building Research Competencies of Future Doctors of Philosophy. *Journal of Education Culture and Society*. 2023. Vol. 14. No. 2. pp. 268–284. URL: https://doi.org/10.15503/jecs2023.2.268.284

603. Oliinyk I., Bulavina O., Romanenko T., Tatarnikova A., Smirnov A. Inteligencia artificial en el desarrollo de competencias de investigación de estudiantes de doctorado. *Revista Eduweb.* 2024. No. 18 (3). Pp. 294–305. URL: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.03.22

604. Oliinyk I., Bulavina O., Romanenko T., Tatarnikova A., Smirnov A. The Role of Artificial Intelligence in Building the Research Competence of Future Doctors of Philosophy. *Journal of the University of Zulia.* 2024. No. 15 (43). Pp. 377–396. URL: https://doi.org/10.46925//rdluz.43.22.

605. Oliinyk I. The role of motivation in the process of preparing future doctors of philosophy in the conditions of post graguate studies. *Philosophical sciences Colloquium-journal, 2019.* № 2 (26). Pp. 39–42.

606. Petrovici C. Professional and Transversal Competences of Future Teachers for Preschool and Primary School Education. Procedia. Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 142. Pp. 724–730. URL: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.606

607. Plato. Phaedrus / translated by Benjamin Jowett. Project Gutenberg, Release Date: October 30, 2008. Last Updated: January 15, 2013. Available at: https://www.gutenberg.org/ebooks/1636

608. Pyhältö K., Löfström E., Gu J. Relationship between doctoral supervisors' competencies and their professional growth. *Teaching in Higher Education.* 2022. No. 28 (5). Pp. 589–606. URL: https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2160369

609. Pyhältö K., Vekkaila J., Keskinen J. Exploring the Fit Between Doctoral Students' and Supervisors' Perceptions of Resources and Challenges vis-à-vis the Doctoral Journey. *International Journal of Doctoral Studies.* 2012. No. *7. Pp.* 395–414. Retrieved from https://ijds.org/Volume7/IJDSv7p395-414Pyhalto383.pdf

610. Qian Y., Siau K.L., Nah F.F. Societal impacts of artificial intelligence: Ethical, legal, and governance issues. Societal Impacts. 2024. No. 3. URL: https://doi.org/10.1016/J.SOCIMP.2024.100040a

611. Raven J. The Competencies Needed at Work and in Society. Collected Original Resources in Education, 1981. 298 p.

612. Romaniuk M.W., Szarfenberg A., Pawłowska I., Choszczyk K. Doctoral Theses in the Digital Age – ICT use by Social Sciences PhD Students of The Maria Grzegorzewska University. *International Journal of Electronics and Telecommunications.* 2024. No. 70 (1). Pp. 199–204. URL: https://doi.org/10.24425/ijet.2024.149531

613. Rose M. *Graduate Student Professional Development: A Survey with Recommendations.* Ottawa: Canadian Association for Graduate Studies (CAGS) / Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC). 2012. URL: https://sshrc-crsh.canada.ca/about-au_sujet/publications/sshrc_report_graduate_students_professional_skills_march_2012_eng.pdf

614. Rowe C. Clarifying the use of competence and com-petency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training*, 1995.Vol. 27.No. 11. P. 12–17. https://doi.org/10.1108/00197859510100257

615. Safer D.A., Freedman V.H., Markman A. B. *A new paradigm in PhD education: mapping and integrating psychosocial competencies to the PhD*

curriculum. Frontiers in Education. 2025. No. *10*. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1474588

616. Salmento Heidi, Murtonen Mari, Kiley Margaret. Understanding Teacher Education Students' Research Competence Through Their Conceptions of Theory. *Frontiers in Education.* Vol. 6. 2021 URL=https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.763803. DOI=10.3389/feduc.2021.763803

617. Schneider V., Grau D., Ariaratnam S. Designing an international research experience for graduate students. *Frontiers in Education.* 2023. Vol. 8. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1154786. DOI=10.3389/feduc.2023.115478

618. Semenog O., Kapranov Y. Academic Mentorship in Higher Education: Comparative Study of Ukrainian and European Models Amid Crisis and Integration. Advancing ukrainian phd education through the integration of European scientific values: key principles and practices. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2025. № 13 (7). С. 126–134.

619. Shulman L.S. Foreword. In G.E. Walker, C.M. Golde, L. Jones, A.C. Bueschel, P. Hutchings (Eds.). The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century (pp. ix-xiv). San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1st Edition. 2008.

620. Spector J. Michael – de la Teja, Ileana. (2001, December). Competencies for online teaching. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Available: http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm

621. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels: EURASHE, ENQA, EUA, EQAR, 2015. 32 p. URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

622. Stein S.J., Sim K.N. Enhancing the roles of information and communication technologies in doctoral research processes. *Int J Educ Technol High Educ.* 2020. No. 17 (34). URL: https://doi.org/10.1186/s41239-020-00212-3

623. Sternberg Robert J. Practical Intelligence in Everyday Life. Cambridge University Press, 2000. 288 p.

624. The Taxonomy of Educational Objectives; The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, Benjamin S. Bloom (Ed.) New York: David McKay Company, 1956. 207 p.

625. Toh RQE, Koh KK, Lua JK, Wong RSM, Quah ELY, Panda A, Ho CY, Lim NA, Ong YT, Chua KZY, Ng VWW, Wong SLCH, Yeo LYX, See SY, Teo JJY, Renganathan Y, Chin AMC, Krishna LKR. The role of mentoring, supervision, coaching, teaching and instruction on professional identity formation: a systematic scoping review. BMC Med Educ. 2022 Jul 8;22(1):531. DOI: 10.1186/s12909-022-03589-z.

626. Tokalić R. Training, Supervision and Mentoring. In: Marusic, A. (eds) A Guide to Responsible Research. Collaborative Bioethics, vol 1. Springer, Cham. 2023. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-22412-6_2

627. Torka M. Projectification of Doctoral Training? How Research Fields Respond toa New Funding Regime. *Minerva.* 2018. Vol. 56. Issue 1. Pp. 59–83.

628. Tutar H., Altınöz M., Güler S. An analysis of PhD students' views on the competencies of their supervisors. *International Journal of Curriculum and Instruction*. 2021. No. 13 (2). Pp. 1458–1478. URL; https://www.researchgate.net/publication/354278362

629. Udompong L., Traiwicitkhun D. Wongwanich S. Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student. *Procedia-Sosial and Behavioral Science.* 2014. No. 116. pp. 1581–1586.

630. UK Quality Code for Higher Education Advice and Guidance Research Degrees. 2018. URL: https://www.qaa.ac.uk/en/quality-code/advice-and-guidance/research-degrees

631. UNESCO. *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education*. Paris: UNESCO, 2019.

632. UNESCO. *Recommendation on Open Science*. Adopted by the General Conference of UNESCO at its 41st session, Paris, 23 November 2021. Paris: UNESCO, 2021.

633. UNESCO. *Recommendation on Science and Scientific Researchers.* Adopted by the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization on 13 November 2017. Paris: UNESCO.

634. Verderame M.F., Freedman V.H., Kozlowski L.M., McCormack W.T. Competency-based assessment for the training of PhD students and early-career scientists. 2018. eLife 7:34801. doi: 10.7554/eLife.34801

635. Vieno K., Rogers K.A., Campbell N. Broadening the Definition of 'Research Skills' to Enhance Students' Competence across Undergraduate and Master's Programs. Education Sciences. 2022. No. 12 (10). e642. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/12/10/642

636. Volkova N.P., Tarnopolsky O.B., Olyinik I.V. The individual style of speech of teachers from higher education institutions as an indicator of pedagogical professionalism. *Revista Espacios digital.* 2019. Vol. 40. No. 17. Pp. 20.

637. Voss H.G., Keller H. Curiosity and exploration. Theories and results, New York, Academic Press, 1983.

638. Winston A., Gutierrez B., Topp S., Carnes M. Integrating Theory and Practice to Increase Scientific Workforce Diversity: a Framework for Career Development in Graduate Research Training CBE–Life Sciences Education. 2011. Vol. 10. Pp. 357–367

ДОДАТКИ

Додаток А

Аналіз Стандартів вищої освіти для підготовки докторів філософії

Спеціальність	Орієнтація стандарту	Роль дослідницької компетентності
122 Комп'ютерні науки (ОН рівень)	Стандарт має виразно дослідницьку орієнтацію, визначає рамкові вимоги до програм, відображає стратегічні орієнтири підготовки дослідників у сфері інформаційних систем. Підкреслюється здатність до фундаментальних і прикладних досліджень, використання сучасних методів наукового пошуку, аналізу даних і інноваційних технологій	Дослідницька компетентність виступає провідним результатом підготовки. Вона охоплює здатність: проводити самостійні дослідження, розробляти наукові концепції, здійснювати моделювання і прогнозування, критично осмислювати наукові концепції, презентувати результати у міжнародному академічному просторі, дотримуватися академічної доброчесності..
073 Менеджмент (ОН рівень)	Стандарт орієнтований на поєднання фундаментальної теоретичної підготовки та розвитку здатності до критичного осмислення сучасних тенденцій управлінської науки й формування власного дослідницького внеску в галузі менеджменту.	Дослідницька компетентність визначена як провідний інтегративний результат підготовки. Вона включає: генерування нових ідей, розроблення оригінальних концептуальних підходів, міждисциплінарний аналіз, самостійне планування й проведення досліджень, створення та апробацію інноваційних управлінських моделей, публікації у виданнях із міжнародними стандартами доброчесності.
051 Економіка (ОН рівень)	Стандарт має виразну дослідницьку спрямованість, де дослідницька діяльність розглядається не як додатковий елемент, а як основа підготовки доктора філософії. Орієнтація – на здатність отримувати нові економічні знання, інтегруватися в міжнародне наукове середовище	Дослідницька компетентність є центральним елементом стандарту. Вона вимагає здатності формулювати й обґрунтовувати наукові проблеми, здійснювати критичний аналіз сучасних підходів, обирати методологію, працювати з емпіричними даними, перевіряти гіпотези, апробувати результати, виконувати повноцінне оригінальне дослідження в межах дисертації.

052 Політологія (ОН рівень)	Стандарт орієнтований на здійснення повного циклу наукової діяльності: від продукування нових ідей до реалізації дослідницько-інноваційних проєктів. Дослідження виступає основою підготовки, а не окремою складовою.	Дослідницька компетентність визначається через інтегральну та спеціальні компетентності (СК01–СК08), які відображають повний спектр дослідницького процесу: багатомовна наукова комунікація; виконання оригінальних досліджень; володіння сучасними методологіями; постановка проблем; менеджмент досліджень; ініціювання інновацій; підготовка грантових заявок; правовий супровід результатів.
053 Психологія (ОН рівень)	Стандарт орієнтує на інтеграцію науково-дослідницької та професійної підготовки, розвиток інноваційного й критичного мислення, здатності продукувати нові психологічні знання відповідно до міжнародних вимог.	Дослідницька компетентність є інтегральним показником професійного становлення аспіранта. Вона включає: формулювання наукових проблем; оволодіння методами психологічного дослідження; дотримання етичних норм; міжнародну презентацію результатів; публікації у Scopus/WoS; рефлексивний аналіз; здатність до самостійної організації й керування науковими проєктами.

Додаток Б

Визначення конструкту «дослідницька компетентність»

Автор	Визначення конструкту «дослідницька компетентність»
М. Архипова [13, с. 147]	володіння методологією і методами інженерно-педагогічного дослідження, тобто процесу планування, організації та здійснення пошуково-перетворювальної діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна і галузева складові.
С. Архипова [14, с. 7]	важлива інтегративна якість, стійка характеристика майбутнього фахівця, що передбачає здатності проектування і організації наукових досліджень, застосовування на практиці передових концептуальних та методологічних знань і принципів спільного дослідження в соціальній роботі, соціальних та гуманітарних науках і створює підґрунтя для проведення науково-дослідницької роботи в соціальній сфері, забезпечуючи самовизначення, самореалізацію у вирішенні проблем професійної діяльності.
О. Біда [27, с. 11]	інтегративна характеристика особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, а також визнання їх цінності і готовність до їх використання у професійній діяльності
Л. Бондаренко [42, с. 52]	цілісна, інтегративна властивість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, науковий досвід, особистісні цінності та якості (креативність, творче мислення, уяву, спостережливість) дослідника й виявляється в готовності ефективно здійснювати власну дослідницьку діяльність та здатності організувати продуктивну науково-дослідну роботу студентів.
А. Боровик [44, 45]	інтегральна характеристика особистості, що полягає на готовності і здатності самостійно засвоювати і отримувати нові знання у результаті перенесення смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на набутих знаннях, уміннях, навичках та власній професійній діяльності
Л. Бурчак [49, с. 40]	якість, що проявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення дискусійних питань; виконувати дослідницьку роботу; вмінні проводити педагогічні дослідження, організовувати учнівський експеримент; узагальнювати та передбачати наслідки дослідницької діяльності в процесі навчання у ВНЗ та в подальшій професійній діяльності.
Т. Ваколя [55, с. 40]	характеристика особистості майбутнього вчителя початкових класів, що відображає складову професійної компетентності, містить сукупність знань і вмінь щодо виконання дослідницької діяльності, особистісну здібність вирішувати дослідницькі проблеми і завдання з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів, вмотивованості та готовності щодо її реалізації (дослідницької компетентності) у майбутній професійній діяльності.
К. Василенко К. [58]	складне комплексне утворення, яке включає як теоретичні знання, так і практичні навички, а також досвід практичної діяльності (досвід використання наявних знань і навичок)

В. Василюк [59, с. 47]	цілісна, інтегративна властивість особистості, що поєднує в собі дослідницькі (прогностичні, пошуково-інформаційні, організаційно-практичні, комунікативно-презентаційні, інтерпретаційні) знання і уміння, особистісні якості (наполегливість, завзятість у досягненні мети, допитливість, схильність до ризику, асертивність, здатність до рефлексії), що виявляються у зацікавленості створювати нові наукові знання у сфері перекладознавства та аплікувати їх на практиці, бажанні ефективно і вмотивовано виконувати дослідницьку діяльність, а також готовності займати активну дослідницьку позицію
С. Вітвицька [70, с. 121]	спеціальні й загальнонаукові знання, що слугують методологічною основою до організації та проведення дослідження (для кожного напряму педагогічних досліджень вони різні), загальнонаукові, дослідницькі вміння, а саме: організувати власну розумову діяльність; здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел; обґрунтувати актуальність теми дослідження; чітко визначити його мету і завдання, гіпотезу; обґрунтувати наукову новизну і практичну значущість та результати дослідження; оформляти й захищати їх у відповідній формі.
М. Головань, В. Яценко [103, с. 61].	«цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості й виявляється в готовності й здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності»
Б. Грудинін [117]	здатність застосовувати в дослідницькій діяльності теоретичні та емпіричні методи дослідження, яка формується та розвивається, завдяки умінням здійснювати аналіз і порівняння інформації, критично оцінювати інформацію, отриману з різних джерел, забезпечувати пошук, технічну обробку, узагальнення та застосування інформації, результатів досліджень
Н. Дівінська, Н. Дяченко [129, с. 7]	це цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності
Н. Едвардс *(N. Edwards),* С. Осіпова *(S. Osipova)* [568]	здатність самостійно опановувати та отримувати системи нових знань, як результат перенесення смислового контексту діяльності, з функціонального на перетворюючий, на основі вже наявних знань, умінь, навичок та способів діяльності
М. Євтух, Л. Борисенко [146, с. 94]	інтегративна властивість особистості, що характеризує їхню готовність до вирішення дослідних (проблемних, освітніх, навчально-професійних, психолого-педагогічних) завдань шляхом застосування методів наукового пізнання, самостійно-пошукових методів в цілепокладанні, плануванні,

	програмуванні, прийнятті управлінських рішень, яка виражається в єдності ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційного, особистісного компонентів
І. Холковська [397, с. 37]	інтегративне динамічне утворення особистості, яке характеризується знаннями в галузі здійснення педагогічного дослідження (розуміння того, що таке педагогічне дослідження), ставленням до цього виду педагогічної діяльності (чи став цей вид педагогічної діяльності необхідним для викладача, чи відчуває він у ньому потребу, чи усвідомлює його важливість), вміннями здійснювати цей вид педагогічної діяльності і досвідом творчого використання у вихованні і навчанні студентів інформації, отриманої під час дослідження.
Л. Козак [191, с. 57]	сукупність знань, інтелектуальних, практичних і організаторських умінь, спрямованих на виконання діяльності дослідницького та інноваційного характеру
С. Кравченко [206, с. 267]	інтеграційна якість особистості, яка виявляється в усвідомленій готовності фахівця здійснювати активну дослідницьку діяльність, володіючи сукупністю знань з методології і методів наукового дослідження; вмінь визначати суть, мету, завдання, об'єкт та предмет дослідження, формулювати робочу гіпотезу, планувати та проводити дослідження, аналізувати отримані результати, формулювати висновки; досвіду підготовки публікацій, презентацій, виступів та захисту дослідницьких робіт; здатністю переходити від процесуальної діяльності до творчої, прагнення до саморозвитку і вдосконалення в професійній діяльності
М. Кудла [218, с. 86]	іманентна характеристика діяльності загалом, якісне інтегративне динамічне утворення особистості, яке характеризується знаннями у галузі здійснення педагогічного дослідження, ставленням до цього виду педагогічної діяльності, готовністю і вміннями здійснювати власну й організовувати відповідну дослідницьку діяльність своїх учнів у подальшій професійній роботі
І. Левченко [228, с. 105]	одна зі складових професійно-педагогічної компетентності та відносить її до загальних (універсальних) системних компетентностей, тобто тих, які безпосередньо не прив'язані до певної предметної області та можуть сприяти формуванню інших важливих здатностей. Дослідницька компетентність майбутніх фахівців за трактуванням дослідниці – це результат ефективної дослідницької навчальної та наукової діяльності студентів
А. Лугова [241, с. 172]	головний детермінант професійної компетентності, що визначається у вигляді інтегральної характеристики особистості, яка містить сукупність вимог до самостійної навчально-пізнавальної діяльності та готовності застосування її майбутніми учителями іноземних мов у процесі професійної підготовки.
Н. Любчак [253]	цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності, ціннісні ставлення й особистісні якості та виявляється в готовності та здатності здійснювати дослідницьку діяльність із метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання,

	застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі й оцінці результатів дослідницької діяльності
Т. Мішеніна [278, с. 107]	якість, що виявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо розв'язання дискусійних питань; виконувати дослідницьку роботу; вмінні проводити педагогічні дослідження, організовувати учнівський експеримент; узагальнювати й передбачати наслідки дослідницької діяльності у процесі навчання у ВНЗ та в подальшій професійній діяльності
Я. Никорак [289, с. 201]	якість, що проявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо розв'язання дискусійних питань; виконувати дослідницьку роботу; вмінні проводити педагогічні дослідження, організовувати педагогічний експеримент; узагальнювати й передбачати наслідки дослідницької діяльності у процесі навчання у ВНЗ та у подальшій професійній діяльності поєднуючи якості педагога-дослідника й педагога науковця.
С. Омельяненко [354]	інтегративне особистісне утворення, яке передбачає наявність у майбутніх педагогів сукупності якостей особистості дослідника, потреб й інтересу до дослідницької діяльності, відповідальності за її результати, знань, умінь, навичок, що сприяють успішній реалізації дослідницької діяльності, характеризують здатність вирішувати проблемні педагогічні завдання шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування діагностичного підходу в цілепокладанні, плануванні прийняті та реалізації рішень, аналізі та оцінці діяльності (власної та вихованців).
Н. Осипова, М. Вінник, Ю. Тарасіч [357, с. 151]	якість, що проявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення професійно-орієнтованих задач; виконувати дослідницьку роботу; вмінні проводити наукові дослідження, організовувати експеримент; узагальнювати та передбачати наслідки дослідницької діяльності в процесі навчання в ЗВО та в подальшій професійній діяльності»
О. Прохорчук [398]	цілісна, інтегративна здатність особистості, яка поєднує в собі методологічні (концептуальні) знання, уміння, науковий досвід, особистісні якості (креативність, творче мислення, спостережливість, уяву, спостережливість, творче мислення, рефлексивність) дослідника і виявляється у готовності високоефективно і вмотивовано виконувати соціально-педагогічні дослідження.
М. Роганова, О. Чайка, С. Рашидова [406]	комплекс дослідницьких знань, умінь, навичок, здібностей та досвіду діяльності, що формуються в процесі дослідницької діяльності.
М. Самойлова [416, с. 41]	володіння методологією і методами інженерно-педагогічного дослідження, тобто процесу планування, організації і

	здійснення пошуково-перетворювальної діяльності, об'єктом якої виступають психолого-педагогічна і галузева складові
Є. Сипчук [433, с. 152]	особистісне утворення, що проявляється у мотивації, готовності, здатності до впровадження та реалізації активної дослідницької діяльності
С. Сисоєва, Л. Козак [435, с. 5]	інтегрована особистісно-професійна якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності"
Н. Солодюк [449]	здатність реалізувати на практиці свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості) для успішної продуктивної діяльності в професійній сфері, усвідомлювати її соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності та необхідність її постійного вдосконалювання
В. Стинська, Н. Салига, Н. Процишин [460, с. 149-152]	комплексна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності.
В. Федорчук [496 с. 122]	якість, що виявляється в потребі особистості володіти методологією наукової діяльності; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези; виконувати дослідницьку роботу; вмінні проводити педагогічні дослідження, організовувати педагогічний експеримент; узагальнювати та передбачати наслідки дослідницької діяльності, зокрема в майбутній професійній діяльності, поєднуючи якості педагога та дослідника-науковця
Ж. Чернякова [514, с. 472]	інтегральна характеристика особистості, що полягає в готовності і здатності самостійно засвоювати і отримувати системи нових знань у результаті перенесення смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального, базуючись на наявних знаннях, уміннях, навичках та способах діяльності

Додаток В

Орієнтація ОНП та ролі дослідницької компетентності у підготовці докторів філософії (за даними аналізу університетів України)

Заклад вищої освіти	Орієнтація освітньо-наукової програми	Роль дослідницької компетентності в підготовці майбутніх докторів філософії
НУБіП України	Програма зорієнтована на методологічну, інструментальну, проєктну та практичну підготовку; включає дисципліни, що формують системний підхід до досліджень.	Дослідницька компетентність є центральною: формуються навички методології, проєктного менеджменту, ІТ-інструментів, наукових практик та повного циклу наукової роботи.
Університет імені М. Драгоманова	ОНП має виражений науково-дослідницький характер: поєднання методології, наукометрії, ІКТ супроводу, наукової практики та дисциплін за вибором, орієнтованих на наукову школу та консультативну діяльність.	Дослідницька компетентність формується через методологічні дисципліни («Методи планування…», «Наукометрія…»), ІТ-курси, участь у публікаціях і конференціях; простежується системна орієнтація на розвиток навичок наукового пошуку.
Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка	Орієнтація ОНП на поєднання методології науки, педагогічної антропології, етики та організації наукової діяльності; акцент на формуванні особистості дослідника.	Розвиток дослідницької компетентності здійснюється через дисципліни «Організація наукової діяльності», «Педагогічна антропологія», а також вибіркові курси (методологія, ІТ, грант-менеджмент, академічна культура); увага до рефлексії, етики, наукової ідентичності.
Житомирський державний університет імені І. Франка	Орієнтація на розвиток епістемологічної, методологічної та інформаційно-аналітичної підготовки; програма структурована навколо сучасних наукових підходів.	Дослідницька компетентність формується через дисципліни: «Епістемологія та методологія наукового пізнання», «Наукометрія…», «Академічне письмо». Акцент – на аналітиці, інформаційних системах, науковій комунікації.
Луганський національний	Програма включає окремі дисципліни з методології та	Дослідницька компетентність представлена частково

університет імені Тараса Шевченка	проєктного управління, однак не містить самостійних курсів, повністю присвячених дослідницькій компетентності; інформація фрагментарна.	через теми в межах курсів («Управління науковими проєктами…», «Методологія і технологія досліджень»). Відсутні цільові дисципліни, що системно забезпечують формування дослідницької компетентності.
Донбаський державний педагогічний університет	ОНП орієнтована на моделювання професійної та науково-педагогічної діяльності науковця; інтегрує методологію, професійну діяльність, саморозвиток і педагогічне моделювання.	Дисципліна «Моделювання освітньої підготовки і професійної діяльності науковця» напряму спрямована на розвиток дослідницької компетентності: включає проблематику науки, моделювання, професійної діяльності, етики, самоменеджменту та творчої реалізації науковця.
Інші ЗВО (Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Херсонський державний університет, НАУ, ДДПУ імені І. Франка, ВНТУ, ІПО України, БДПУ, МДПУ ім. Богдана Хмельницького, Глухівський НПУ та ін.)	За відкритими даними – програми містять окремі елементи дослідницької підготовки, але їх системність і повнота не завжди очевидні; часто відсутні робочі програми дисциплін та силабуси у відкритому доступі.	Дослідницька компетентність представлена фрагментарно. Лише окремі компоненти можуть частково забезпечувати її формування. Повна структура курикулуму або відсутня, або неповно оприлюднена, що ускладнює оцінку системності підготовки.

Додаток Г

Alfred Nobel University

СИЛАБУС

ОПП «Професійна освіта»
Спеціальність – А5 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»
рівень вищої освіти: третій (освітньо-науковий)

Назва дисципліни: Дослідницька компетентність викладача-науковця

«Аспірантура – це лабораторія, де народжується майбутній дослідник і викладач одночасно»

Мета дисципліни: сформувати у здобувачів вищої освіти здатність до самостійної, етичної, креативної та ефективної наукової діяльності в системі вищої освіти, розвинути їхню дослідницьку компетентність як інтегративну характеристику професіоналізму викладача-науковця, що охоплює наукове мислення, рефлексивність, академічну доброчесність, здатність до створення, реалізації та презентації дослідницьких проєктів, активну участь у наукових спільнотах.

Основні компетентності, що формуються:

ІК. Здатність продукувати нові ідеї, розв'язувати комплексні проблеми у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також – підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї в умовах професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, застосовувати методологію наукової та педагогічної діяльності, а також проводити власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення

ЗК-1. Здатність розробляти проєкти та управляти ними та працювати в команді

ЗК-2. Здатність працювати у міжнародному контексті

ЗК-3. Здатність генерувати нові ідеї на основі етичних міркувань (мотивів)

ЗК-4. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел

ЗК-5. Здатність діяти на основі системного наукового світогляду, професійної етики, загального культурного кругозору

ЗК-6. Здатність до безперервного професійного й особистісного розвитку, саморефлексії та саморегуляції, постановки цілей і планування індивідуальної траєкторії

ЗК-7. Здатність ефективно спілкуватися в усній і письмовій формах та співпрацювати з представниками різних аудиторій і стейкхолдерів

СК-1. Здатність визначати й розв’язувати задачі дослідницького характеру у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також – підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї, досягати наукових результатів, які створюють нові знання у цій сфері та дотичних до них міждисциплінарних напрямах

СК-3. Здатність реалізовувати науково-педагогічну діяльність та управління освітнім процесом у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також – підготовки відповідних педагогічних кадрів для неї на основі сучасних наукових підходів

СК-4. Здатність реалізовувати результати наукової діяльності на засадах підприємництва

СК-5. Здатність започатковувати, планувати, реалізовувати та коригувати процес наукового дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності

СК-6. Здатність здійснювати професійну підготовку майбутнього фахівця у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти відповідно до сучасних вимог ринку праці та суспільних потреб.

Мова викладання	Семестр	Кредити ECTS / Тип дисципліни (обов'язкова, вибіркова)	Викладач	Навчальне навантаження

Укр.	3	3 / вибіркова	Олійник І.В., канд. пед. наук, доцент	90 год. (16 год. лекцій, 14 год. семінарських, 9 год. індивідуальної та 51 год. самостійна роботи)

Результати навчання По закінченню вивчення дисципліни аспіранти будуть здатні	**Методи викладання, навчання**	**Форми оцінювання (поточний та підсумковий контроль)**
РН-1-1. Знати жанрові особливості наукового дискурсу для публічного представлення дослідницьких результатів; усвідомлювати принципи побудови наукових доповідей, тез, презентацій державною та іноземною мовами.	Проблемна лекція, дискусія за матеріалами лекції та вивчених літературних джерел, семінар-дебати, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, робота в мікрогрупах, семінар-вирішення ситуаційних задач аналіз конкретних ситуацій (case-study)	Участь у дискусії, дебатах, Презентація в малих групах, оцінювання презентації (мікрогрупової презентації),
РН-1-2. Бути обізнаним у механізмах залучення до міжнародних наукових проєктів і академічної мобільності.	Інтерактивні лекції, кейс-метод, метод проєктів, мозковий штурм, аналіз матриць прийняття рішень, дискусії та групові обговорення	Тестування, аналіз кейсів, завдання на саморефлексію, оцінка участі у групових обговореннях, захист індивідуального проєкту
РН-2-1. Знати основи мотиваційної теорії в науковій діяльності, внутрішні та зовнішні джерела мотивації дослідника; усвідомлювати динаміку становлення наукових цінностей у майбутнього викладача-науковця.	Аналіз кейсів, дискусії, практичні завдання, робота в групах та проєктні завдання, методика саморефлексії та самооцінки, інтерактивні лекції з використанням цифрових платформ	Тестування, аналіз кейсів, саморефлексія та рефлексивні завдання, практичні завдання, обговорення і групові презентації
РН-2-2. Розуміти причини й наслідки мотиваційних конфліктів у дослідницькому процесі.	Обговорення кейсів та аналіз ситуацій, дискусії, групові проєкти	оцінка активності під час практичних занять, оцінка виконання групового проєкту, оцінка комунікаційних навичок через виконання індивідуальних завдань
РН-3-1. Знати структуру дослідницької компетентності викладача, її зв'язок з особистісною зрілістю, темпераментом, стилем мислення.	Презентації та виступи, дискусії та обговорення, написання робіт аналітичного характеру	Оцінка активності під час дискусій і обговорень, оцінка виконання індивідуальних і групових презентацій, оцінка робіт аналітичного характеру
РН-3-2. Розуміти типологію дослідників і вплив індивідуально-психологічних особливостей на вибір дослідницької стратегії.	Робота в мікрогрупах, семінар-вирішення ситуаційних задач (case-study), проектна робота, аналіз притч	Усні відповіді на запитання, розв'язання ситуаційних завдань та обговорення притч
РН-10-1. Знати принципи проєктування індивідуальної траєкторії дослідницького розвитку; усвідомлювати значення психологічної гнучкості, стресостійкості та академічного благополуччя в контексті довготривалих наукових цілей.	Рольова гра, вирішення ситуаційних задач, робота в парах для вирішення проблемних завдань	Участь у рольовій грі, розв'язування задач з використанням програмного забезпечення, участь в обговоренні в малих групах

РН-1-3. Вміти готувати публічні виступи, статті та тези українською й іноземною мовами з дотриманням академічних норм.	Лекції з демонстрацією інструментів, практичні заняття (написання тексту доповіді, перевірка створених текстів на унікальність тощо), самостійна робота, метод кейсів, групова робота, рефлексивне навчання	Поточний контроль (практичні завдання (написання виступів, перевірка текстів на унікальність тощо), тестові завдання, рефлексивний аналіз)
РН-1-4. Використовувати засоби академічної самопрезентації відповідно до формату міжнародної конференції або грантової заявки.	Проблемна лекція, дискусія за матеріалами лекції та вивчених літературних джерел, семінар-дебати, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, робота в мікрогрупах, семінар-вирішення ситуаційних задач аналіз конкретних ситуацій (case-study), презентації, пошук в Інтернет	Усні відповіді на запитання, вирішення задач (проблемних ситуацій), розв'язання задач, оцінювання презентації
РН-2-3. Застосовувати інструменти самомотивації у контексті академічної невизначеності; вміти виявляти мотиваційні конфлікти та знаходити внутрішні ресурси для їх подолання.	Проблемна лекція, дискусія за матеріалами лекції та семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, робота в мікрогрупах, презентації	Усні відповіді на запитання, вирішення задач (проблемних ситуацій), оцінювання презентації
РН-2-4. Обґрунтовувати наукову позицію, зберігаючи етичну автономію у професійному середовищі.	Лекція, проблемна лекція, лекція-роздум, семінар, дискусія за матеріалами лекції та вивчених літературних джерел, семінар-дебати, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, семінар-вирішення ситуаційних задач аналіз конкретних ситуацій (case-study)	Участь в дискусії (семінарі, диспуті, дебатах, мозковому штурмі тощо), есе
РН-3-3. Вміти застосовувати методики рефлексивного аналізу; застосовує самоспостереження як техніку вдосконалення дослідницької ідентичності. стилю мислення.	Аналіз кейсів, дискусії та обговорення, робота в малих групах, самостійна робота та рефлексія	Тестування, практичні завдання, оцінка участі у груповій роботі та презентація рішень, захист індивідуального проєкту, рефлексія з аналізом проблем та рішень
РН-3-4 . Планувати експериментальні й теоретичні дослідження з урахуванням індивідуального стилю мислення	Інформаційний лабіринт (баскетметод), фреймова технологія	Участь у проходженні інформаційного лабіринту, заповнення та аналіз слотів
РН-10-2. Розробляти особистісну стратегію науково-професійного зростання; застосовувати методи психогігієни для підтримки академічного благополуччя.	Рефлексивне навчання (ведення щоденника академічного розвитку), аналітичних міні-есе про особисті цілі в науці; коучинг-орієнтоване навчання; метод проблемного навчання (аналіз кейсів про професійне вигорання та психогігієну в науковому середовищі); фасилітовані обговорення (групова робота над визначенням стратегій саморозвитку викладача-науковця); індивідуалізовані завдання (створення особистого плану розвитку).	Ведення щоденника академічного розвитку, написання аналітичних міні-есе про особисті цілі в науці; участь у коучинг-орієнтованому навчанні; аналіз кейсів про професійне вигорання та психогігієну в науковому середовищі; участь у фасилітованому обговоренні; створення особистого плану розвитку).
РН-10-3. Формувати й підтримувати дослідницьке портфоліо з урахуванням етапності наукової кар'єри.	Робота з цілями та завданнями, рефлексія та самоаналіз, групові обговорення, аналіз кейсів, індивідуальні та групові проєкти; техніки автокоучингу для постановки	Аналіз індивідуальних завдань (самопланування, рефлексія), оцінка участі у групових обговореннях,

	кар'єрних цілей і фіксації досягнень. аналіз кейсів (вивчення прикладів академічного портфоліо дослідників на різних етапах кар'єрного зростання).	захист індивідуального проєкту; виконання технік автокоучингу для постановки кар'єрних цілей і фіксації досягнень; аналіз кейсів.
РН-1-5. Вільно презентувати наукові ідеї в академічному середовищі українською та іноземною мовами; брати участь у міждисциплінарних дискусіях, використовуючи аргументи з різних галузей знання.	Дебати, наукова дискусія, круглий стіл, аналіз конкретних ситуацій (case-study), проєктна робота, пошук в Інтернет	Участь у дебатах, диспуті, роботі діад, участь в обговоренні case-study, захист мініпроектів, захист дослідницького проєкту, оцінювання презентації (індивідуальної презентації)
РН-1-6. Ефективно комунікувати з представниками міжнародної академічної спільноти на рівні експертного обговорення; коректно обговорювати суперечливі наукові питання, дотримуючись принципів академічної етики.	Аналіз кейсів, дискусії та обговорення, робота в малих групах, самостійна робота та рефлексія	Тестування, практичні завдання, оцінка участі у груповій роботі та презентація рішень, захист індивідуального проєкту, рефлексія з аналізом проблем та рішень
РН-2-5. Формулювати й аргументовано представляти власну наукову позицію в умовах фахової дискусії; вести конструктивний науковий діалог, дотримуючись принципів академічної етики, поваги та відкритості.	Фасилітаційні методи, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, проектна робота, пошук в Інтернет, робота в групах	Участь фасилітаційних технологіях, участь у семінар-діалозі, вирішення проблемних ситуацій, дослідницький проект, оцінювання групових презентації
РН-3-5. Презентувати логіку, методику та етапи дослідження в доступній, структурованій формі для наукової спільноти; аргументовано обґрунтовувати особливості вибору методів, інструментів, інтерпретацій результатів дослідження.	Імітаційні методи, семінар-дебати, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, робота в мікрогрупах, проектна робота, пошук в Інтернет	Участь в імітаційному моделюванні, вирішення задач (проблемних ситуацій), дослідницький проект, оцінювання презентації (індивідуальної презентації)
РН-3-6. Здійснювати ефективну командну комунікацію в процесі реалізації спільного дослідницького проєкту.	Проєктне навчання в команді – виконання спільного дослідницького завдання з розподілом ролей; симуляції дослідницької взаємодії, моделювання ситуацій (групове обговорення, захист концепції); колективна рефлексія; метод кейсів (розбір успішних/конфліктних історій реалізації дослідницьких проєктів)	Участь у проєктному навчанні в команді – виконання спільного дослідницького завдання з розподілом ролей; участь в симуляції дослідницької взаємодії, моделюванні ситуацій (групове обговорення, захист концепції); колективній рефлексії; аналіз кейсів
РН-10-4. Обґрунтовувати й обговорювати з колегами й науковим середовищем власну індивідуальну траєкторію наукового зростання; демонструвати здатність до саморефлексивної комунікації	Проблемна лекція, лекція-роздум, дискусія за матеріалами лекції та вивчених літературних джерел, семінар-дебати, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, семінар-вирішення ситуаційних задач аналіз конкретних ситуацій (case-study)	Участь в дискусії (семінарі, диспуті, дебатах, мозковому штурмі тощо), есе
РН-1-7. Самостійно ініціювати участь у наукових подіях,	Вирішення проблемних ситуацій, семінар-вирішення ситуаційних задач	Участь в імітаційному молелюванні, вирішення

формувати мережу професійних зв'язків.	аналіз конкретних ситуацій (case-study), імітаційні методи,	задач (проблемних ситуацій)
РН-2-6. Самостійно приймати рішення в ситуаціях етичного вибору у дослідницькій практиці.	Метод мозкового штурму, тренінг, метод проектів (міні-проекти)	Участь у тренінгу, мозковому штурмі, презентація мініпроектів

Оцінка

Критерії оцінювання

Підсумкова оцінка в результаті 100% постійного оцінювання: зокрема 60 балів – поточний контроль та 40 балів підсумковий контроль.
Поточний контроль – 60 балів
Виконується 4 практичні роботи по 5 балів кожна – 20 балів
1 модуль (max 30 балів). Бали за 1-ий модуль аспірант/ка отримує за умови виконання: 2 поточних практичних робіт, кожна з яких оцінюються max 5 балів; активної участі на практичному занятті, доповненням відповідей інших (max 5 балів), підготовлених 3 відповідей на семінарському занятті (max 15 балів);
– 2 модуль (max 30 балів). Бали за 2-ий модуль аспірант/ка отримує за умови виконання: 2 поточних практичних робіт, кожна з яких оцінюються у max 5 балів; активної участі на практичному занятті (max 5 бали), підготовлених 3 відповідей на семінарському занятті (max 15 балів).
Підсумковий контроль – 40 балів
– являє собою підготовку та захист індивідуального проєкту (max 30 балів) та демонстрацію академічного портфоліо дослідника (10 балів).

Критерії оцінювання активності та доповненням відповідей інших на практичному занятті

0–1 бали	Пасивна або формальна присутність**.** Аспірант/аспірантка демонструє вкрай низьку залученість до навчальної взаємодії. Репліки, якщо й мають місце, є поверхневими, фрагментарними, не виявляють глибини розуміння теми. Під час обговорення спостерігається відсутність ініціативи, зацікавленості, відкритості до співпраці. Не проявляється прагнення до формування колективного знання — відсутні як самостійні виступи, так і змістовні реакції на висловлювання колег. Приклади з практики, власного досвіду або дослідження не наводяться. Зворотний зв'язок – формальний або відсутній.
2-3 бали	Ситуативна й помірна залученість. Аспірант/аспірантка періодично бере участь в обговоренні теми, виконує практичні завдання, демонструючи загальне орієнтування в змісті. Виступи здебільшого зосереджені на повторенні або коментуванні вже озвучених тез, хоча іноді містять елементи рефлексії та особистісної інтерпретації. Питання, що ставляться, не виходять за межі теми заняття, мають уточнювальний або відтворювальний характер. Доповнення до відповідей інших учасників засвідчують уважність до дискусії, але здебільшого повторюють фактичний матеріал або аргументацію попередніх виступів без внесення нового змісту чи перспективи аналізу.
4-5 балів	Активна, цілеспрямована й концептуальна участь**.** Аспірант/аспірантка систематично й мотивовано залучається до дискусії, проявляючи високий рівень залученості, академічної активності та рефлексивності. Висловлювання є аргументованими, структурованими, часто супроводжуються посиланнями на результати власних досліджень, прикладами з професійного середовища або порівняльним аналізом наукових джерел. Ставляться проблемно орієнтовані питання, які стимулюють подальше обговорення, розкривають складні аспекти теми або висвітлюють приховані зв'язки. Доповнення до відповідей інших є змістовно значущими: вони спрямовані на виявлення невисвітлених ракурсів проблеми, постановку альтернативних підходів, концептуальне розширення або критичне осмислення озвученої позиції. Таким чином, аспірант не просто підтримує, а якісно збагачує комунікативний простір заняття.

Критерії оцінювання підготовлених відповідей на семінарському занятті	
0–1 бали	Аспірант / аспірантка виявляє труднощі у самостійному відтворенні змісту навчального матеріалу. Відповідь фрагментарна, неточна, демонструє відсутність цілісного уявлення про тему. Ключові поняття не розкрито, аргументація відсутня або формальна. Самостійні судження не сформульовано, приклади не наводяться або є нерелевантними. Помітна залежність від допомоги викладача / викладачки.
2-3 бали	Аспірант / аспірантка орієнтується в основних аспектах теми, відтворює ключові положення навчального матеріалу. Відповідь загалом правильна, хоча не завжди структурована або аргументована. Виявляється здатність до формулювання елементарних висновків і часткового застосування знань до аналізу завдань. У викладі можуть бути незначні неточності або спрощення. Іноді наводяться приклади, проте вони не завжди пов'язані з дослідницьким контекстом. Посилання на джерела обмежені.
4-5 балів	Аспірант / аспірантка продемонстрував / продемонструвала глибоке розуміння теми, всебічно опрацював / опрацювала основну й додаткову літературу. Відповідь логічна, структурована, аргументована, із виявом навичок критичного мислення та самостійного аналізу. Наводяться приклади з дослідницької практики, здійснюється обґрунтування власної позиції. Використано актуальні наукові джерела, здійснено інтеграцію знань у контекст науково-педагогічної діяльності. Відповідь демонструє сформованість дослідницької культури та академічного мислення.
Критерії оцінювання поточних практичних робіт	
0–1 бали	Завдання виконано частково, зі значними пропусками, спрощеннями або відхиленням від поставленої мети. Виявляються істотні недоліки у логіці аналізу, відсутність структурованості, приклади або відсутні, або не відповідають змісту. Використані наукові терміни або помилкові, або невірно вжиті, що свідчить про поверхневе або формальне засвоєння змісту дисципліни. Завдання має шаблонний характер, не містить проявів самостійності чи творчості.
2–3 бали	Завдання виконано з окремими недоліками або неповнотою. Структура роботи загалом витримана, але місцями порушено логіку викладу або аргументації. Є намагання здійснити аналіз і використовувати приклади, проте вони не завжди доречні або достатньо розгорнуті. Терміни застосовано переважно коректно, хоча зустрічаються неточності. Завдання містить окремі прояви творчого підходу, однак не всі ідеї нові чи критично осмислені. Потребує подальшого вдосконалення.
4–5 балів	Завдання виконано повністю відповідно до поставлених вимог, демонструє глибину опрацювання теми, логічність, послідовність і цілісність аналізу. Аргументація переконлива, підкріплена актуальними прикладами (з практики, літератури або власного досвіду). Виявлено самостійність мислення, творчий підхід до формулювання висновків, аналітичність. Структура чітка, оформлення коректне. Терміни вжито грамотно й точно, що засвідчує розуміння ключових понять дисципліни.
Критерії оцінки підготовки та захисту індивідуального проєкту	
0 балів	**Невиконання вимог до проєкту.** Аспірант / аспірантка формально або безвідповідально підійшов / підійшла до виконання індивідуального проєкту. Зміст не відповідає тематиці дослідження, відсутні посилання на наукові джерела або вони неналежної якості. Методологічна частина не розкрита або є поверхневою. Презентація оформлена недбало, без дотримання вимог. Під час захисту здобувач / здобувачка не може дати

	повноцінні коментарі, відповідає лише на окремі запитання, демонструючи низький рівень володіння матеріалом.
10 балів	Аспірант / аспірантка виконав / виконала проєкт, який частково відповідає заявленій темі. Представлені основні елементи дослідження, однак їм бракує глибини, структурованості або належної обґрунтованості. Джерельна база використана, але не завжди критично опрацьована. Презентація оформлена з дрібними недоліками, візуальна складова недосконала. Захист проєкту здійснюється переважно за заздалегідь підготовленим текстом. Аспірант / аспірантка має труднощі з вільним коментуванням матеріалу, не на всі запитання надає чіткі відповіді.
20 балів	Аспірант / аспірантка виявив / виявила відповідальне ставлення до виконання індивідуального проєкту, дібрав / дібрала якісні наукові джерела (монографії, фахові статті, бази даних), зміст пов'язаний із темою дисертації або професійної діяльності. Проєкт логічно структурований, включає етапи постановки мети, вибору методів і аналізу результатів. Презентація оформлена естетично, відповідає критеріям візуальної грамотності. Аспірант / аспірантка впевнено презентує матеріал, демонструє здатність до діалогу, відповідає на запитання, аргументуючи свою позицію.
30 балів	Аспірант / аспірантка творчо та самостійно підготував / підготувала індивідуальний проєкт, у якому глибоко проаналізовано досліджувану проблему з опорою на якісну добірку джерел, включно з міжнародними науковими базами, сучасними публікаціями, авторитетними монографіями. Структура проєкту логічна, науково обґрунтована, методи дослідження обрані адекватно темі й меті. Презентація – на високому візуальному й змістовому рівні. Під час захисту аспірант / аспірантка демонструє глибоке розуміння теми, використовує наукову термінологію точно й доречно, аргументовано відстоює власну позицію, критично мислить, дає вичерпні відповіді на всі запитання, проявляє комунікативну гнучкість. Коментарі до демонстрації – грамотні, повні, свідчать про сформовану дослідницьку компетентність.
Критерії оцінки підготовки та демонстрації академічного портфоліо дослідника	
0-2	Академічне портфоліо представлено фрагментарно або формально. Структура відсутня або нечітка, зміст не систематизовано, ключові розділи (наукові публікації, участь у конференціях, дослідницькі проєкти тощо) не заповнено або заповнено неналежним чином. Відсутнє критичне осмислення власного наукового шляху. Презентація портфоліо — невиразна, аргументація слабка або відсутня, аспірант / аспірантка не здатен / не здатна прокоментувати окремі розділи.
3-5	Академічне портфоліо частково відповідає встановленим вимогам. Основні розділи наявні, але висвітлені не повністю або непослідовно. Дані про наукову активність є, але без чіткої логіки, системності чи аналізу результатів. Оформлення має недоліки (відсутні дати, уточнення, посилання). Презентація — на достатньому рівні, але без глибокого осмислення професійної динаміки. Аргументи поверхневі, приклади малозначущі або не пов'язані з індивідуальною траєкторією розвитку дослідника / дослідниці.
6-8	Портфоліо структуроване, логічно побудоване, більшість розділів (освітній та науковий досвід, публікації, наукова участь, досягнення) висвітлено повно та документовано. Виявляється рефлексивне ставлення до власного професійного зростання, окреслено вектори подальшого розвитку. Презентація портфоліо — чітка, аспірант / аспірантка вміє обґрунтувати

	представлену інформацію, дає логічні й обґрунтовані відповіді на запитання, послуговується відповідною науковою термінологією.
9-10	Академічне портфоліо є цілісним, системним і презентабельним. Всі розділи глибоко опрацьовані: вказано результати дослідницької діяльності, публікаційну активність, міжнародну мобільність (за наявності), участь у грантах, реалізовані ініціативи. Продемонстровано аналітичний підхід, рефлексію щодо етапів розвитку та чітку наукову ідентичність. Презентація — переконлива, структурована, ерудована. Аспірант / аспірантка демонструє вміння пов'язати елементи портфоліо з особистісною дослідницькою траєкторією, впевнено відповідає на питання, коментує власні результати з позиції професійного зростання.

Зміст

ЛЕКЦІЙНІ ЗАНЯТТЯ

Тема 1. Дослідницька компетентність викладача: поняття, зміст, структура

Еволюція уявлень про дослідницьку компетентність у вищій освіті. Інтеграція дослідницької та педагогічної компетентностей. Типологія дослідників: роль темпераменту, когнітивного стилю, дослідницьких стратегій. Порівняльний аналіз українських та міжнародних підходів до структури дослідницької компетентності. Взаємозв'язок дослідницької компетентності з академічним зростанням і кар'єрою. Формування дослідницької ідентичності у процесі післядипломної підготовки. Зовнішні та внутрішні чинники розвитку дослідницької компетентності (організаційні, інституційні, особистісні). Методи і засоби діагностики дослідницької компетентності. Дослідницька компетентність як показник зрілості професійного «Я».

Тема 2. Мотиваційна сфера дослідника: внутрішні й зовнішні чинники.

Внутрішня мотивація як основа академічної стійкості. Етапи становлення наукових цінностей у майбутнього викладача-науковця. Мотиваційний конфлікт у дослідницькому процесі: причини та способи подолання. Соціокультурні чинники впливу на наукову мотивацію. Взаємозв'язок мотивації з академічною ідентичністю. Мотиви престижу, визнання і самореалізації в дослідницькій діяльності. Роль менторства і наукової підтримки у підтриманні мотивації. Особистісні риси, що корелюють із сильною дослідницькою мотивацією. Коучингові інструменти підвищення мотивації у науці. Самомотивація в умовах наукової невизначеності або академічного вигорання.

Тема 3. Наукова рефлексія та самопізнання у дослідницькому процесі

Наукова рефлексія як форма усвідомлення себе у дослідженні. Рефлексивна свідомість: фокус на помилках і продуктивному самокорегуванні. Порівняння індивідуальної та колективної (групової) рефлексії в академічному середовищі. Самоспостереження як техніка розвитку дослідницької метапозиції. SWOT-аналіз як інструмент особистісного та професійного зростання дослідника. Рефлексія у щоденнику дослідника: практики і ризики. Когнітивне навантаження та саморефлексія: як знайти баланс. Інтервізія як механізм стимуляції рефлексивного мислення. Глибинне самопізнання як фактор академічної автономії. Самоповага і самоцінність дослідника в контексті рефлексивного процесу.

Тема 4. Особистість викладача як суб'єкта дослідницької діяльності

Психологічні риси успішного дослідника. Когнітивна гнучкість і толерантність до невизначеності у науці. Академічне навантаження і збереження психічного здоров'я. Стратегії підтримки психологічного благополуччя викладача-науковця. Роль креативності у вирішенні наукових завдань. Типи наукового мислення (аналітичне, інтуїтивне, синтетичне). Внутрішній критик і внутрішній дослідник: конфлікт і ресурс. Проблема ідентичності між викладачем і дослідником. Самоменеджмент у контексті наукової діяльності.

Тема 5. Академічна допитливість, креативність та інтелектуальна гнучкість Академічна допитливість як форма внутрішнього пізнавального драйву. Бар'єри креативності (перфекціонізм, страх помилок). Гіпотетичне мислення як когнітивний ресурс дослідника. Роль дивергентного мислення в процесі генерації дослідницьких ідей. Когнітивна ригідність: причини і подолання. Психодіагностика інтелектуальної гнучкості.

Тема 6. Етичні виміри наукової діяльності

Академічна доброчесність як складова культури дослідника. Межі наукової свободи та етичної відповідальності. Конфлікти інтересів і стратегій їх подолання. Етична поведінка в роботі з респондентами. Академічна ввічливість у роботі з колегами. Етичні аспекти публікації результатів (авторство, конфіденційність). Роль етичних кодексів у діяльності молодого науковця.

Тема 7. Індивідуальна траєкторія розвитку дослідницької компетентності викладача

Методи самодіагностики дослідницької компетентності (анкети, чек-листи). Створення індивідуального освітньо-наукового маршруту. Побудова SMART-цілей для розвитку наукової діяльності. Визначення ключових етапів академічного зростання. Формування дослідницького портфоліо: структура, принципи, функції. Роль рефлексивного супроводу в особистому розвитку дослідника. Визначення пріоритетів у науковій кар'єрі. Селфкоучинг як інструмент формування особистої академічної траєкторії.

СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Тема 1. Дослідницька компетентність викладача: поняття, структура, функції
Тема 2. Мотиваційна сфера дослідника: внутрішні й зовнішні чинники
Тема 3. Наукова рефлексія та самопізнання у дослідницькому процесі
Тема 4. Особистість викладача як суб’єкта дослідницької діяльності
Тема 5. Академічна допитливість, креативність та інтелектуальна гнучкість
Тема 6. Етичні виміри наукової діяльності: чесність, відкритість, повага
Тема 7. Індивідуальна траєкторія розвитку дослідницької компетентності викладача.
Тема 8. Інтеграція дослідницької ідентичності: самопрезентація, позиціонування

Література

Обов’язкова

1. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html.
2. Бондаренко Л. І. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів : метод. рек. для виклад. вищих навч. закл., аспірантів, магістрантів.Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2013. 56 с.
3. Єрмоленко А.Б., Набок М.В., Шевчук С.С. Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О у системі післядипломної освіти: науково-методичний посібник. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. 2021. 101 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
5. Етичний кодекс ученого України URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09
6. Європейська хартія дослідників URL: http://h2020.com.ua/wp-content/uploads/2015/11/Book.pdf
7. Закон України «Про вищу освіту» URL: http:// zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
8. Ніколаєва С.Ю., Черниш В.В. Підготовка здобувачів вищої освіти до науково-публікаційної діяльності у процесі самостійної роботи: навч.-метод. посібник для самостійної роботи студентів бакалаврату, магістратури та аспірантури. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2025. 107 с.
9. Семеног О.М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти: навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. 218 с.
10. Сисоєва С.О. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс». 2016. 156 с.

Додаткова

1. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 404 с.
2. Бачієва Л.О. Дослідницька компетентність викладача в умовах упровадження інноваційних технологій навчання. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2017. № 56-57.
3. Гончаренко, С. (2012). Про покликання вченого. Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. Вип. 3. К., Полтава: ПНПУ ім. В.Г.Короленка, 2012. С. 44-55.
4. Завгородня Т.К., Стражнікова І.В. Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.

5. Здобутки і виклики експерименту з присудження наукового ступеня доктора філософії : аналітичний звіт / Ю. Бреус, Л. Колісник, В. Меняйло, Є. Ніколаєв. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021. 84 с.

6. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики : в 2-х кн. / під заг. ред. Г. В. Єльникової. Київ ; Черкаси, 2010. Кн. 1. 128 с.

7. Козинець І.І. Словник новітніх освітянських термінів і понять : довід. Видання / І. І. Козинець, Ю. О. Шабанова. Дніпро : НТУ «ДП», 2021. 69 с.

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

9. Науково-дослідна робота в закладах освіти: Методичний посібник / укл. Ю. О. Туранов, В. І. Уруський. Тернопіль: АСТОН, 2001. 140 с.

10. Олійник І.В. Тренінгові технології як ефективний інструмент оптимізації у майбутніх докторів філософії мотивації та цілепокладання до дослідницької діяльності. Наукові записки Малої академії наук України. 2022. № 2 (24). С. 82–91. URL: http://doi.org/10.51707/2618-0529-2022-24

11. Олійник І.В. Основні форми та методи формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності в умовах аспірантури. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». 2022. № 9 (14). С. 307–322. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/issue/view/77/114

12. Олійник І.В. Методологічні підходи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2022. № 2 (24). С. 60–72 https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/2/7.pdf

13. Олійник І.В. Інтерактивні технології як засіб активізації процесу формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 7. URL: https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.06.29.17

14. Олійник І. Навчальна автономія як важлива передумова формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності в умовах аспірантури. Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology. 2024. № 1 (27). С. 114–122. DOI: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-13.

15. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2015. 308 с.

16. Регейло, І. Ю. (2014) Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації України у ХХ–на початку ХХІ столітті: монографія. К. Освіта України, 2014. 704 с.

17. Семеног, О., & Земка О. (2014). Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика: монографія. Суми: Ніко.

18. Семенова А. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії: монографія. Одеса: Бондаренко О.М. 2016. 436 с.

19. Сидорчук Н., Дубасенюк О. Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти. Нові технології навчання. 2020. Вип.94. С. 306–313.

20. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. К. : Вища шк., 2005. 239 с.

21. Туров М. П. Технологія створення високоефективних винаходів „Евроніка" (виникнення, розвиток, впровадження). К. : Інформ. системи, 2010. 366 с.

22. Федорчук В. Формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів в процесі вивчення методики наукових досліджень. освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 21(1), 2022. 117-125. https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.117-125.

23. Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяль ності : підручник. 6-те вид., переробл. і доповн. К.: Знання, 2008. 310 с.

24. Beverley Moriarty. Research Skills for Teachers. Routledge. 2021. 336 p.

25. Böttcher, F., Thiel, F. Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students' research competences. High Educ 75, 91–110 (2018). https://doi.org/10.1007/s10734-017-0128-y

26. Ciraso-Calí A., Reinaldo Martínez-Fernández J., Georgina París-Mañas, Angelina Sánchez-Martí, Laura B. García-Ravidá The Research Competence: Acquisition and Development Among Undergraduates in Education Sciences. Front. Educ., 18 May 2022. Sec. Teacher Education. Volume 7 - 2022 | https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836165114.

27. Insorio A.O. Teachers' research characteristics, competencies, motivation, and challenges: Basis for research manual. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 10 (4), 2024. 799-825. https://doi.org/10.46328/ijres.3529

28. Udompong, L., Traiwicitkhun, D. & Wongwanich, S. (2014). Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student. Procedia-Sosial and Behavioral Science, 116, pp. 1581-1586.

29. DeWitt P. 4 Reasons Educators Use Research and 4 Reasons They Don't, Finding Common Ground, Education Week. 2019.

30. R. Cheruvu. Focus on teacher as researcher: Teacher educators as teacher researchers: Practicing what we teach. Child. Educ.2015. vol. 90, no. 3, pp. 225–228. doi: 10.1080/00094056.2014.911636.

31. Oliinyk I., Bidzilya Y., Solomin Y., Shapovalova H., Hetsko H. The Role of Digital Technologies in Building Research Competencies of Future Doctors of Philosophy. Journal of Education Culture and Society. 2023. Vol. 14. No. 2. pp. 268–284. URL: https://doi.org/10.15503/jecs2023.2.268.284

Інформаційні ресурси

Адреси електронних бібліотек:

1. Бібліотека ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». URL: https://lib.duan.edu.ua/uk/
2. Бібліотека імені В. Вернадського. URL: http://w.w.w.nbuv.gov.ua/
3. Бібліотека імені Максимовича. Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка. URL: http://www.library.univ.kiev.ua/eng/title4.php3
4. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського. URL: http://dnpb.gov.ua/ua/history/
5. Книжкова палата України імені Івана Федорова (облік та опис всієї друкованої продукції в Україні) http://www.ukrbook.net
6. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника **http://www.lsl.lviv.ua/**
7. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського http://nbuv.gov.ua/
8. Національна парламентська бібліотека України http://nplu.org/
9. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського http://www.dnpb.gov.ua/
10. Науково-педагогічна бібліотека, м. Миколаїв http://library.mk.ua/
11. Найбільша в Україні автоматизована електронна бібліотека http://library.ua
12. Наукова бібліотека імені М. Максимовича Київського національного університету ім. Тараса Шевченка http://library.univ.kiev.ua/ukr/title4.php3
13. Одеська національна наукова бібліотека. URL: http://w.w.w.ognb.odessa.ua/

Науково-дослідні установи

1. Національна академія педагогічних наук України http://naps.gov.ua/
2. Інститут педагогіки НАПН України http://undip.org.ua/ Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України inpsy.naps.gov.ua
3. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих http://ipood.com.ua/
4. Інститут проблем виховання НАПН України http://ipv.org.ua/
5. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України http://ispukr.org.ua/
6. Інститут соціальної та політичної психології http://ispp.org.ua/
7. Інститут вищої освіти НАПН України http://ihed.org.ua/
8. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання http://iitlt.gov.ua/
9. Інститут професійно-технічної освіти http://ipto.kiev.ua/
10. Інститут обдарованої дитини НАПН України http://iod.gov.ua/
11. ДНВЗ "Університет менеджменту освіти" http://www.umo.edu.ua/

Цифрові інструменти для дослідників
Top 21 must-have digital tools for researchers
(https://dovetail.com/research/tools-for-researchers/)

Why do researchers need research tools?

"Research is challenging and time-consuming. Analyzing data, running focus groups, reading research papers, and looking for useful insights take plenty of heavy lifting. These days, researchers can't just rely on manual processes. Instead, they're using advanced tools that:

- Speed up the research process
- Enable new ways of reaching customers
- Improve organization and accuracy
- Allow better monitoring throughout the process
- Enhance collaboration across key stakeholders

The most important digital tools for researchers

Some tools can help at every stage, making researching simpler and faster.They ensure accurate and efficient information collection, management, referencing, and analysis. Some of the most important digital tools for researchers include:

Research management tools

Research management can be a complex and challenging process. Some tools address the various challenges that arise when referencing and managing papers.

Zotero

Coined as a personal research assistant, Zotero is a tool that brings efficiency to the research process. Zotero helps researchers collect, organize, annotate, and share research easily. Zotero integrates with internet browsers, so researchers can easily save an article, publication, or research study on the platform for later.

The tool also has an advanced organizing system to allow users to label, tag, and categorize information for faster insights and a seamless analysis process.

Paperpile

Messy paper stacks––digital or physical––are a thing of the past with Paperpile. This reference management tool integrates with Google Docs, saving users time with citations and paper management. Referencing, researching, and gaining insights is much cleaner and more productive, as all papers are in the same place. Plus, it's easier to find a paper when you need it.

Dovetail

Acting as a single source of truth (SSOT), Dovetail houses research from the entire organization in a simple-to-use place. Researchers can use the all-in-one platform to collate and store data from interviews, forms, surveys, focus groups, and more. Dovetail helps users quickly categorize and analyze data to uncover truly actionable insights. This helps organizations bring customer insights into every decision for better forecasting, planning, and decision-making. Dovetail integrates with other helpful tools like Slack, Atlassian, Notion, and Zapier for a truly efficient workflow.

EndNote

Putting together papers and referencing sources can be a huge time consumer. EndNote claims that researchers waste 200,000 hours per year formatting citations. To address the issue, the tool formats citations automatically–– simultaneously creating a bibliography while the user writes. EndNote is also a cloud-based system that allows remote working, multiple-user interaction and collaboration, and seamless working on different devices.

Information survey tools

Surveys are a common way to gain data from customers. These tools can make the process simpler and more cost-effective.

Delighted

With ready-made survey templates––to collect NPS data, customer effort scores, five-star surveys, and more––getting going with Delighted is straightforward. Delighted helps teams collect and analyze survey feedback without needing any technical knowledge. The templates are customizable,

so you can align the content with your brand. That way, the survey feels like it's coming from your company, not a third party.

SurveyMonkey

With millions of customers worldwide, SurveyMonkey is another leader in online surveys. SurveyMonkey offers hundreds of templates that researchers can use to set up and deploy surveys quickly. Whether your survey is about team performance, hotel feedback, post-event feedback, or an employee exit, SurveyMonkey has a ready-to-use template.

Typeform

Typeform offers free templates you can quickly embed, which comes with a point of difference: It designs forms and surveys with people in mind, focusing on customer enjoyment. Typeform employs the 'one question at a time' method to keep engagement rates and completions high. It focuses on surveys that feel more like conversations than a list of questions.

Web data analysis tools

Collecting data can take time––especially technical information. Some tools make that process simpler.

Teamscope

For those conducting clinical research, data collection can be incredibly time- consuming. Teamscope provides an online platform to collect and manage data simply and easily. Researchers and medical professionals often collect clinical data through paper forms or digital means. Those are too easy to lose, tricky to manage, and challenging to collaborate on. With Teamscope, you can easily collect, store, and electronically analyze data like patient-reported outcomes and surveys.

Heap

Heap is a digital insights platform providing context on the entire customer journey. This helps businesses improve customer feedback, conversion rates, and loyalty. Through Heap, you can seamlessly view and analyze the customer journey across all platforms and touchpoints, whether through the app or website.

Smartlook

Another analytics tool, Smartlook, combines quantitative and qualitative analytics into one platform. This helps organizations understand user behavior and make crucial improvements. Smartlook is useful for analyzing web pages, purchasing flows, and optimizing conversion rates.

Project management tools

Managing multiple research projects across many teams can be complex and challenging. Project management tools can ease the burden on researchers.

Trello

Visual productivity tool Trello helps research teams manage their projects more efficiently. Trello makes product tracking easier with:

- A range of workflow options
- Unique project board layouts
- Tagging
- Advanced descriptions
- Integrations

Trello also works as an SSOT to stay on top of projects and collaborate effectively as a team.

Airtable

To connect research, workflows, and teams, Airtable provides a clean interactive interface. With Airtable, it's simple to place research projects in a list view, workstream, or road map to synthesize information and quickly collaborate. The Sync feature makes it easy to link all your research data to one place for faster action.

Asana

For product teams, Asana gathers development, copywriting, design, research teams, and product managers in one space. As a task management platform, Asana offers all the expected features and more, including time-tracking and Jira integration. The platform offers reporting alongside data collection methods, so it's a favorite for product teams in the tech space.

Grammar checker tools

Grammar tools ensure your research projects are professional and proofed.

Grammarly

No one's perfect, especially when it comes to spelling, punctuation, and grammar. That's where Grammarly can help. Grammarly's AI-powered platform reviews your content and corrects any mistakes. Through helpful integrations with other platforms––such as Gmail, Google Docs, Twitter, and LinkedIn––it's simple to spellcheck as you go.

Trinka

Another helpful grammar tool is Trinka AI. Trinka is specifically for technical and academic styles of writing. It doesn't just correct mistakes in spelling, punctuation, and grammar; it also offers explanations and additional information when errors show.

Researchers can also use Trinka to enhance their writing and:

- Align it with technical and academic styles
- Improve areas like syntax and word choice
- Discover relevant suggestions based on the content topic

Plagiarism checker tools

Avoiding plagiarism is crucial for the integrity of research. Using checker tools can ensure your work is original.

Quetext

Plagiarism checker Quetext uses DeepSearch™ technology to quickly sort through online content to search for signs of plagiarism. With color coding, annotations, and an overall score, it's easy to identify conflict areas and fix them accordingly.

Duplichecker

Another helpful plagiarism tool is Duplichecker, which scans pieces of content for issues. The service is free for content up to 1000 words, with paid options available after that. If plagiarism occurs, a percentage identifies how much is duplicate content. However, the interface is relatively basic, offering little additional information.

Journal finder tools

Finding the right journals for your project can be challenging––especially with the plethora of inaccurate or predatory content online. Journal finder tools can solve this issue.

Enago Journal Finder

The Enago Open Access Journal Finder sorts through online journals to verify their legitimacy. Through Engao, you can discover pre-vetted, high-quality journals through a validated journal index. Enago's search tool also helps users find relevant journals for their subject matter, speeding up the research process.

JournalFinder

JournalFinder is another journal tool that's popular with academics and researchers. It makes the process of discovering relevant journals fast by leaning into a machine- learning algorithm.This is useful for discovering key information and finding the right journals to publish and share your work in.

Social networking for researchers Collaboration between researchers can improve the accuracy and sharing of information. Promoting research findings can also be essential for public health, safety, and more. While typical social networks exist, some are specifically designed for academics.

ResearchGate

Networking platform ResearchGate encourages researchers to connect, collaborate, and share within the scientific community. With 20 million researchers on the platform, it's a popular choice. ResearchGate is founded on an intention to advance research. The platform provides topic pages for easy connection within a field of expertise and access to millions of publications to help users stay up to date.

Academia

Academia is another commonly used platform that connects 220 million academics and researchers within their specialties. The platform aims to accelerate research with discovery tools and grow a researcher's audience to promote their ideas. On Academia, users can access 47 million PDFs for free. They cover topics from mechanical engineering to applied economics and child psychology.

Expedited research with the power of tools

For researchers, finding data and information can be time-consuming and complex to manage. That's where the power of tools comes in. Manual processes are slow, outdated, and have a larger potential for inaccuracies. Leaning into tools can help researchers speed up their processes, conduct efficient research, boost their accuracy, and share their work effectively. With tools available for project and data management, web data collection, and journal finding, researchers have plenty of assistance at their disposal.

When it comes to connecting with customers, advanced tools boost customer connection while continually bringing their needs and wants into products and services."

Інтернет-ресурси для науковців

Tag: tips for researchers https://researcher.life/blog/tag/tips-for-researchers/

Tag: Academic Writing https://researcher.life/blog/tag/academic-writing/

Tag: advice to phd students https://researcher.life/blog/tag/advice-to-phd-stu

Tag: Literature search https://researcher.life/blog/tag/literature-search

Tag: Scholarly publishing https://researcher.life/blog/tag/scholarly-publishing/

Tag: Research discovery https://researcher.life/blog/tag/research-discovery/

Tag: research reading https://researcher.life/blog/tag/research-reading/

Tag: Research tools https://researcher.life/blog/tag/research-tools/

Tag: Academic research https://researcher.life/blog/tag/academic-research/

How to Use ChatGPT for Research? https://researcher.life/blog/article/chatgpt-for-research-how-and-where-to-use/

Ready to Submit? Let Researcher.Life Guide Your Path to Publication Success https://is.gd/nJReQB

Політика курсу	
Політика щодо дотримання принципів академічної доброчесності	– у нашому університеті академічна доброчесність передбачається за замовчуванням – це означає, що всі здані роботи є результатом розумової праці та творчості здобувачів освітньо-наукового рівня вищої освіти (аспірантів); – академічна доброчесність базується на засудженні практик списування (виконання письмових робіт із залученням зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання), плагіату (відтворення опублікованих текстів

	інших авторів без зазначення авторства), фабрикації (вигадування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі); – якщо аспірант/ка виконав/ла роботу когось іншого, повністю або частково, без належного цитування, завдання не буде прийняте і буде оцінене в 0 балів (без права перездати); – в академічних спільнотах плагіат є серйозним порушенням довіри та може спричинити тяжкі наслідки, включаючи дисциплінарні стягнення, тому окремо розглядатимуться правила реферування, перефразування та цитування АБО аспіранти можуть дізнатися більше про правила реферування, парафразу та цитування за цим посиланням https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Kudinov-I.O.-Osnovi-naukovogo-czituvannya.pdf; – з політикою щодо академічної доброчесності можна ознайомитись на сайті Університету: https://old.duan.edu.ua/yakist/akademichna-dobrochesnist.html
Політика щодо використання ШІ під час виконання завдань	– аспіранти можуть використовувати інструменти ШІ для автоматизації рутинних завдань, таких як планування, сортування інформації, чи збору даних, якщо це допомагає підвищити ефективність роботи. – у разі використання ШІ для створення текстів або презентацій, аспірант/ка зобов'язаний/а вказати, як саме і для яких завдань застосовував/ла ці інструменти; – використання ШІ для безпосереднього виконання завдань, що вимагають власних роздумів, аналізу чи інтерпретації, є неприпустимим; аспірант/ка повинен/а самостійно виконувати завдання, зокрема розв'язання практичних кейсів, вирішення завдань на основі конкретних ситуацій, написання есе тощо; – використання ШІ з метою плагіату або копіювання чужих робіт без посилання на джерела є порушенням академічної доброчесності; – всі роботи, виконані з використанням ШІ, повинні проходити етап саморефлексії аспіранта/ки, в якому він/вона аналізує, як саме інструмент допоміг у виконанні завдання, а також підходить до результатів з позиції власного розуміння теми; – у разі виникнення питань або сумнівів щодо доцільності використання певних ШІ-інструментів для виконання завдань, аспіранти можуть звертатися за консультаціями до викладачки.
Політика курсу щодо супроводу аспірантів з особливими освітніми потребами	– мають право на індивідуальний підхід; – можуть звертатися до викладача через електронну пошту або спеціальні функції платформи Google Classroom для обговорення індивідуальних потреб і корекції навчального процесу; – якщо аспіранти потребують додаткової допомоги у виконанні завдань або адаптації навчальних матеріалів, можуть отримати додаткові консультації; – якщо є труднощі з онлайн-навчанням, аспірантам можуть бути запропоновані додаткові консультації або інші формати взаємодії через онлайн-зустрічі; – можуть звертатися до викладача для узгодження змін у термінах здачі звітної документації, якщо це необхідно для ефективного виконання завдань; всі зміни термінів будуть

	обговорюватися індивідуально, з урахуванням необхідності надання додаткового часу або змін в умовах виконання завдань; – оцінювання проводиться на основі індивідуальних досягнень аспірантів; – у разі необхідності буде надана можливість звертатися за підтримкою до психологів або консультантів (кафедра психології та педагогіки), щоб подолати стрес або інші труднощі, пов'язані з навчанням; – всі питання щодо особливих освітніх потреб аспірантів будуть розглянуті в конфіденційному порядку, та інформація про особисті потреби не буде розголошуватися без згоди аспіранта/ки; всі зміни в умовах навчання, пов'язані з особливими потребами, будуть враховуватися виключно в межах наданого дозволу; – можливе навчання за індивідуальним графіком, який оформлюється відповідно до п. 3.4 Положення про організацію освітнього процесу (https://duan.edu.ua/wp-content/uploads/2024/06/pp-551-047-polozhennya-pro-orhanizatsiyu-osvitnoho-protsesu-12-red.pdf)
Політика щодо відвідування та виконання завдань	аспіранти мають бути присутніми на практиці. У випадку надзвичайних ситуацій, коли аспірант пропускає практику, він несе особисту відповідальність
Політика щодо дотримання принципів та норм етики та деонтології	обов’язкове дотримання правил внутрішнього розпорядку Університету, бути толерантними, доброзичливими та виваженими у спілкуванні з аспірантами та викладачем.
Політика щодо користування Zoom під час навчання	– не передавати доступ до Zoom-конференції стороннім особам. Втручання сторонніх осіб у проведення онлайн-занять розглядається як онлайн-правопорушення – зрив освітнього процесу та несанкціоноване втручання у роботу викладачки з аспірантами; – підключатись до онлайн-занять під своїм іменем, щоб викладачка мала змогу ідентифікувати аспіранта/ку і не впускати сторонніх осіб. Якщо викладачка не побачить реальне ім’я аспіранта/ки у списку присутніх, вона буде вимушена попросити аспіранта/ку залишити онлайн-аудиторію, або навіть самостійно видалити з конференції; – вимикати мікрофон на занятті та вмикати тільки тоді, коли є потреба відповідати або задати запитання.
Політика щодо оцінювання	– оцінювання за освітнім компонентом є рейтинговим та визначається з урахуванням поточної діяльності аспіранта/ки та результатів виконання завдань науково-викладацької практики; – максимальну кількість балів, яку аспірант/ка може набрати під час науково-викладацької практики – 100 балів
Політика щодо оскарження результатів контрольних заходів оцінювання	– після отримання коментарів від викладачки з аргументацією щодо оцінки, аспірант/ка має право в індивідуальному порядку задати всі питання, які його/її цікавлять стосовно результатів контрольних заходів оцінювання; – якщо питання залишається невирішеним, аспірант/ка має право звернутися до завідувачки кафедри психології та педагогіки (гаранта ОНП Професійна освіта).
Політика щодо дедлайнів та відпрацювання	– роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин оцінюються на нижчу оцінку (–1 бал запізнення від 1 до 7 днів, –2 бали запізнення більше ніж на 7 днів);

	– відпрацювання пропусків відбувається шляхом самостійного опанування аспірантами навчального матеріалу із наступною перевіркою отриманих знань у письмовій формі; – відпрацювання пропусків аспірантами проводиться в індивідуальному порядку.
Політика щодо підвищення оцінки з дисципліни	– аспірант має право підвищити оцінку з дисципліни відповідно до пп.2.4.5. Положення про організацію освітнього процесу (https://duan.edu.ua/wp-content/uploads/2024/06/pp-551-047-polozhennya-pro-orhanizatsiyu-osvitnoho-protsesu-12-red.pdf); – заява на підвищення оцінки має бути оформлена у загальному деканаті
Політика щодо скарг і пропозицій аспірантів	– аспірант/ка може обговорити скаргу з викладачкою після заняття. Якщо питання залишається невирішеним, аспірант/ка має звернутися до завідувачки кафедри психології та педагогіки (гаранта ОНП Професійна освіта); – протягом вивчення курсу аспіранти можуть звернутися до викладачки з пропозиціями щодо вдосконалення (доповнення, зміни та ін.). Дані пропозиції можуть бути висловлені усно або письмово (електронною поштою iv@duan.edu.ua)

Додаток Д

УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

ЗАТВЕРДЖУЮ:

Завідувач кафедри_____Н.П. Волкова

“17” червня 2025 р.

Робоча програма навчальної дисципліни **«Дослідницька компетентність викладача-науковця»**

для спеціальності

015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

рівень вищої освіти третій (освітньо-науковий)

м. Дніпро

2025

Робоча програма навчальної дисципліни «Дослідницька компетентність викладача-науковця» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» / Укладач: І.В. Олійник. Д.: Університет імені Альфреда Нобеля, 2025.

Розробник: І.В. Олійник, канд. пед. наук, доцент

Робоча програма затверджена на засіданні кафедри психології та педагогіки

Протокол №17 від 17.06.2025 р.

ЗМІСТ

1. Програма навчальної дисципліни 4

2. Заплановані результати навчання.

Матриця формування і оцінювання компетентностей здобувачів вищої освіти з дисципліни 9

3. Орієнтовний перелік питань підсумкового контролю 14

4. Порядок оцінювання результатів навчання 16

5. Рекомендована література (основна, допоміжна) 20

6. Інформаційні ресурси в Інтернеті 23

1. ПРОГРАМА

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИКЛАДАЧА-НАУКОВЦЯ: ОСОБИСТІСНИЙ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Тема 1. Дослідницька компетентність викладача: поняття, зміст, структура

Еволюція уявлень про дослідницьку компетентність у вищій освіті. Інтеграція дослідницької та педагогічної компетентностей. Типологія дослідників: роль темпераменту, когнітивного стилю, дослідницьких стратегій. Порівняльний аналіз українських та міжнародних підходів до структури дослідницької компетентності. Взаємозв'язок дослідницької компетентності з академічним зростанням і кар'єрою. Формування дослідницької ідентичності у процесі післядипломної підготовки. Зовнішні та внутрішні чинники розвитку дослідницької компетентності (організаційні, інституційні, особистісні). Методи і засоби діагностики дослідницької компетентності. Дослідницька компетентність як показник зрілості професійного «Я».

Тема 2. Мотиваційна сфера дослідника: внутрішні й зовнішні чинники.

Внутрішня мотивація як основа академічної стійкості. Етапи становлення наукових цінностей у майбутнього викладача-науковця. Мотиваційний конфлікт у дослідницькому процесі: причини та способи подолання. Соціокультурні чинники впливу на наукову мотивацію. Взаємозв'язок мотивації з академічною ідентичністю. Мотиви престижу, визнання і самореалізації в дослідницькій діяльності. Роль менторства і наукової підтримки у підтриманні мотивації. Особистісні риси, що корелюють із сильною дослідницькою мотивацією. Коучингові інструменти підвищення мотивації у науці. Самомотивація в умовах наукової невизначеності або академічного вигорання.

Тема 3. Наукова рефлексія та самопізнання у дослідницькому процесі

Наукова рефлексія як форма усвідомлення себе у дослідженні. Рефлексивна свідомість: фокус на помилках і продуктивному самокорегуванні. Порівняння індивідуальної та колективної (групової) рефлексії в академічному середовищі. Самоспостереження як техніка розвитку дослідницької метапозиції. SWOT-аналіз як інструмент особистісного та професійного зростання дослідника. Когнітивне навантаження та саморефлексія: як знайти баланс. Інтервізія як механізм стимуляції рефлексивного мислення. Глибинне самопізнання як фактор

академічної автономії. Самоповага і самоцінність дослідника в контексті рефлексивного процесу.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 2. ДОСЛІДНИЦЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ І ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА-НАУКОВЦЯ

Тема 4. Особистість викладача як суб'єкта дослідницької діяльності

Психологічні риси успішного дослідника. Когнітивна гнучкість і толерантність до невизначеності у науці. Академічне навантаження і збереження психічного здоров'я. Стратегії підтримки психологічного благополуччя викладача-науковця. Роль креативності у вирішенні наукових завдань. Типи наукового мислення (аналітичне, інтуїтивне, синтетичне). Внутрішній критик і внутрішній дослідник: конфлікт і ресурс. Проблема ідентичності між викладачем і дослідником. Самоменеджмент у контексті наукової діяльності.

Тема 5. Академічна допитливість, креативність та інтелектуальна гнучкість

Академічна допитливість як форма внутрішнього пізнавального драйву. Бар'єри креативності (перфекціонізм, страх помилок). Гіпотетичне мислення як когнітивний ресурс дослідника. Роль дивергентного мислення в процесі генерації дослідницьких ідей. Когнітивна ригідність: причини і подолання. Психодіагностика інтелектуальної гнучкості.

Тема 6. Етичні виміри наукової діяльності

Академічна доброчесність як складова культури дослідника. Межі наукової свободи та етичної відповідальності. Конфлікти інтересів і стратегій їх подолання. Етична поведінка в роботі з респондентами. Академічна ввічливість у роботі з колегами. Етичні аспекти публікації результатів (авторство, конфіденційність). Роль етичних кодексів у діяльності молодого науковця.

Тема 7. Індивідуальна траєкторія розвитку дослідницької компетентності викладача

Методи самодіагностики дослідницької компетентності (анкети, чек-листи). Створення індивідуального освітньо-наукового маршруту. Побудова SMART-цілей для розвитку наукової діяльності. Визначення ключових етапів академічного зростання. Формування дослідницького портфоліо: структура, принципи, функції. Роль рефлексивного супроводу в особистому розвитку дослідника. Визначення пріоритетів у науковій кар'єрі. Селфкоучинг як інструмент формування особистої академічної траєкторії.

СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ

Дослідницька компетентність викладача: поняття, зміст, структура

Питання для обговорення

1. Як ви розумієте «дослідницьку компетентність» та її ключові компоненти?
2. Які зовнішні та внутрішні чинники впливають на розвиток дослідницької компетентності?
3. Чим відрізняється дослідницька ідентичність від професійної ідентичності?
4. Як дослідницька компетентність впливає на академічне зростання?
5. Які методи можна застосувати для діагностики дослідницької компетентності?

Практичні кейси:

1. Аналіз кейсу: «Викладач-аспірант відчуває складнощі у поєднанні викладання та досліджень, вважає, що бракує компетенцій. Як можна оцінити його рівень дослідницької компетентності та створити план розвитку?».

2. Здійснити порівняльний аналіз української та міжнародної моделі дослідницької компетентності (робота в групах із презентацією).

Індивідуальний проєкт: **створіть власний чек-лист самооцінки дослідницької компетентності (мінімум 15 пунктів), який плануєте використовувати протягом навчання в аспірантурі.**

Мотиваційна сфера дослідника: внутрішні й зовнішні чинники

Питання для обговорення:

1. Які мотиви спонукають вас займатися науковою діяльністю?
2. Як соціокультурні фактори впливають на мотивацію дослідника?
3. Що таке мотиваційний конфлікт у дослідницькій діяльності і як його подолати?
4. Яка роль менторства у підтримці дослідницької мотивації?

Практичні кейси:

1. «Аспірант втратив мотивацію після низки відмов у публікаціях. Розробіть план коучингової підтримки для відновлення його мотивації».

2. «Аналіз власної мотивації: визначте 5 основних мотивів, які спонукають вас до дослідження, і 3 фактори, що її знижують».

Індивідуальний проєкт:

Напишіть есе (1-1,5 сторінки) «Моя внутрішня мотивація у дослідженні» з рефлексією власних цінностей і шляхів їх збереження.

Наукова рефлексія та самопізнання у дослідницькому процесі

Питання для обговорення:

1. Яка роль рефлексії у науковій діяльності?
2. Як використовувати SWOT-аналіз для власного академічного розвитку?
3. У чому різниця між індивідуальною та груповою рефлексією?

Практичні кейси:

1. Виконання особистісного SWOT-аналізу як дослідника (сила, слабкі сторони, можливості, загрози).

2. Проведення інтервізійної сесії у малих групах для рефлексії над поточними науковими труднощами.

Індивідуальний проєкт:

Створіть рефлексивний щоденник дослідника (форма: шаблон з 3-5 запитаннями для щотижневої рефлексії протягом місяця).

Особистість викладача як суб'єкта дослідницької діяльності

Питання для обговорення:

1. Які психологічні риси допомагають дослідникові досягати успіху?
2. Що таке когнітивна гнучкість і як вона впливає на дослідницький процес?
3. Як уникнути професійного вигорання у науковій діяльності?
4. Які стратегії самоменеджменту допомагають ефективно поєднувати викладання та дослідження?

Практичні кейси:

1. Ситуаційна вправа «Викладач відчуває вигорання через надмірне академічне навантаження. Складіть план збереження психологічного здоров'я».

2. Виконання тесту на визначення власної когнітивної гнучкості та аналіз результатів у малих групах.

Індивідуальний проєкт:

Створіть план особистого самоменеджменту дослідника (з врахуванням балансу між викладанням, дослідженнями та відпочинком).

Академічна допитливість, креативність та інтелектуальна гнучкість

Питання для обговорення:

1. Як розвивати академічну допитливість?
2. Які бар'єри блокують креативність дослідника?
3. Чим відрізняється дивергентне мислення від конвергентного?
4. Як діагностувати інтелектуальну гнучкість?

Практичні кейси:

1. Мозковий штурм: «Генерація 10 ідей для майбутнього дослідження у вашій галузі без самоцензури».

2. Аналіз кейсу «Аспірант боїться помилок і не може почати дослідження через перфекціонізм. Як подолати страх помилок у дослідницькому процесі?».

Індивідуальний проєкт:

Підготуйте карту ідей майбутніх досліджень у вашій тематиці (мінімум 5 ідей з короткими описами), використовуючи метод дивергентного мислення.

Етичні виміри наукової діяльності

Питання для обговорення:

1. Що таке академічна доброчесність і як її дотримуватися?
2. Як уникати конфліктів інтересів у науковій діяльності?
3. Які етичні аспекти важливі при публікації результатів дослідження?
4. Як етична культура впливає на репутацію молодого науковця?

Практичні кейси:

1. Аналіз кейсу: «Аспірант використовує чужі дані без дозволу у власній статті. Які етичні порушення тут відбулися та як їх уникнути?».

2. Дискусія «Авторство у наукових публікаціях: коли і як правильно визначати співавторів?».

Індивідуальний проєкт:

Створіть міні-кодекс власної дослідницької етики (до 10 правил, яких плануєте дотримуватися у власній діяльності).

Індивідуальна траєкторія розвитку дослідницької компетентності викладача

Питання для обговорення:

1. Як визначити власні сильні сторони у дослідницькій діяльності?
2. Які кроки потрібні для побудови індивідуальної освітньо-наукової траєкторії?
3. Як правильно формулювати SMART-цілі у науковій роботі?
4. Які переваги формування дослідницького портфоліо?

Практичні кейси:

1. Вправа «Складання власної SMART-мети на найближчий рік досліджень».

2. Робота в парах: обговоріть і визначте 3 ключові етапи вашого академічного зростання протягом навчання в аспірантурі.

Індивідуальний проєкт:

Розробіть індивідуальну траєкторію розвитку дослідницької компетентності на період аспірантури (структура: цілі, етапи, засоби реалізації, ресурси, індикатори успіху).

Інтеграція дослідницької ідентичності: самопрезентація, позиціонування

Питання для обговорення:

1. Що означає для Вас бути дослідником/дослідницею? Які особистісні якості визначають Вашу наукову ідентичність?
2. Як Ваш життєвий досвід, цінності та інтереси вплинули на вибір теми дослідження та наукового напряму?
3. Які внутрішні труднощі або суперечності Ви відчуваєте у процесі формування власної дослідницької ідентичності?
4. Як саме Ви зазвичай презентуєте себе як дослідника/дослідницю в академічному середовищі (усно, письмово, візуально)?

Практичні кейси:

Аспірант активно пише статті, презентує результати досліджень на конференціях, але відчуває, що «розчиняється» в інформаційному просторі. У нього немає чіткої візії, він не розуміє, в чому саме його унікальність як дослідника. Профіль у ResearchGate не оновлювався. На співбесіді він не зміг переконливо пояснити, чим вирізняється його наукова позиція. У чому полягає різниця між науковою активністю та дослідницьким позиціонуванням? Які конкретні кроки можна запропонувати аспіранту для вибудовування цілісної ідентичності?

Індивідуальний проєкт:

Підготуйте індивідуальну академічну самопрезентацію, яка інтегрує елементи Вашої дослідницької ідентичності, досвіду, наукових інтересів і професійного позиціонування.

ОРІЄНТОВНИЙ ПЕРЕЛІК ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ

1. Розробити персональну дослідницьку траєкторію (Researcher Development Pathway), що передбачає побудову індивідуальної карти формування дослідницької ідентичності, в якій зазначаються коротко- та довгострокові цілі, очікувані результати, механізми саморозвитку, етапи участі в наукових подіях, формах академічної комунікації. Оформлюється у вигляді інтерактивної карти.
2. Провести самоаналіз власного наукового потенціалу, представивши результати у вигляді SWOT-аналізу та сформулювати висновки щодо перспектив удосконалення.
3. Скласти карту академічних зв’язків та наукових спільнот. Побудувати візуалізацію академічних мереж, у які включений або може бути включений викладач-дослідник (конференції, наукові товариства, журнали, колеги, наукові школи). Додатково: обрати одну академічну спільноту для глибшого вивчення її цінностей, вимог, форм участі.
4. Підготувати есе (до 1800 знаків) на тему: «Дослідницька компетентність як рушійна сила мого професійного розвитку».

2. ЗАПЛАНОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

Символ результатів навчання за спеціальністю	Результати навчання дисципліни
	Знання
РН-1-1	Знати жанрові особливості наукового дискурсу для публічного представлення дослідницьких результатів; усвідомлювати принципи побудови наукових доповідей, постерів, тез, презентацій державною та іноземною мовами.
РН-1-2	Бути обізнаним у механізмах залучення до міжнародних наукових проєктів і академічної мобільності.
РН-2-1	Знати основи мотиваційної теорії в науковій діяльності, внутрішні та зовнішні джерела мотивації дослідника; усвідомлювати динаміку становлення наукових цінностей у майбутнього викладача-науковця.
РН-2-2	Розуміти причини й наслідки мотиваційних конфліктів у дослідницькому процесі.
РН-3-1	Знати структуру дослідницької компетентності викладача, її зв'язок з особистісною зрілістю, темпераментом, стилем мислення.
РН-3-2	Розуміти типологію дослідників і вплив індивідуально-психологічних особливостей на вибір дослідницької стратегії.
РН-10-1	Знати принципи проєктування індивідуальної траєкторії дослідницького розвитку; усвідомлювати значення психологічної гнучкості, стресостійкості та академічного благополуччя в контексті довготривалих наукових цілей.
	Уміння
РН-1-3	Вміти готувати публічні виступи, статті та тези українською й іноземною мовами з дотриманням академічних норм.
РН-1-4	Використовувати засоби академічної самопрезентації відповідно до формату міжнародної конференції або грантової заявки.
РН-2-3	Застосовувати інструменти самомотивації у контексті академічної невизначеності; вміти виявляти мотиваційні конфлікти та знаходити внутрішні ресурси для їх подолання.
РН-2-4	Обґрунтовувати наукову позицію, зберігаючи етичну автономію у професійному середовищі.
РН-3-3	Вміти застосовувати методики рефлексивного аналізу; застосовує самоспостереження як техніку вдосконалення дослідницької ідентичності. стилю мислення.
РН-3-4	Планувати експериментальні й теоретичні дослідження з урахуванням індивідуального стилю мислення

РН-10-2	Розробляти особистісну стратегію науково-професійного зростання; застосовувати методи психогігієни для підтримки академічного благополуччя.
РН-10-3	Формувати й підтримувати дослідницьке портфоліо з урахуванням етапності наукової кар'єри.
	Комунікація
РН-1-5	Вільно презентувати наукові ідеї в академічному середовищі українською та іноземною мовами; брати участь у міждисциплінарних дискусіях, використовуючи аргументи з різних галузей знання.
РН-1-6	Ефективно комунікувати з представниками міжнародної академічної спільноти на рівні експертного обговорення; коректно обговорювати суперечливі наукові питання, дотримуючись принципів академічної етики.
РН-2-5	формулювати й аргументовано представляти власну наукову позицію в умовах фахової дискусії; вести конструктивний науковий діалог, дотримуючись принципів академічної етики, поваги та відкритості.
РН-3-5	Презентувати логіку, методику та етапи дослідження в доступній, структурованій формі для наукової спільноти; аргументовано обґрунтовувати особливості вибору методів, інструментів, інтерпретацій результатів дослідження.
РН-3-6	Здійснювати ефективну командну комунікацію в процесі реалізації спільного дослідницького проєкту.
РН-10-5	Обґрунтовувати й обговорювати з колегами й науковим середовищем власну індивідуальну траєкторію наукового зростання; демонструвати здатність до саморефлексивної комунікації
	Автономність і відповідальність
РН-1-7	Самостійно ініціювати участь у наукових подіях, формує мережу професійних зв'язків.
РН-2-6	Самостійно приймати рішення в ситуаціях етичного вибору у дослідницькій практиці.

МАТРИЦЯ

ФОРМУВАННЯ І ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ДИСЦИПЛІНИ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА-НАУКОВЦЯ» З УРАХУВАННЯМ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тема	Компетентності, які формуються (шифр відповідно до освітньої програми)	Програмні результати навчання (шифр відповідно до освітньої програми)	Результати навчання з дисципліни	Методи, технології викладання та навчання	Методи контролю
Тема 1. Дослідницька компетентність викладача: поняття, зміст, структура	ІК, ЗК-1, ЗК-6, СК-3, СК-6	РН-10	РН-10-1, РН-10-2, РН-10-3	Лекція, практичне заняття, дискусія за матеріалами лекції та вивчених літературних джерел, семінар-дебати, вирішення проблемних ситуацій, семінар-вирішення ситуаційних задач аналіз конкретних ситуацій (case-study)	Участь в дискусії (семінарі, диспуті, дебатах, мозковому штурмі тощо), есе
Тема 2. Мотиваційна сфера дослідника: внутрішні й зовнішні чинники	ІК, ЗК-1, ЗК-4, ЗК-6, СК-1, СК-3, СК-5, СК-6	РН-3, РН-10	РН-3-2, РН-3-6, РН-10-2	пошукова діяльність, аналіз кейсів, дискусії, практичні завдання, робота в групах та проєктні завдання, методика саморефлексії та самооцінки, інтерактивні лекції з використанням цифрових платформ, індивідуальний проєкт	тестування, аналіз кейсів, саморефлексія та рефлексивні завдання, практичні завдання, обговорення і групові презентації, захист індивідуального проєкту
Тема 3. Наукова рефлексія та самопізнання у дослідницькому процесі	ІК, ЗК-1, ЗК-3, ЗК-5, ЗК-6, СК-1, СК-3,СК-5, СК-6	РН-2, РН-10	РН-2-2, РН-2-4, РН-10-3	Інтерактивні лекції, аналіз кейсів, метод проєктів, метод аналізу ефективності, дискусії та групові обговорення	Тестування, аналіз кейсів, оцінка участі у групових обговореннях, захист індивідуального проєкту
Тема 4. Особистість викладача як суб'єкта дослідницької діяльності	ІК, ЗК-1, ЗК-6, СК-3, СК-6	РН-10	РН-10-1, РН-10-3, РН-10-4	Проблемна лекція, «круглий стіл» за тематикою самостійної пошукової роботи, семінар-дебати, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, робота в мікрогрупах,	Усні відповіді на запитання, вирішення задач (проблемних ситуацій), участь в рольовій грі (діловій грі)
Тема 5. Академічна допитливість, креативність та	ІК, ЗК-1, ЗК-2, ЗК-4, ЗК-7, СК-1, СК-4, СК-5	РН-1, РН-3	РН-1-3, РН-1-6, РН-1-7, РН-3-1, РН-3-2, РН-3-3, РН-3-4	Лекції, практичне заняття, аналіз кейсів, групова робота, мозковий штурм, метод проєктів, самостійна робота	Практичні завдання, критичний аналіз, презентація проєкту, участь у груповій дискусії, усні

інтелектуальна гнучкість					відповіді, практична демонстрація
Тема 6. Етичні виміри наукової діяльності: чесність, відкритість, повага	ІК, ЗК-3, ЗК-5, СК-1, СК-5	РН-2	РН-2-1, РН-2-3, РН-2-5, РН-2-6	Фасилітаційні методи, семінар-діалог, вирішення проблемних ситуацій, проектна робота, пошук в Інтернет, робота в групах	Участь фасилітаційних технологіях, участь у семінар-діалозі, вирішення проблемних ситуацій, дослідницький проект, оцінювання групових презентації
Тема 7. Індивідуальна траєкторія розвитку дослідницької компетентності викладача	ІК, ЗК-1, ЗК-2, ЗК-7, СК-4	РН-1	РН-1-1, РН-1-2, РН-1-3, РН-4, РН-1-5	Брейнрайтинг, колективне проектування, «Fishbone» («Риб'ячий скелет»)	Обмін ідеями у ході Брейнрайтингу, участь у колективному проєктуванні, графічне дослідження проблемних ситуацій

3. ОРІЄНТОВНИЙ ПЕРЕЛІК ПИТАНЬ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

1. Визначте сутність поняття «дослідницька компетентність викладача» у контексті сучасної освіти.
2. Проаналізуйте структуру дослідницької компетентності: охарактеризуйте її компоненти.
3. Поясніть, як наукове мислення слугує основою дослідницької діяльності.
4. Обґрунтуйте значення дослідницької компетентності в професійному розвитку викладача ЗВО.
5. Порівняйте поняття «дослідницька компетентність» і «наукова грамотність». У чому полягає різниця?
6. Поясніть роль мотивації у формуванні науково-дослідницької активності викладача.
7. Визначте основні внутрішні чинники, що впливають на наукову мотивацію.
8. Оцініть вплив зовнішніх стимулів (грантів, академічних спільнот, рейтингових вимог) на дослідницьку активність.
9. Обґрунтуйте значення ціннісних орієнтацій викладача щодо науки.
10. Проаналізуйте феномен наукової ідентичності як чинник дослідницької ефективності.
11. Визначте зміст поняття «персональна відповідальність дослідника» та його вплив на результати дослідження.
12. Доведіть важливість професійної суб’єктності як умови самореалізації в дослідницькій діяльності.
13. Визначте сутність наукової рефлексії та її значення для викладача-науковця.
14. Проаналізуйте типи й рівні рефлексії у дослідницькому процесі.
15. Обґрунтуйте доцільність використання рефлексивних практик (щоденники, карти міркувань) у науковій роботі.
16. Доведіть ефективність SWOT-аналізу як інструменту самоаналізу дослідника.
17. Визначте ключові переваги ведення щоденника дослідницьких спостережень.
18. Поясніть роль рефлексивної культури у становленні дослідника.
19. Оцініть важливість самоаналізу сильних і слабких сторін у дослідницькій діяльності.
20. Проаналізуйте індивідуально-психологічні характеристики, що сприяють ефективному здійсненню наукових досліджень.
21. Обґрунтуйте значення наукового стилю мислення для викладача-дослідника.
22. Визначте зв’язок між емоційною стійкістю та здатністю працювати з науковою невизначеністю.

23. Доведіть значення креативності як ключової якості сучасного науковця.

24. Поясніть, як досягти балансу між науковою, педагогічною та особистісною сферами життя викладача.

25. Визначте сутність академічної допитливості та її роль у розвитку дослідницьких здібностей.

26. Поясніть взаємозв'язок між когнітивною активністю та успішністю наукової діяльності.

27. Обґрунтуйте важливість гіпотетичного та асоціативного мислення у креативному підході до дослідження.

28. Проаналізуйте механізми формування інтелектуальної гнучкості у науковця.

29. Доведіть, як подолання мисленнєвих бар'єрів сприяє інноваційності у дослідницькій діяльності.

30. Визначте роль дивергентного мислення у процесі постановки нових дослідницьких питань.

31. Обґрунтуйте, чому наукова етика є внутрішнім орієнтиром, а не лише системою правил.

32. Визначте сутність академічної доброчесності в контексті викладацько-дослідницької діяльності.

33. Проаналізуйте поняття чесності у наукових намірах і трактуваннях результатів.

34. Доведіть значення емпатії в науковій взаємодії з респондентами, колегами, опонентами.

35. Наведіть приклади етичних дилем, з якими може зіткнутися дослідник, і проаналізуйте їх.

36. Визначте, яку відповідальність несе дослідник за наслідки своєї роботи.

37. Обґрунтуйте роль відкритості до критики як етичної позиції дослідника.

38. Визначте алгоритм самодіагностики рівня дослідницької компетентності.

39. Обґрунтуйте важливість побудови індивідуальної траєкторії наукового розвитку.

40. Проаналізуйте зміст та структуру портфоліо дослідника.

41. Доведіть доцільність поєднання короткострокових і довгострокових цілей у дослідницькому саморозвитку.

42. Поясніть, як викладач може самостійно формувати стратегії наукового зростання.

43. Визначте критерії ефективності професійного самозростання викладача-дослідника.

44. Обґрунтуйте роль рефлексії у корекції індивідуального плану дослідницького розвитку.

45. Поясніть, яким чином публічна наукова активність (участь у конференціях, публікаціях) сприяє розвитку дослідницької ідентичності.

4. ПОРЯДОК ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Підсумкова оцінка по дисципліні виставляється за 100-бальною шкалою згідно «Положення про організацію освітнього процесу». Завданнями поточного модульного контролю знань здобувачів є перевірка та оцінка:

а) систематичності та активності роботи здобувача на аудиторних заняттях;

б) виконання завдань, виданих для самостійного опрацювання;

в) виконання індивідуальних проєктів;

г) розуміння та засвоєння матеріалу, набутих навичок та вмінь самостійно опрацьовувати матеріал, самостійно працювати з літературою та іншими джерелами, осмислювати та узагальнювати зміст теми та розділу, а також умінь усно чи письмово подавати матеріал у вигляді презентації, відповідей на запитання тощо

Результати поточного контролю знань здобувачів вищої освіти входять як складові елементи до загальної (остаточної) оцінки знань здобувачів з певної дисципліни.

Якщо аспірант/ка за результатами підсумкового вивчення навчальної дисципліни набрав/ла менше 60 балів, він/вона отримує незадовільну підсумкову оцінку

Усі письмові роботи аспіранта проходять перевірку на оригінальність. Рівень оригінальності повинен бути не нижче 70%. У разі виявлення неоформлених відповідним чином запозичень, фальсифікації даних чи інших форм академічної недоброчесності роботи анулюються, а до порушників застосовуються методи впливу, передбачені «Положенням про організацію навчального процесу».

Розподіл балів за змістовими модулями, темами та формами діагностики

№	Назва і короткий зміст контрольного заходу	*Max* балів	Характеристика критеріїв досягнення результатів навчання для отримання максимальної кількості балів
1.	Активність на практичних заняттях	40	*Теоретична підготовка* – виявляє глибоке розуміння понять дослідницької компетентності, наукової ідентичності, академічної доброчесності; – використовує наукову термінологію точно, аргументовано, з опорою на сучасні концепції та моделі; – відповіді структуровані, підкріплені прикладами з наукової практики або власного дослідницького досвіду; – демонструє здатність до міждисциплінарних узагальнень та критичного аналізу підходів *Участь у дискусіях* – ініціює академічні обговорення з теми заняття, ставить уточнювальні питання, стимулює діалог; – висловлює позицію, обґрунтовану науковими джерелами, логікою мислення та особистим дослідницьким баченням; – демонструє академічну етику, толерантність до альтернативних думок, навички конструктивного заперечення; – активно інтегрується в міжособистісну взаємодію в освітньому середовищі. *Виконання практичних завдань* – виконує завдання повністю, вчасно, з дотриманням методичних вимог та формату (есе, мапа, SWOT, чек-лист); – демонструє здатність до самостійного формулювання висновків, побудови логіки дослідницьких рішень; – якість оформлення відповідає академічним вимогам (мовна грамотність, логічна структура, коректне цитування); – виявляє ініціативу у виборі теми/прикладу, демонструє креативний підхід до представлення власного досвіду. *Групова робота* – бере активну участь у реалізації групових проєктів, пропонує ідеї для колективної роботи (модель, портфоліо, траєкторія розвитку); – координує або фасилітує діяльність групи, підтримує зворотний зв’язок, розв'язує конфліктні ситуації; – демонструє відповідальність за спільний результат, інтегрує зусилля всіх учасників у цілісну презентацію; – виявляє гнучкість у ролях: організатор, аналітик, рецензент, фасилітатор. *Рефлексивність, творчий підхід та ініціативність*

			– презентує глибокі особисті рефлексії, пов'язані з дослідницьким розвитком, ідентичністю, етичними викликами; – формулює оригінальні ідеї щодо трансформації навчального середовища, стратегій саморозвитку або оптимізації академічного маршруту; – пропонує нестандартні рішення у вирішенні ситуаційних кейсів; бере ініціативу у виконанні додаткових або позапланових завдань; – гнучко адаптується до змін формату завдання, демонструє зрілість у академічному самоменеджменті.
2.	Поточні практичні роботи - 4	20	*Повнота виконання* – завдання виконано в повному обсязі, всі його частини розкриті, враховано всі інструкції; – охоплено зміст теми заняття, відображено ключові ідеї, поняття, підходи. *Логічність і обґрунтованість рішення* – відповіді структуровані, логічно послідовні, кожне положення підтверджене аргументами; – висновки чіткі, обґрунтовані на основі аналізу, прикладів або теоретичних положень. *Розуміння теми й аналітична глибина* демонструється глибоке розуміння сутності теми, її зв'язку з дослідницькою компетентністю викладача; критичне осмислення матеріалу, аналізу ситуацій або кейсів. *Індивідуальність, творчий підхід* – представлено власну позицію, авторський підхід до аналізу, інтерпретації або планування; – запропоновано нестандартні ідеї, нові ракурси бачення проблеми або стратегії її вирішення; – використано додаткові ресурси: графіки, інфографіку, ментальні карти, візуалізації.
3.	Виконання та презентація індивідуального проєкту	30	Аспірант/аспірантка творчо й відповідально підійшов (-ла) до розробки індивідуального проєкту, що безпосередньо пов'язаний з науковою темою, дослідницькою ідентичністю або академічною траєкторією. Продемонстровано самостійність у здобутті та аналізі актуальної наукової інформації, у тому числі з використанням електронних ресурсів, баз даних, візуальних або цифрових інструментів. Структура проєкту є чіткою, логічною, відповідає академічним стандартам, має обґрунтовану мету, методологію, рефлексивні висновки та/або перспективи подальшого розвитку. Презентація проєкту здійснюється в академічному стилі, з використанням точної термінології, візуальних матеріалів, аргументованих прикладів, посилань на джерела. Під час захисту демонструє комунікативну гнучкість, здатність аргументовано відповідати на запитання, захищати свою позицію в умовах наукової дискусії. Проєкт містить елементи індивідуального стилю, творчого мислення, виявляє

			здатність до осмислення власного дослідницького потенціалу. Висвітлено рефлексивний компонент: аспірант/аспірантка усвідомлює цінність проєкту для свого наукового зростання, сформульовано особисті висновки щодо пройденого дослідницького шляху. Виконання відповідає вимогам академічної доброчесності, всі джерела оформлено коректно, дотримано норм цитування.
4.	Підготовка та демонстрація академічного портфоліо дослідника	10	Портфоліо містить усі необхідні структурні компоненти: загальна інформація, траєкторія наукового зростання, академічні досягнення (публікації, конференції, участь у проєктах), приклади викладацької діяльності, елементи самооцінки та рефлексії. Структура портфоліо логічна, послідовна, відповідає меті та функції документа. Матеріали згруповані за змістовими блоками, між елементами встановлено внутрішні зв'язки (напр., між дослідженням і викладанням, між теорією й практикою). Портфоліо демонструє розуміння ролі дослідника у професійному середовищі, академічну доброчесність, мотивацію до розвитку та здатність критично оцінювати власні досягнення й потреби. Включено авторські пояснення до ключових елементів портфоліо, представлені мотиваційні аспекти вибору напрямів розвитку. Продемонстровано рефлексію щодо пройденого шляху, труднощів і результатів. Є самовизначення в дослідницькій ідентичності. Використано академічний стиль письма, термінологічна точність, грамотність, коректність формулювань. Виклад є лаконічним, інформативним, без зайвої описовості. Застосовано наукову мову відповідно до стандартів фаху. Дотримано вимог до оформлення (зміст, нумерація, підписи до ілюстрацій або сканів сертифікатів, коректне посилання на джерела). Портфоліо естетично оформлене, зручне для читання. Відображено індивідуальність автора, власну позицію щодо академічного розвитку, цінності, кар'єрні пріоритети. Продемонстровано ініціативність у зборі матеріалів, нестандартний погляд на презентацію дослідницького потенціалу. Презентація логічно побудована, супроводжується коментарями, аналітичними поясненнями. Продемонстровано здатність до комунікації з аудиторією, відкритість до обговорення, аргументованість у відповідях на запитання.
Усього		***100***	

Загальні критерії оцінювання сформованості програмних результатів навчання під час підсумкового контролю

Оцінка за національною (4-бальною) шкалою	Шкала рейтингу Університету імені Альфреда Нобеля	Оцінка за шкалою ЄКТС	Характеристики представленої аспірантом відповіді
5 (відмінно)	90-100	A	Аспірант демонструє цілісне розуміння сутності дослідницької компетентності як особистісної, професійної та методологічної характеристики викладача-науковця; вільно орієнтується у сучасних наукових підходах і концепціях; критично мислить, інтерпретує складні наукові ідеї, обґрунтовує вибір теми, методів та інструментів дослідження. Виявляє здатність формувати та рефлексивно коригувати індивідуальну траєкторію наукового зростання, підтримувати дослідницьке портфоліо. Аргументовано презентує результати діяльності, дотримуючись принципів академічної доброчесності, демонструє ініціативу, самостійність, креативність та високу наукову етику.
4 (дуже добре)	82-89	B	Аспірант виявляє глибоке розуміння основних положень дисципліни, аналізує ключові категорії, співвідносить теорію з практикою; здатний самостійно застосовувати отримані знання у моделюванні дослідницьких завдань. Аргументує логіку та методологію власного дослідження, бере участь у дискусіях, висловлює обґрунтовану позицію. Підтримує академічну культуру, демонструє готовність до саморефлексії та розвитку індивідуальної наукової стратегії. Припускається незначних неточностей, які не впливають на загальний рівень підготовки.
4 (добре)	75-81	C	Аспірант засвоїв основні поняття й категорії дисципліни, відтворює логіку наукового пізнання та процесу дослідження. Самостійно виконує основні завдання, але потребує підтримки у складніших моментах (аналіз джерел, інтерпретація результатів, обґрунтування методів). Уміє складати дослідницьке портфоліо, проте з окремими хибами в структурі чи логіці. Виявляє загальне розуміння етичних вимог, але не завжди демонструє академічну ініціативу чи рефлексивну глибину.
3 (задовільно)	67-74	D	Аспірант має поверхневе уявлення про зміст дисципліни, надає фрагментарні відповіді без системного обґрунтування. Потребує постійного супроводу викладача у виконанні завдань, не завжди розуміє суть наукової діяльності як рефлексивного процесу. Має труднощі у самопрезентації дослідження, виборі методів, академічному письмі. При виконанні завдань допускає логічні помилки, не дотримується структури або вимог оформлення. Може діяти в рамках доброчесності, але без глибокого усвідомлення її значення.
3 (достатньо)	60-66	E	Аспірант частково володіє навчальним матеріалом, демонструє формальне розуміння тем, здатен відтворити лише окремі положення курсу. Не може аргументувати вибір дослідницьких підходів, не демонструє самостійності у роботі над завданнями. Має

			суттєві труднощі у презентації результатів, підтримці портфоліо, рефлексії. Активність низька, потребує постійної допомоги викладача та не демонструє прагнення до вдосконалення.
2 (незадовільно)	35-59	FX	Аспірант не засвоїв ключових положень дисципліни, не володіє науковою термінологією, не здатен сформулювати основні етапи дослідження. Завдання не виконано або виконано з грубими помилками. Відсутня активність, академічна доброчесність порушується через нерозуміння базових вимог до наукової діяльності. Потребує повторного вивчення дисципліни з індивідуальним супроводом.
2 (незадовільно)	1-34	F	Аспірант повністю не опанував зміст дисципліни, не розуміє предметного поля, не здатен до самостійної роботи, аргументації або рефлексії. Не виконав жодного завдання на належному рівні, демонструє байдужість до вимог академічної доброчесності. Дисципліна не засвоєна, необхідне повторне навчання.

5. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна:

1. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html.
2. Бондаренко Л. І. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів : метод. рек. для виклад. вищих навч. закл., аспірантів, магістрантів.Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2013. 56 с.
3. Єрмоленко А.Б., Набок М.В., Шевчук С.С. Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О у системі післядипломної освіти: науково-методичний посібник. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. 2021. 101 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
5. Етичний кодекс ученого України URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09
6. Європейська хартія дослідників URL: http://h2020.com.ua/wp-content/uploads/2015/11/Book.pdf
7. Закон України «Про вищу освіту» URL: http:// zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
8. Ніколаєва С.Ю., Черниш В.В. Підготовка здобувачів вищої освіти до науково-публікаційної діяльності у процесі самостійної роботи: навч.-метод. посібник для самостійної роботи студентів бакалаврату, магістратури та аспірантури. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2025. 107 с.
9. Семеног О.М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти: навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. 218 с.
10. Сисоєва С.О. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. К.: ТОВ «Видавниче підприємство

«Едельвейс». 2016. 156 с.

Додаткова:

1. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 404 с.

2. Бачієва Л.О. Дослідницька компетентність викладача в умовах упровадження інноваційних технологій навчання. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2017. № 56-57.

3. Гончаренко, С. (2012). Про покликання вченого. Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. Вип. 3. К., Полтава: ПНПУ ім. В.Г.Короленка, 2012. С. 44-55.

4. Завгородня Т.К., Стражнікова І.В. Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.

5. Здобутки і виклики експерименту з присудження наукового ступеня доктора філософії : аналітичний звіт / Ю. Бреус, Л. Колісник, В. Меняйло, Є. Ніколаєв. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021. 84 с.

6. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики : в 2-х кн. / під заг. ред. Г. В. Єльникової. Київ ; Черкаси, 2010. Кн. 1. 128 с.

7. Козинець І.І. Словник новітніх освітянських термінів і понять : довід. Видання / І. І. Козинець, Ю. О. Шабанова. Дніпро : НТУ «ДП», 2021. 69 с.

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

9. Науково-дослідна робота в закладах освіти: Методичний посібник / укл. Ю. О. Туранов, В. І. Уруський. Тернопіль: АСТОН, 2001. 140 с.

10. Олійник І.В. Тренінгові технології як ефективний інструмент оптимізації у майбутніх докторів філософії мотивації та цілепокладання до дослідницької діяльності. Наукові записки Малої академії наук України. 2022. № 2 (24). С. 82–91. URL: http://doi.org/10.51707/2618-0529-2022-24

11. Олійник І.В. Основні форми та методи формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності в умовах аспірантури. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». 2022. № 9 (14). С. 307–322. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/issue/view/77/114

12. Олійник І.В. Методологічні підходи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2022. № 2 (24). С. 60–72 https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/2/7.pdf

13. Олійник І.В. Інтерактивні технології як засіб активізації процесу формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 7. URL: https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.06.29.17

14. Олійник І. Навчальна автономія як важлива передумова

формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності в умовах аспірантури. Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology. 2024. № 1 (27). С. 114–122. DOI: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-13.

15. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2015. 308 с.

16. Регейло, І. Ю. (2014) Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації України у ХХ–на початку ХХІ столітті: монографія. К. Освіта України, 2014. 704 с.

17. Семеног, О., & Земка О. (2014). Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика: монографія. Суми: Ніко.

18. Семенова А. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії: монографія. Одеса: Бондаренко О.М. 2016. 436 с.

19. Сидорчук Н., Дубасенюк О. Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти. Нові технології навчання. 2020. Вип.94. С. 306–313.

20. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб.. К. : Вища шк., 2005. 239 с.

21. Туров М. П. Технологія створення високоефективних винаходів „Евроніка" (виникнення, розвиток, впровадження). К. : Інформ. системи, 2010. 366 с.

22. Федорчук В. Формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів в процесі вивчення методики наукових досліджень. освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 21(1), 2022. 117-125. https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.117-125.

23. Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяль ності : підручник. 6-те вид., переробл. і доповн. К.: Знання, 2008. 310 с.

24. Beverley Moriarty. Research Skills for Teachers. Routledge. 2021. 336 p.

25. Böttcher, F., Thiel, F. Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students' research competences. High Educ 75, 91–110 (2018). https://doi.org/10.1007/s10734-017-0128-y

26. Ciraso-Calí A., Reinaldo Martínez-Fernández J., Georgina París-Mañas, Angelina Sánchez-Martí, Laura B. García-Ravidá The Research Competence: Acquisition and Development Among Undergraduates in Education Sciences. Front. Educ., 18 May 2022. Sec. Teacher Education. Volume 7 - 2022 | https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836165114.

27. Insorio A.O. Teachers' research characteristics, competencies, motivation, and challenges: Basis for research manual. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 10 (4), 2024. 799-825. https://doi.org/10.46328/ijres.3529

28. Udompong, L., Traiwicitkhun, D. & Wongwanich, S. (2014). Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student. Procedia-Sosial and Behavioral Science, 116, pp. 1581-1586.

29. DeWitt P. 4 Reasons Educators Use Research and 4 Reasons They Don't, Finding Common Ground, Education Week. 2019.

30. R. Cheruvu. Focus on teacher as researcher: Teacher educators as teacher researchers: Practicing what we teach. Child. Educ.2015. vol. 90, no. 3, pp. 225–228. doi: 10.1080/00094056.2014.911636.

31. Oliinyk I., Bidzilya Y., Solomin Y., Shapovalova H., Hetsko H. The Role of Digital Technologies in Building Research Competencies of Future Doctors of Philosophy. Journal of Education Culture and Society. 2023. Vol. 14. No. 2. pp. 268–284. URL: https://doi.org/10.15503/jecs2023.2.268.284

ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

Адреси електронних бібліотек:

1. Бібліотека ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». URL: https://lib.duan.edu.ua/uk/
2. Бібліотека імені В. Вернадського. URL: http://w.w.w.nbuv.gov.ua/
3. Бібліотека імені Максимовича. Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка. URL: http://www.library.univ.kiev.ua/eng/title4.php3
4. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського. URL: http://dnpb.gov.ua/ua/history/
5. Книжкова палата України імені Івана Федорова (облік та опис всієї друкованої продукції в Україні) http://www.ukrbook.net
6. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника http://www.lsl.lviv.ua/
7. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського http://nbuv.gov.ua/
8. Національна парламентська бібліотека України http://nplu.org/
9. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського http://www.dnpb.gov.ua/
10. Науково-педагогічна бібліотека, м. Миколаїв http://library.mk.ua/
11. Найбільша в Україні автоматизована електронна бібліотека http://library.ua
12. Наукова бібліотека імені М. Максимовича Київського національного університету ім. Тараса Шевченка http://library.univ.kiev.ua/ukr/title4.php3
13. Одеська національна наукова бібліотека. URL: http://w.w.w.ognb.odessa.ua/

Науково-дослідні установи

1. Національна академія педагогічних наук України http://naps.gov.ua/
2. Інститут педагогіки НАПН України http://undip.org.ua/ Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України inpsy.naps.gov.ua
3. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих http://ipood.com.ua/
4. Інститут проблем виховання НАПН України http://ipv.org.ua/
5. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України http://ispukr.org.ua/

6. Інститут соціальної та політичної психології http://ispp.org.ua/
7. Інститут вищої освіти НАПН України http://ihed.org.ua/
8. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання http://iitlt.gov.ua/
9. Інститут професійно-технічної освіти http://ipto.kiev.ua/
10. Інститут обдарованої дитини НАПН України http://iod.gov.ua/
11. ДНВЗ «Університет менеджменту освіти» http://www.umo.edu.ua/

Цифрові інструменти для дослідників

Top 21 must-have digital tools for researchers

(https://dovetail.com/research/tools-for-researchers/)

Why do researchers need research tools?

"Research is challenging and time-consuming. Analyzing data, running focus groups, reading research papers, and looking for useful insights take plenty of heavy lifting. These days, researchers can't just rely on manual processes. Instead, they're using advanced tools that:

- Speed up the research process
- Enable new ways of reaching customers
- Improve organization and accuracy
- Allow better monitoring throughout the process
- Enhance collaboration across key stakeholders

The most important digital tools for researchers

Some tools can help at every stage, making researching simpler and faster.They ensure accurate and efficient information collection, management, referencing, and analysis. Some of the most important digital tools for researchers include:

Research management tools

Research management can be a complex and challenging process. Some tools address the various challenges that arise when referencing and managing papers.

Zotero

Coined as a personal research assistant, Zotero is a tool that brings efficiency to the research process. Zotero helps researchers collect, organize, annotate, and share research easily. Zotero integrates with internet browsers, so researchers can easily save an article, publication, or research study on the platform for later.

The tool also has an advanced organizing system to allow users to label, tag, and categorize information for faster insights and a seamless analysis process.

Paperpile

Messy paper stacks––digital or physical––are a thing of the past with Paperpile. This reference management tool integrates with Google Docs, saving users time with citations and paper management. Referencing, researching, and

gaining insights is much cleaner and more productive, as all papers are in the same place. Plus, it's easier to find a paper when you need it.

Dovetail

Acting as a single source of truth (SSOT), Dovetail houses research from the entire organization in a simple-to-use place. Researchers can use the all-in-one platform to collate and store data from interviews, forms, surveys, focus groups, and more. Dovetail helps users quickly categorize and analyze data to uncover truly actionable insights. This helps organizations bring customer insights into every decision for better forecasting, planning, and decision-making. Dovetail integrates with other helpful tools like Slack, Atlassian, Notion, and Zapier for a truly efficient workflow.

EndNote

Putting together papers and referencing sources can be a huge time consumer. EndNote claims that researchers waste 200,000 hours per year formatting citations. To address the issue, the tool formats citations automatically–– simultaneously creating a bibliography while the user writes. EndNote is also a cloud-based system that allows remote working, multiple-user interaction and collaboration, and seamless working on different devices.

Information survey tools

Surveys are a common way to gain data from customers. These tools can make the process simpler and more cost-effective.

Delighted

With ready-made survey templates––to collect NPS data, customer effort scores, five-star surveys, and more––getting going with Delighted is straightforward. Delighted helps teams collect and analyze survey feedback without needing any technical knowledge. The templates are customizable, so you can align the content with your brand. That way, the survey feels like it's coming from your company, not a third party.

SurveyMonkey

With millions of customers worldwide, SurveyMonkey is another leader in online surveys. SurveyMonkey offers hundreds of templates that researchers can use to set up and deploy surveys quickly. Whether your survey is about team performance, hotel feedback, post-event feedback, or an employee exit, SurveyMonkey has a ready-to-use template.

Typeform

Typeform offers free templates you can quickly embed, which comes with a point of difference: It designs forms and surveys with people in mind, focusing on customer enjoyment. Typeform employs the 'one question at a time' method to keep engagement rates and completions high. It focuses on surveys that feel more like conversations than a list of questions.

Web data analysis tools

Collecting data can take time––especially technical information. Some tools make that process simpler.

Teamscope

For those conducting clinical research, data collection can be incredibly time- consuming. Teamscope provides an online platform to collect and manage data simply and easily. Researchers and medical professionals often collect clinical data through paper forms or digital means. Those are too easy to lose, tricky to manage, and challenging to collaborate on. With Teamscope, you can easily collect, store, and electronically analyze data like patient-reported outcomes and surveys.

Heap

Heap is a digital insights platform providing context on the entire customer journey. This helps businesses improve customer feedback, conversion rates, and loyalty. Through Heap, you can seamlessly view and analyze the customer journey across all platforms and touchpoints, whether through the app or website.

Smartlook

Another analytics tool, Smartlook, combines quantitative and qualitative analytics into one platform. This helps organizations understand user behavior and make crucial improvements. Smartlook is useful for analyzing web pages, purchasing flows, and optimizing conversion rates.

Project management tools

Managing multiple research projects across many teams can be complex and challenging. Project management tools can ease the burden on researchers.

Trello

Visual productivity tool Trello helps research teams manage their projects more efficiently. Trello makes product tracking easier with:

- A range of workflow options
- Unique project board layouts
- Tagging
- Advanced descriptions
- Integrations

Trello also works as an SSOT to stay on top of projects and collaborate effectively as a team.

Airtable

To connect research, workflows, and teams, Airtable provides a clean interactive interface. With Airtable, it's simple to place research projects in a list view, workstream, or road map to synthesize information and quickly collaborate. The Sync feature makes it easy to link all your research data to one place for faster action.

Asana

For product teams, Asana gathers development, copywriting, design, research teams, and product managers in one space. As a task management platform, Asana offers all the expected features and more, including time-tracking and Jira integration. The platform offers reporting alongside data collection methods, so it's a favorite for product teams in the tech space.

Grammar checker tools

Grammar tools ensure your research projects are professional and proofed.

Grammarly

No one's perfect, especially when it comes to spelling, punctuation, and grammar. That's where Grammarly can help. Grammarly's AI-powered platform reviews your content and corrects any mistakes. Through helpful integrations with other platforms––such as Gmail, Google Docs, Twitter, and LinkedIn––it's simple to spellcheck as you go.

Trinka

Another helpful grammar tool is Trinka AI. Trinka is specifically for technical and academic styles of writing. It doesn't just correct mistakes in spelling, punctuation, and grammar; it also offers explanations and additional information when errors show.

Researchers can also use Trinka to enhance their writing and:

- Align it with technical and academic styles
- Improve areas like syntax and word choice
- Discover relevant suggestions based on the content topic

Plagiarism checker tools

Avoiding plagiarism is crucial for the integrity of research. Using checker tools can ensure your work is original.

Quetext

Plagiarism checker Quetext uses DeepSearch™ technology to quickly sort through online content to search for signs of plagiarism. With color coding, annotations, and an overall score, it's easy to identify conflict areas and fix them accordingly.

Duplichecker

Another helpful plagiarism tool is Duplichecker, which scans pieces of content for issues. The service is free for content up to 1000 words, with paid options available after that. If plagiarism occurs, a percentage identifies how much is duplicate content. However, the interface is relatively basic, offering little additional information.

Journal finder tools

Finding the right journals for your project can be challenging––especially with the plethora of inaccurate or predatory content online. Journal finder tools can solve this issue.

Enago Journal Finder

The Enago Open Access Journal Finder sorts through online journals to verify their legitimacy. Through Engao, you can discover pre-vetted, high-quality journals through a validated journal index. Enago's search tool also helps users find relevant journals for their subject matter, speeding up the research process.

JournalFinder

JournalFinder is another journal tool that's popular with academics and researchers. It makes the process of discovering relevant journals fast by leaning into a machine- learning algorithm.This is useful for discovering key information and finding the right journals to publish and share your work in.

Social networking for researchers Collaboration between researchers can improve the accuracy and sharing of information. Promoting research findings can also be essential for public health, safety, and more. While typical social networks exist, some are specifically designed for academics.

ResearchGate

Networking platform ResearchGate encourages researchers to connect, collaborate, and share within the scientific community. With 20 million researchers on the platform, it's a popular choice. ResearchGate is founded on an intention to advance research. The platform provides topic pages for easy connection within a field of expertise and access to millions of publications to help users stay up to date.

Academia

Academia is another commonly used platform that connects 220 million academics and researchers within their specialties. The platform aims to accelerate research with discovery tools and grow a researcher's audience to promote their ideas. On Academia, users can access 47 million PDFs for free. They cover topics from mechanical engineering to applied economics and child psychology.

Expedited research with the power of tools

For researchers, finding data and information can be time-consuming and complex to manage. That's where the power of tools comes in. Manual processes are slow, outdated, and have a larger potential for inaccuracies. Leaning into tools can help researchers speed up their processes, conduct efficient research, boost their accuracy, and share their work effectively. With tools available for project and data management, web data collection, and journal finding, researchers have plenty of assistance at their disposal.

When it comes to connecting with customers, advanced tools boost customer connection while continually bringing their needs and wants into products and services."

Інтернет-ресурси для науковців

Tag: tips for researchers https://researcher.life/blog/tag/tips-for-researchers/

Tag: Academic Writing https://researcher.life/blog/tag/academic-writing/

Tag: advice to phd students https://researcher.life/blog/tag/advice-to-phd-stu

Tag: Literature search https://researcher.life/blog/tag/literature-search

Tag: Scholarly publishing https://researcher.life/blog/tag/scholarly-publishing/

Tag: Research discovery https://researcher.life/blog/tag/research-discovery/

Tag: research reading https://researcher.life/blog/tag/research-reading/

Tag: Research tools https://researcher.life/blog/tag/research-tools/

Tag: Academic research https://researcher.life/blog/tag/academic-research/

How to Use ChatGPT for Research? https://researcher.life/blog/article/chatgpt-for-research-how-and-where-to-use/

Ready to Submit? Let Researcher.Life Guide Your Path to Publication Success https://is.gd/nJReQB

Навчальне видання

Робоча програма навчальної дисципліни

«Дослідницька компетентність викладача-науковця»

Підписано до друку _____ Формат 60х84/16. Ум. друк. арк._____
Оперативна поліграфія. Зам. № . Тираж прим.

_____

Університет імені Альфреда Нобеля.

49000, м. Дніпро, вул. Набережна Січеславська, 18.

Додаток Е

Анкета експертної оцінки педагогічних умов формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії з професійної освіти

Шановний експерте!

Дякуємо за участь у оцінюванні педагогічних умов, що сприяють формуванню дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії.

У рамках цього дослідження ми пропонуємо Вам оцінити 22 педагогічні умови за допомогою шкали від 1 до 5. Ваше завдання – оцінити, наскільки кожна з умов відповідає певним критеріям, що визначають її важливість та ефективність.

Шкала оцінювання:

1 бал – відсутність відповідності: умова немає жодного значення для зазначеного критерію.

2 бали – незначна відповідність: умова має мінімальний вплив на зазначений критерій.

3 бали – часткова відповідність: умова частково відповідає критерію, має середній рівень важливості.

4 бали – переважна відповідність: умова суттєво відповідає критерію, є досить важливою.

5 балів – повна відповідність: умова повністю відповідає критерію, має максимальний рівень важливості.

Критерії оцінки кожної умови:

1. Актуальність для формування дослідницької компетентності: визначте, наскільки умова важлива для формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії.

2. Застосовність в умовах підготовки майбутніх докторів філософії: оцініть, наскільки умова може бути ефективно реалізована під час організації освітнього процесу в умовах аспірантури.

3. Інноваційність та новизна підходу: оцініть, чи є умова новаторською і чи передбачає вона реалізацію нових підходи до формування дослідницької компетентності.

№ з/п	Педагогічна умова	Критерії		
		Актуальність для формування дослідницької компетентності	Застосовність в умовах професійної підготовки	Інноваційність та новизна підходу
1	Посилення практико-орієнтованого спрямування освітнього процесу в умовах аспірантури з метою набуття майбутніми докторами філософії практичного досвіду здійснення			

	дослідницької та науково-викладацької діяльності.			
2	Інтеграція сучасних цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій у дослідницький процес аспірантів з акцентом на використання електронних бібліотек, наукометричних баз, аналітичних платформ та штучного інтелекту.			
3	Забезпечення академічної доброчесності у дослідницькій підготовці шляхом формування стійких ціннісних орієнтацій, дотримання етичних принципів та правил цитування.			
4	Організація міждисциплінарної взаємодії для розширення наукового світогляду аспірантів та залучення їх до колективних дослідницьких проєктів.			
5	Забезпечення підготовки та методичної підтримки науково-педагогічних працівників та наукових керівників щодо формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.			
6	Формування культури академічного письма через систему тренінгів і практикумів, спрямованих на підготовку якісних публікацій українською та англійською мовами.			
7	Розвиток критичного та аналітичного мислення як основи для побудови дослідницьких стратегій і аргументованого наукового дискурсу.			
8	Упровадження індивідуально-групових форм наукової роботи (research clubs, наукові майстерні, дискусійні платформи), що створюють умови для взаємонавчання та командних досліджень.			
9	Забезпечення доступу до міжнародних освітніх і наукових програм (академічна мобільність, стажування, гранти), що розширюють горизонти професійного становлення аспірантів.			
10	Систематичне залучення аспірантів до викладацької діяльності для поєднання наукових пошуків із педагогічною практикою.			
11	Організація підготовки майбутніх докторів філософії з урахуванням			

	наукових здобутків випускників та аналізу дослідницьких проєктів.			
12	Формування дослідницької рефлексії шляхом ведення «наукового щоденника», «дослідницького портфоліо» та практик самоаналізу.			
13	Розвиток навичок наукової комунікації через участь у конференціях, воркшопах, круглих столах, наукових дебатах.			
14	Упровадження проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning) у дослідницькій підготовці, що стимулює пошук рішень у складних наукових ситуаціях.			
15	Упровадження дуальної стратегії навчання – поєднання індивідуальної роботи над дисертацією з колективними міжкафедральними та міжуніверситетськими дослідженнями.			
16	Залучення аспірантів до експертної та консультативної діяльності (робота у наукових журналах, участь у рецензуванні тощо).			
17	Створення цілісного науково-дослідницького середовища та системи підтримки майбутніх докторів філософії шляхом упровадження менторства, супервізії та коучингу.			
18	Формування ціннісно-смислових орієнтацій дослідника як основи професійної ідентичності в умовах глобальних змін.			
19	Використання коучингових і фасилітаційних технологій у підготовці, що забезпечує розвиток автономності, саморегуляції та креативності аспірантів.			
20	Запровадження індивідуального плану дослідницького розвитку майбутніх докторів філософії			
21	Розвиток soft skills дослідника (лідерство, комунікація, командна робота, емоційний інтелект) як складових професійного становлення.			
22	Створення інтегрованого освітньо-наукового простору «університет – наука – суспільство», що забезпечує практичну значущість досліджень.			

Дякуємо за ваш внесок у проведення дослідження!