

**С. В. Сапожников**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки та психології  
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*У статті розглянуті теоретичні позиції, підходи та принципи, вироблені у філософії, наукознавстві, психології, педагогіці, що закладають методологічні орієнтири дослідження формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти України.*

*У роботі на підставі аналізу наведених визначень поняття компетентності розкрито сутність поняття «компетентність», яку презентовано в такій трактовці: дослідницька компетентність майбутнього фахівця – це інтегрована якість (характеристика) особистості, яка визначає її готовність і здатність до поетапного розв'язання дослідницьких задач, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань та умінь із навчального й життєвого досвіду відповідно до сформованої системи загальнокультурних та професійних цінностей із метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання.*

*У публікації робиться акцент на тому, що конче необхідним у розробленні власних освітніх стандартів є врахування традицій вітчизняної вищої школи. Зокрема, сьогодні загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable skills). Сучасні освітні програми орієнтують на підготовку за циклами: гуманітарна і соціально-економічна підготовка, природничо-наукова і загальноекономічна підготовка, професійно орієнтована та практична підготовка, а також визначають рекомендований перелік дисциплін для кожного циклу підготовки.*

*У статті доводиться, що тільки комплексне поєднання та використання проаналізованих положень створює передумови для глибокого розуміння та усвідомлення сутності основ формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти України.*

**Ключові слова:** компетентність, компетенція, майбутній фахівець, формування дослідницької компетентності.

**Постановка проблеми.** Створення цілісної наукової системи дослідження проблеми формування компетентностей майбутніх фахівців у системі вищої освіти України, визначення відповідного категоріально-понятійного апарату передбачає вибір теоретико-методологічних орієнтирів.

Сьогодні проблема розроблення методологічних підходів до науково-педагогічних досліджень викликає в теорії і практиці професійної освіти багато наукових суперечок. За наявності різних тлумачень поняття «методологія» ми спиралися на трактування, яке належить відомому науковцю В. Краєвському: «Методологія педагогіки є системою знань про базові засади і структуру педагогічної теорії, принципи підходу і засоби здобування знань, що відображають педагогічну дійсність, а також системою діяльності, спрямованою на здобуття таких знань і розроблення програм, що підтверджують логіку методів і оцінюють якість дослідницької роботи» [9, с. 9].

Першочерговим пріоритетом сучасного навчання і виховання є розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця, здатного до перетворення

соціуму і побудови нових форм суспільного життя, нестандартного виконання власних професійних функцій. Реалізація цього завдання вимагає від науково-педагогічних працівників сучасних вишів України розуміння методологічних і психолого-педагогічних аспектів навчальної, науково-дослідної та трудової діяльності, логіки навчальних дій із розвитку продуктивних здібностей особистості.

При цьому формування майбутнього фахівця передбачає, насамперед, опору на саморозвиток задатків і творчого потенціалу індивіда, що вимагає створення для цього відповідних умов (В. Андреев), які забезпечують отримання нового знання, його збереження і використання за функціональним призначенням, що не вичерпується тільки пізнавальним аспектом [1, с. 45]. Природно, що організація професійної підготовки майбутнього фахівця має будуватися не тільки за логікою предмета, а й за логікою майбутньої фахової діяльності.

Отже, необхідною умовою якісної підготовки фахівця є формування здатності до науково-дослідницької діяльності. Дослідницький

характер навчання забезпечує високий рівень самостійності, створює умови для співпраці, співтворчості викладача і студентів, сприяє формуванню останніх навичок самостійної пізнавальної активності.

На жаль, змістовий компонент вітчизняної вищої школи сьогодні більш зорієнтований на формування в майбутнього фахівця застарілого стереотипу очікування «батьківської опіки» з боку держави і суспільства. Це є однією із причин відсутності у випускника мотивації і здатності до активної власної професійної діяльності, неспроможності до адекватної самооцінки і самореалізації. Водночас інтенсивний розвиток сучасних технологій, авторських шкіл, альтернативних інформаційно-комунікативних систем вимагає підготовки фахівця дослідницького характеру, активного, здатного до наукового пошуку як основи його професійного саморозвитку і самореалізації. Крім того, аналіз наукових першоджерел довів, що феномен «дослідницька компетентність» не завжди однозначно трактується. Так, на думку як вітчизняних (Б. Андрієвський, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, С. Гончаренко, Л. Коржова, О. Рудницька), так і зарубіжних (Л. Андреєва, Р. Горохова, І. Зверев, Н. Нікандров, Д. Турсунов) науковців, формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців стає одним із провідних пріоритетів сучасної системи вищої освіти, вирішення якого вимагає комплексу заходів як загальнопедагогічного та дидактико-методичного, так і організаційного характеру. Таким чином, сьогодні, незважаючи на значну кількість досліджень цього напрямку, залишаються актуальними питання щодо чіткого розуміння сутності і структури дослідницьких компетентностей майбутніх фахівців у системі вищої освіти України.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз публікацій науковців, де предметом наукового пошуку стали різні аспекти підготовки майбутніх фахівців до дослідницької діяльності, засвідчує відсутність єдиного визначення цього поняття. Так, наприклад, Е. Заїр-Бек і Ю. Соляников розділяють назви «дослідницька робота» (форма організації наукового і дослідницького пошуку) і «дослідницька діяльність» (процес, що охоплює всі характеристики діяльності з отримання, обробки й розповсюдження нового знання). Тому «дослідницька діяльність» є ширшим поняттям, яке включає «дослідницьку роботу» [6, с. 96].

Відомий науковець В. Загвязінський наголошує, що оскільки навчальний процес завжди за своєю сутністю є *дослідницьким*, необхідно володіти методикою пошукової роботи, що в умовах компетентнісного підходу є одним із основних критеріїв кваліфікації спеціаліста. Дослідницький елемент «був, є і ще більшою мірою буде елементом практичної діяльності педагога» [5, с. 14].

Узагальнюючи погляди на дослідницькі компетентності, що існують у сучасній педагогічній теорії, наведемо декілька підходів до їх визначення. Насамперед, у процесі професійної підготовки наукова діяльність може розглядатися як один із основних видів формування особистісних і професійних компетентностей майбутнього фахівця. Так, на думку В. Городецького, фахова компетентність – це комплекс певних знань, умінь і навичок, які забезпечують володіння конкретно професійною технологією, в тому числі й здійснення дослідно-експериментального пошуку нової інформації [4].

В. Лаптев вважає, що *дослідницька компетентність* має визначатися як одна з ключових характеристик професіоналізму, як невід'ємний компонент загальної і професійної культури майбутнього фахівця, що володіє науковим апаратом теоретичної і практичної професійно-дослідницької діяльності [10, с. 14].

Разом із тим ми погоджуємося з позицією Ю. Солянікова, який *дослідницьку компетентність* представляє через призму ключових, базових і спеціальних компетенцій, які змістовно її наповнюють. Науковець акцентує увагу на тому, що в сучасних умовах діяльності закладів вищої освіти ці види компетенцій тісно між собою зв'язані, а їх розмежування може бути лише умовним [6].

Більш широке розуміння поняття «*дослідницька компетентність*» демонструє Є. Заїр-Бек. Він зосереджує увагу на наявності необхідних знань і сформованості відповідних умінь, здатності до адекватної самооцінки, розвиненості усвідомленої самоефективності, рішенні завдань у реальному середовищі освіти, мотивації до наукової роботи [6].

Таким чином, у контексті нашого дослідження дослідницьку компетентність майбутнього фахівця ми будемо розглядати як інтегровану якість (характеристика) особистості, яка визначає її готовність і здатність до поетапного розв'язання дослідницьких задач, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань та умінь із навчального й життєвого досвіду відповідно до сформованої системи загальнокультурних та професійних цінностей із метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання.

**Мета статті.** Головна мета цієї роботи – визначити та обґрунтувати основні теоретико-методологічні орієнтири формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** Під час визначення теоретико-методологічних орієнтирів формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців доцільно орієнтуватися на вихідні положення наукознавства, які сформульовані

В. Краєвським і Е. Юдіним у контексті існування таких методологічних рівнів і джерел дослідження: загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, рівня методик і технік дослідження, а також методологічної рефлексії (застосування дослідником способів наукового пізнання, в яких інтегруються всі джерела методологічного забезпечення). Це створює необхідні передумови для конструктивного відбору, систематизації, ієрархізації методологічних стратегій та їх практичного застосування у вивченні проблеми дослідження – обґрунтування змісту, форм, методів та мультимедійних технологічних засобів формування основ професіоналізму майбутніх учителів математики у процесі їхньої професійної підготовки.

Основними положеннями філософського рівня забезпечення наукової роботи є співвідношення суцього і належного, сутності і явища, діалектика загального, особистісного й одиничного, необхідного та випадкового як детермінантів формування досліджуваних процесів та явищ. Загальнонаукові і конкретнонаукові методологічні орієнтири дослідження відібрані відповідно до мультидисциплінарного характеру професійної діяльності майбутнього фахівця, яка безпосередньо взаємодіє із загальною та соціальною психологією, професійною та порівняльною педагогікою, культурологією, основами інформаційних технологій, економікою, науковими розробками теорії педагогічної праці та методико-математичної підготовки. Використання положень і висновків суміжних наукових галузей дозволило розглядати явище і феномен професійної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей у системі наукових знань та обґрунтовано вибрати ту сукупність загальнонаукових і конкретно-наукових теоретико-методологічних підходів, які відображають сучасний рівень наукових знань, а їх облік та використання дають можливість теоретично проаналізувати або обґрунтувати шляхи емпіричного дослідження.

У наукових працях зміст поняття «підхід» розкривається як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [3, с. 118]. Щодо тлумачення саме методологічного підходу, то Л. Величченко, В. Подшивалкіна визначають його зміст як «апріорну думку про сутність явища, що вивчається, логічний суб'єкт і логічний предикат якого утворюють вихідні положення теоретико-емпіричного аналізу» [3].

*Компетентнісний підхід* у навчанні як загально-педагогічну тенденцію започатковано Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) [5] у сучасних умовах упроваджується в усіх рівнях освіти, оскільки визнається дієвим інструментом інтенсивного розвитку кожної людини і є джерелом інноваційних змін в Україні.

Як слушно зауважує академік НАПН України О. Савченко, «у ХХІ столітті людство постало перед цивілізаційною кризою, що зумовлена передусім невідповідністю мети і темпів розвитку матеріальної і духовної культури, послабленням впливу «вічних цінностей». І як свідчать події останнього часу, цей розрив спричинює деґуманізацію суспільств, економічні й екологічні потрясіння, стає загрозою виживання людини як у духовному, так і в економічному та фізичному вимірах. Зауважимо, що це стосується як країн з молодого демократією, так і тих, що мають репутацію розвинених [14, с. 5].

Для української освіти у зв'язку із цим окреслились чотири основні *виклики часу*, які прямо чи опосередковано впливають на її стан і перспективи розвитку. *Це: глобалізація* (бізнес без кордонів, відкрита освіта, жорстка конкуренція на ринку праці і володіння джерелами енергії); *демографічна криза* (зменшення людських ресурсів, старіння населення, відтік здібної молоді), що вимагає пошуку шляхів оптимізації якості освіти, ефективного використання освітнього і виробничого потенціалів; *інновації* в науково-технічній сфері (ІКТ, нанотехнології, біотехнології тощо), які зумовлюють потреби швидких і науково обґрунтованих змін у змісті і методиках навчання; формування в людей здібності навчатися впродовж життя; *швидкість і частота комунікацій* у різних сферах, що суттєво змінюють навчальне, культурне середовище, інформаційний і, зокрема, освітній простір країни» [14].

Стає очевидним, що розв'язання вищезазначених глобальних проблем сталого розвитку нашої країни безпосередньо пов'язане з пошуком нових взірців змісту та форм вищої освіти, що орієнтовані на формування моделі якісної підготовки конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців на основі професійних стандартів компетентності.

У зв'язку із цим завдання вдосконалення організації навчального процесу в підготовці майбутніх фахівців, формування їхніх професійних компетентностей висувається в якості пріоритетного напрямку як програми подальшого розвитку системи вищої освіти України, так і становлення нової освітньої парадигми країни.

Невизначеність сучасного постіндустріального суспільства зумовлює необхідність підготовки універсальних робітників, які володіють узагальненими засобами виконання професійних функцій, мають «портфель компетенцій» і професійно значущі якості [7, с. 9].

Якісна освіта розглядається нами сьогодні як ефективний інструмент протистояння викликам часу у вимірі продукування конкурентоспроможних висококваліфікованих фахівців, що володіють

необхідними *кваліфікаціями та компетентностями*.

Завдяки тому, що в останні роки з'явилася низка дидактичних праць із теорії навчання, відбулося упорядкування термінологічного поля компетентнісного підходу. Зокрема, в українській дидактиці вже є чіткі, однозначні тлумачення базових понять компетентнісного підходу, таких як: *компетентність, ключова компетентність, предметна компетентність і компетенції*. Тому сьогодні не слід до них щось додавати чи імпровізувати – треба ними грамотно користуватися, а новизну виявляти у їх проєкції на об'єкт і предмет нашого дослідження – *формуванні дослідницької компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти України*.

Наведемо трактування термінів вітчизняних і зарубіжних науковців, які виступають у контексті компетентнісного підходу: *компетентність* – загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання (визначення Міжнародної комісії Ради Європи); *компетентність* – спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу; набір знань і навиків, що дають можливість особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати такі функції, за допомогою яких досягаються певні стандарти в обраній професії або виді діяльності (визначення Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення й освіти) [16, с. 19]; *компетентність* – змістовне узагальнення теоретичних та емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, смислоутворюючих положень (Е. Зеєр); *компетенція* – узагальнений спосіб дій, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності [7, с. 9]; *компетенція* – інтегрований результат навчання, який виражається у здатності суб'єкта ефективно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси для виконання професійної діяльності відповідно до встановлених вимог [7, с. 4].

Отже, аналіз наведених означень понять «компетентність» і «компетенція» дають змогу дійти висновку, що в більшості випадків під *компетенцією* розуміють вимогу, норму освітньої підготовки фахівця, а під компетентністю – особистісну якість, що вже склалася. Сутність поняття «компетентність» ми розглядаємо в такій трактовці: *компетентність – інтегрована якість (характеристика) особистості, яка визначає її здатність розв'язувати проблеми та вирішувати різноманітні завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань та умінь з навчального й життєвого досвіду відповідно до*

*сформованої системи загальнокультурних та професійних цінностей*.

Особлива увага у професійній освіті також приділяється *професійним ключовим компетентностям* фахівця. У 70–80 роках ХХ століття у США була розроблена концепція навчання педагогів на основі компетентнісного підходу. У результаті спостереження за діяльністю педагогів, які працюють найбільш ефективно, моделюванням потреб майбутнього виявлено низку компетентностей, заснованих на «трьох китах» діяльності й особистості педагога: «знати, діяти, бути» [8].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники приділяють велику увагу проблемі класифікації компетентностей випускника закладу вищої освіти, обов'язкову частину якої складають *ключові компетентності*. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами. Офіційним документом ЄС «Ключові компетентності для навчання упродовж життя» визначено вісім найголовніших компетентностей [20]: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземною мовою; 3) математична компетентність і фундаментальні компетентності в галузі науки та техніки; 4) комп'ютерна компетентність; 5) уміння вчитися; 6) міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності; 7) підприємливість; 8) культурна компетентність.

Серед ключових компетентностей, які визначені вітчизняними науковцями як *орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу в Україні*, є: *мотиваційно-вольова, функціональна, комунікативна та рефлексивна* [15]; *навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська* [12]; *здатність співпрацювати та працювати в команді, розв'язувати конфлікти, застосовувати інформаційні та комунікаційні технології, творчість і винахідливість, здатність застосувати знання й технології* [2]; *предметна, педагогічна, теорії і практики, взаємодії та співробітництва, оцінювання якості; у сфері мобільності, лідерська, неперервного навчання і навчання впродовж життя* [13]; *особистісно-індивідуальна, предметно-практична, інформаційна, управлінська, пізнавальна, комунікативна* [13]; *інтелектуальна, технічна, практична* [17].

У наукових публікаціях відображені також різні компетентнісні моделі спеціалістів. Зокрема, І. Зимня подає цілісну соціально-професійну компетентність у вигляді ідеалізованої моделі, яка включає чотири блоки: *базовий*, згідно з яким випускник вищого навчального закладу повинен

характеризуватися, як мінімум, нормою розвитку таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, узагальнення, систематизація, прийняття рішень, прогнозування, зіставлення результату з висунутою метою; **особистісний**, у рамках якого фахівець повинен мати такі якості, як відповідальність, організованість, цілеспрямованість тощо; **соціальний**, який забезпечує життєдіяльність людини та адекватність її взаємодії з іншими людьми, групою, колективом; **професійний**, що забезпечує адекватність виконання професійної діяльності [8].

В. Шадріков у моделі спеціаліста виділяє такі групи компетентностей: *соціально-особистісні*, що стосуються людини як індивіда, суб'єкта діяльності й особистості; *соціальні*, що визначають її взаємодію з іншими людьми; ці компетенції характеризують уміння «вчитися бути»; *загально-професійні*, спільні для широкого кола професій: інформаційні, управлінські, організаційні, проектувальні; *спеціальні*, або *професійно-функціональні*, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні функції [18].

У межах проекту «Tuning» визначено набір компетенцій як результату першого і другого циклів навчання. За робочою класифікацією компетенції діляться на *загальні* та *предметно-спеціалізовані*. До складу загальних компетенцій входять *інструментальні*, *міжособистісні* та *системні*. Вони класифіковані з погляду значення навичок для професії і рівня їх опанування після закінчення програми. Предметно-спеціалізовані компетенції тісно пов'язані зі специфічним знанням предметної галузі.

*Інструментальні компетенції* включають *когнітивні* здатності (здатність розуміти та використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організувати робочий час, вибудовувати стратегії навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); *технологічні* уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні та телекомунікаційні уміння, здатності інформаційного управління); *лінгвістичні* та *комунікативні* уміння.

*Міжособистісні компетенції* передбачають індивідуальні здатності, пов'язані з умінням *демонструвати почуття* і *формувати стосунки*, критичним осмисленням і здатністю до *самокритики*, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням *працювати у групі*, брати на себе *соціальні* та *етичні* зобов'язання.

*Системні компетенції* – це поєднання розуміння, ставлення і знання, що дають змогу сприймати співвідношення частин цілого й *оцінювати місце кожного з компонентів у системі*, здатність *планувати зміни з метою вдосконалення системи і конструювати нові системи*. Системні

компетенції передбачають засвоєння інструментальних і базових компетенцій як підґрунтя.

Зауважимо, що поділ загальних компетенцій на інструментальні, міжособистісні та системні, на нашу думку, є не зовсім коректним, оскільки вказані групи виділені на різній основі. Міжособистісні компетенції характеризують складові частини діяльності фахівця. Інструментальні та системні компетенції відображають, на якому рівні випускник володіє знаннями, уміннями, досвідом. Інструментальні компетенції характеризують технологічні операції: володіння комунікативними, інформаційними навичками тощо. Інструментальні та системні компетенції логічно розподіляються по інших групах компетенцій.

*Спеціальні компетенції* розглядаються на двох рівнях – бакалавра і магістра. *Бакалавр* повинен виявляти здатність демонструвати знання основ та історії дисципліни, логічно і послідовно викладати засвоєні знання, вникати в контекст нової інформації та давати їй тлумачення, демонструвати розуміння загальної культури дисципліни і зв'язок між її розділами, розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій, правильно використовувати методи і техніку дисципліни, оцінювати якість досліджень у певній предметній галузі, розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій.

*Магістр* повинен володіти новітніми методами та технікою (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретацію; критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії та практики; оперувати методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на більш високому науковому рівні; бути здатним зробити оригінальний внесок у дисципліну відповідно до канонів певної предметної галузі, наприклад, у межах кваліфікаційної роботи; демонструвати оригінальність і творчий підхід; оволодіти компетенціями на професійному рівні.

До *універсальних* компетенцій відносять: *загальнонаукові (фундаментальні)*, які включають базові знання в галузі математики та природничих, гуманітарних і соціально-економічних наук; базові комп'ютерні та лінгвістичні уміння, здатність розуміти та використовувати нові ідеї та ін.; *соціально-особистісні й комунікативні*, які включають здатність до критики і самокритики, терпимість, уміння працювати в колективі, загальну культуру, прихильність до етичних цінностей; *організаційно-управлінські*, в тому числі й системні, які включають здатність організувати і планувати роботу; застосовувати набуті знання на практиці; вміти здобувати інформацію з різних джерел й аналізувати її, здатність адаптуватися до нових ситуацій; знання організаційно-правових основ своєї діяльності.

До професійних компетенцій відносять: базові професійні знання в обраній сфері діяльності; професійно-профільні (спеціальні) знання відповідно до профілізації або спеціалізації випускника.

Порівнюючи класифікації компетенцій у проекті «Tuning» і в російському федеральному стандарті, можна зробити висновок, що обидві класифікації мають схожі компетенції. Проте термін «загальні» більш точно відображає характеристику компетенцій випускника незалежно від галузі його професійної діяльності, оскільки лексичне значення слова «загальний» – «властивий всім, всіх стосується, поширюється на всіх», а слово «універсальний» означає «такий, що охоплює все, всеосяжний».

**Висновки і пропозиції.** Отже, розглянуті теоретичні позиції, підходи та принципи, вироблені у філософії, наукознавстві, психології, педагогіці, закладають методологічні орієнтири дослідження формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у системі вищої освіти України.

Тільки комплексне поєднання та використання проаналізованих положень, концептуальних підходів створює передумови для глибинного розуміння та усвідомлення сутності основ формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців й ефективного моделювання її змісту та науково-методичних засад як стратегічного напрямку їхньої професійної підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1981. 240 с.
2. Бібік Н.М., Єрмаков І.Г., Овчарук О.В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. Київ : Пляда, 2005. 120 с.
3. Велитченко Л.К., Подшивалкіна В.І. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Одеса : СВД Черкасов, 2009. 279 с.
4. Городецкий В.В. Формирование профессиональных компетенций как психолого-педагогическая проблема. *Гуманитарные науки: сб. научн. труд. Сев. Кавк. ГТУ*. 2008. № 6. С. 46–52.
5. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. Москва : Изд-во «Знание», 1980. 96 с.
6. Заир-Бек Е.С. Технологии обучения научно-исследовательской деятельности как фактор качественной подготовки научных кадров в педагогическом университете. *Подготовка специалиста в области образования: научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации*. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 2000. С. 91–144.
7. Зеер Э.Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода. *Профессиональное образование. Столица*. 2007. № 4. С. 9–10.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
9. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее. *Педагогика*. 2002. № 1. С. 3–10.
10. Лаптев В.В. Научный подход к построению программ исследования качества образования / модернизации общего образования на рубеже веков: сборник научных трудов. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. С. 3–10.
11. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. Київ : ТС.І.С, 2003. С. 13–42.
12. Пометун О.І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України. Київ : Пед. думка, 2009. С. 332–334.
13. Пуховська Л. Компетентнісний підхід у педагогічній освіті: європейський досвід. *Післядипломна освіта в Україні*. 2010. № 2. С. 76–80.
14. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 4–8.
15. Третяк М.В. Формування математичної культури студентів у процесі вивчення теорії міри і інтеграла в педпгогічних та класичних університетах : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / Третяк Микола Васильович ; М-во освіти і науки України, Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2014. 20 с.
16. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Рекомендації з освітньої політики «Стратегія реформування освіти в Україні». Київ : «К.І.С.», 2003. С. 13–42.
17. Чуб Е.В. Компетентностный подход к образованию. *Инновации в образовании*. 2008. № 3. С. 21–27.
18. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 4. С. 26–34.
19. Юдин Э.Г. Методологический анализ как направление изучения науки. Москва : Наука, 1986. 261 с.
20. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Brussels : European Commission, 2005. URL : <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/>.

**Sapozhnikov S. Theoretical and methodological guidelines for formation of research competence of future professionals in the higher education system of Ukraine**

*The article deals with theoretical positions, approaches and principles, developed in philosophy, science, psychology, pedagogy, which set the methodological guidelines for the study of the formation of research competence of future specialists in the higher education system of Ukraine.*

*Based on the analysis of the above-mentioned definitions of the concept of competence, the essence of the concept of "competence" is presented. It is presented in the following interpretation: the research competence of the future specialist is the integrated quality (characteristic) of the individual, which determines his / her readiness and ability to gradually solve research tasks to the challenges raised by real life situations, in various spheres of activities based on the use of knowledge and skills from educational and life experience in accordance with the formed system of general cultural their professional values to gain new knowledge through the use of scientific knowledge.*

*The publication emphasizes that it is absolutely necessary to take into account the traditions of the national higher education when developing their own educational standards. In particular, it is now generally accepted to split competencies into two groups: subject-specific competences (subject specific competences) and generic competences (generic competences, transferable skills). Modern educational programs focus on the preparation of cycles: humanitarian and socio-economic training, natural science and general economic training, vocationally oriented and practical training, and determine the recommended list of disciplines for each cycle of training.*

*The article proves that only a complex combination and use of the analyzed provisions creates preconditions for deep understanding and understanding of the essence of the bases of formation of research competence of future specialists in the higher education system of Ukraine.*

**Key words:** competency, competence, future specialist, formation of research competence.