

УДК 378-057.87(4)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2023.53.71-75

**Леврінц Маріанна Іванівна**

доктор педагогічних наук, професор  
кафедра філології  
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, м.Берегове, Україна  
lorinc.marianna@kmf.org.ua  
<http://orcid.org/0000-0002-2206-7113>

**Варга Наталія Іванівна**

доктор філософії (освіта/педагогіка)  
кафедра угорської філології  
Українсько-угорський навчально-науковий інститут  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна  
natalia.varga@uzhnu.edu.ua  
<http://orcid.org/0000-0001-8354-7981>

**Попик Юрій Сергійович**

аспірант  
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна  
yurii.popyk1@uzhnu.edu.ua  
<http://orcid.org/0009-0007-3282-9875>

## РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

**Анотація.** Науково-дослідна робота є складовою професійної діяльності педагога, яка спрямована на пізнання і перетворення педагогічної дійсності на основі досягнень науки та застосування наукових методів. Результатом такої діяльності є розвиток дослідницької компетентності. Мета статті – дослідити проблему формування дослідницької компетентності студентів у вищій школі європейських країн. Методи дослідження – аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), компаративний аналіз (з метою визначення особливостей розвитку дослідницької компетентності студентів у європейській вищій школі), узагальнення (для формування авторських висновків). На основі узагальнення наукових підходів (особистісного, діяльнісного, компетентнісного, системного, знанневого, процесуально-технологічного) дослідницьку компетентність визначено як інтегральну якість особистості, яка передбачає володіння вміннями і способами дослідницької діяльності з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем і побудови процесу навчання. Вивчення особливостей формування дослідницької компетентності студентів у вищій школі Німеччини, Великої Британії, Франції засвідчує про її системність та неперервність. Цей процес реалізується поетапно через навчально-дослідницьку роботу студентів на молодших курсах та наукову діяльність на старших курсах навчання. Загальною тенденцією процесу формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів у зарубіжній вищій школі є раннє залучення студентів до науково-дослідницької діяльності. Її ефективній організації сприяють певні педагогічні умови (цілеспрямоване заохочення здобувачів до досліджень, посилення міждисциплінарності) та застосування активних форм і методів навчання: співбесід, практикумів, семінарів, ділових ігор, аналізу ситуацій, практики, стажування, самостійної роботи.

**Ключові слова:** дослідницька компетентність, науково-дослідницька діяльність, європейські країни, заклади вищої освіти, форми і методи.

**Вступ.** Прогресивний розвиток вітчизняної педагогічної освіти тісно пов'язаний з освітньою діяльністю вищої школи, зокрема підготовкою майбутніх педагогів. Останні покликані формувати покоління, здатне втілювати в життя найвищі цінності суспільства. Від їхньої компетентності залежить не тільки розвиток педагогічної освіти, а й становлення держави, її стабільність і прогрес. Сучасній вищій школі потрібні педагоги, які не тільки добре володіють фаховими компетенціями, а й здатні оновлювати, удосконалювати, розвивати свою професійну діяльність, використовуючи досягнення сучасної науки. Тому актуалізується потреба у формуванні дослідницької компетентності викладача вищої школи, яка зумовлює володіння знаннями, вміннями та навичками реалізації наукового пошуку, здатністю організувати освітній процес на основі принципу єдності навчання і дослідницької діяльності тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійна діяльність та особливості вітчизняної фахової підготовки педагогів перебувають у центрі уваги українських учених А.Алексюка, С.Гончаренка,

Т.Горохівської, О.Дубасенюк, В.Кравця, В.Семиченко, Г.Терешука, М.Ярмаченка; вивченню проблеми змісту педагогічної освіти у зарубіжній вищій школі присвячені роботи Т.Бондар, Б.Вульфсона, В.Поліщук, Л.Романовської, О.Товканець, О.Шия; проблему організації науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти вивчають М.Головань, Л.Козак, С.Кравченко, В.Луценко, С.Сисоєва. Натомість у вітчизняній педагогічній літературі до сьогодні бракує фундаментальних наукових розвідок, присвячених питанню формування дослідницької компетентності студентів у зарубіжних університетах.

**Мета статті** – дослідити проблему формування дослідницької компетентності студентів у вищій школі європейських країн. **Методи дослідження** – аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), компаративний аналіз (з метою визначення особливостей розвитку дослідницької компетентності студентів у європейській вищій школі), узагальнення (для формування авторських висновків).

**Виклад основного матеріалу.** На сьогоднішній день науково-дослідницька діяльність (НДД) є однією з визначальних складових у роботі педагога, що зумовлює сформованість у них високого рівня дослідницької компетентності (ДК).

Щодо поняття компетентності, то виокремлюють різні наукові підходи до його вивчення. Так, особистісний підхід бере початок з практики профвідбору і спрямований на виявлення поведінкових характеристик людини. Основне питання, що вирішується в межах цього підходу, – які особистісні риси фахівця визначають його успішні дії. У цьому разі компетентність – це основоположний поведінковий аспект або характеристика, що може проявлятися в ефективній і / або успішній дії і яка залежить від контексту дії, організаційних факторів середовища, а також чинників професійної діяльності [1].

Прихильник цього підходу Р. Вільямс розглядає компетентність як провідну характеристику особистості, розуміючи під нею «базову характеристику людини, яка зумовлює причиново-наслідковий зв'язок з критеріями ефективності та високої якості виконання певного виду діяльності» [2]. Автор відносить до компетентності мотиви, характерні риси, уявлення про себе, оцінки і цінності, знання, когнітивні або поведінкові навички. Вони виступають достатніми підставами для того, щоб відокремити хороших виконавців від звичайних або ж ефективну діяльність від неефективної.

Діяльнісний підхід до проблеми компетентності фахівців з'явився як відповідь на незадовільну підготовку менеджерів у 80-х роках минулого століття. Прихильником цього підходу є С. Пері, один із дослідників у галузі управління персоналом. Він вважає, що «компетентність – це набір взаємопов'язаних знань, умінь і здібностей, необхідних для виконання певної діяльності, які можуть бути оцінені з точки зору ефективності; можуть порівнюватися з попередньо розробленими стандартами; можуть удосконалюватися шляхом навчання» [1].

Оригінальним є визначення компетентності Н. Ничкало, яка зазначає, що компетентність – це не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [3, с.96].

Грунтовне дослідження компетентностей, потрібних педагогу для ефективної діяльності, виконав Дж. Равен. Вчений зазначає, що ефективно працюють ті вчителі, які мають здатність викладати навчальний матеріал, враховуючи особисті якості своїх студентів, піклуватися про їх розвиток, передбачати і враховувати реакцію слухачів, на практиці демонструвати свої переваги і систему, а також здатні розуміти і успішно впливати на зовнішні щодо освітнього закладу соціальні фактори, які зазвичай обмежують можливість роботи. Як зазначає дослідник, ключовим фактором, який відрізняє ефективних у праці викладачів коледжів від їхніх менш успішних колег є здатність поєднувати центрованість – чуйність, інтереси і захоплення студентів – з директивністю, тобто спроможністю надавати навчанню сенсу і цілеспрямованості.

Дж. Равен стверджує: природа компетентності така, що вона може проявлятися тільки в єдності з цінностями людини – за умови особистісної зацікавленості в певному виді діяльності. Відтак вчений визначає понад тридцять мотивованих здібностей

(цінностей) або видів компетентностей: готовність і здатність навчатися самостійно, самоконтроль, адаптивність, схильність до роздумів про майбутнє, звичку до абстрагування, увагу до проблем, пов'язаних з досягненням поставлених цілей, самостійність, оригінальність, критичне мислення, готовність вирішувати складні питання, дослідження навколишнього середовища, готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети, знання щодо застосування інновацій та ін. [4].

Як переконує американський дослідник В. Кумар, існує прямий зв'язок між професійною компетентністю педагога й успішністю студентів. При цьому, з одного боку, під компетентністю розуміють когнітивну структуру, яка сприяє визначеній поведінці, з іншого боку, – компетентність охоплює широкий спектр навичок і поведінки вищого порядку, що передбачає сформованість стратегічного мислення, здатність вирішувати складні, нетипові завдання [5].

Науковець Дж. Старк вважає, що професійна компетентність формується у взаємозв'язку з певними соціальними установками фахівця:

- професійною ідентичністю – прийняттям професійних норм і відповідальності через процес фахової соціалізації;
- професійною етикою – освоєнням етичних норм професії;
- конкурентоспроможністю – здатністю до ефективної професійної діяльності в структурі ринкових відносин;
- мотивацією до продовження освіти – потребою в самовдосконаленні професійних умінь і знань, щоб відповідати вимогам сучасності;
- прагненням до наукового вдосконалення – бажанням здобувати нові знання через виконання досліджень [6].

Інші американські дослідники (С. Бордман, Г. Браун та ін.) підкреслюють, що професійна компетентність – це знання та вміння, які дають педагогу змогу бути успішним. Для ліпшої результативності навчального процесу викладачі повинні мати досвід у широкому спектрі компетенцій, які необхідні для діяльності в особливо складному середовищі, де щодня потрібно приймати низку нестандартних рішень [7; 8].

Вітчизняна дослідниця Г. Єльнікова аналізує професійні компетентності, потрібні для успішної професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Складниками компетентнісної моделі педагогів є: *базові компетентності*, які визначаються такими компетенціями, як фахова, соціальна, загальнокультурна, здоров'язбережна, громадянська та інформаційна; *загальнофахові* (когнітивні (базові, методологічні); *функціональні* (проектувальні, організаційні, управлінські, дослідницькі, виконавські); *особистісні* (професійні, креативні, комунікативні), *спеціальнофахові* (специфічні для кожної категорії науково-педагогічних працівників) [9].

Отже, необхідною компетенцією педагога є дослідницька, сутність якої авторка визначає як здатність до творчого пошуку, творчого навчання студентів через опрацювання й упровадження у практику більш досконалих методів і прийомів, засобів і форм навчання та виховання; наукового аналізу й узагальнення свого педагогічного досвіду; дослідницької діяльності на шляху дальшого вдосконалення навчально-виховного процесу; сміливого експерименту, педагогічного ризику, активного пошуку й відстоювання істини.

Щодо дослідницької компетентності, то є кілька підходів до визначення цього поняття – системний,

знаннєвий, процесуально-технологічний, компетентнісний, функціонально-діяльнісний, ціннісний.

У межах системного підходу ДК розглядають як «складову професійної компетентності» [1] та як «невід’ємний компонент загальної та професійної освіти» [9]. Дослідницька компетентність визнається вченими однією з ключових.

Дослідницька компетентність з позицій процесуально-технологічного підходу (М. Архипова) розглядається як володіння людиною відповідними дослідницькими здатностями [10]. Варто зазначити, що ДК в цьому підході розглядається як сукупність знань у певній галузі науки, сукупність методів для виконання дослідницької діяльності.

Згідно зі знаннєвим підходом, ДК – це сукупність знань, умінь і навичок, потрібних для виконання дослідницької діяльності (С. Сисоєва, Л. Козак) [11].

Інше визначення подають представники функціонально-діяльнісного підходу. З цієї позиції дослідницька компетентність розглядається як сукупність особистісних якостей, потрібних для ефективної дослідницької діяльності, і отожднюється з «функціональною компетентністю» [12].

Так, американо-американський учений Л. Кохен визначає ДК як інтегровану динамічну властивість людини, яка виражається в єдності психологічної, науково-педагогічної і практичної готовності до аналітичної та проєктної діяльності, виконання НДД та впровадження результатів досліджень у свою практичну роботу [12].

У межах компетентнісного підходу ДК містить функціонально-діяльнісний та особистісний аспекти. Виходячи з цього, дослідницька компетентність характеризується здібностями студентів адаптуватися в умовах дослідницької діяльності, самореалізовувати свій особистісний потенціал у професійній сфері, продовжувати свою освіту, встановлювати міжособистісні, ділові, професійні, соціальні зв’язки.

Підкреслимо, що ДК педагога має перетворювальний характер. З огляду на це, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук [13, с.308] визначають її як здатність і готовність особистості освоювати і здобувати нові знання, переносити контекст діяльності з функціонального до перетворювального. Для цих дій потрібна сукупність особистісних якостей, за допомогою яких людина стає активним суб’єктом діяльності.

У нашому дослідженні значний інтерес становить дослідницька компетентність педагога, яка визначає шлях його оволодіння спеціальними знаннями і досвідом дослідницької діяльності. Вважаємо, що структурні компоненти дослідницької компетентності повинні збігатися з компонентами дослідницької діяльності, а єдність теоретичних і практичних дослідницьких умінь складає модель дослідницької компетентності педагога. Поняття ДК педагога можна пов’язати зі здатністю вирішення творчого, дослідницького завдання, яка передбачає опанування основних етапів діяльності, характерних для дослідження в науковій сфері.

Найбільш доцільним нам бачиться системний підхід. На нашу думку, викладач вищої школи повинен володіти ДК як невід’ємною складовою професійної компетентності і, не претендуючи на масштабні наукові розвідки, виконувати педагогічні дослідження, володіючи при цьому вміннями і способами виконання дослідницької діяльності на рівні технології.

Отже, доходимо висновку, що ДК педагога – це інтегральна якість особистості, яка передбачає володіння вміннями і способами дослідницької діяльності з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем і побудови процесу навчання.

Розглянемо особливості формування дослідницької компетентності студентів на прикладі деяких європейських країн.

У зарубіжній вищій школі склалася специфічна концепція організації та стимулювання НДД студентів. Вона реалізується на двох взаємопов’язаних етапах: навчально-дослідницька робота на молодших курсах у рамках базового рівня та наукова діяльність на старших курсах навчання [14].

На першому етапі дві треті навчального часу відводяться на самостійну роботу, яка чітко планується і контролюється викладачами. На цьому етапі студенти розвивають базові дослідницькі навички.

Залучення студентів до НДД в основному відбувається на другому етапі. У ЗВО Німеччини, Франції, Великобританії її виконання є основою професійної підготовки здобувачів, які орієнтовані на наукові дослідження після закінчення університету.

Система організації та стимулювання розвитку дослідницької компетентності студентів у закордонних вишах не уніфікована. Відмінності існують навіть у масштабі однієї країни. Відмінним також є рівень реалізації НДД студентів: в одних ЗВО практикуються лише її окремі елементи, а в інших – цілісна система, яка передбачає виконання студентами наукових досліджень протягом усього навчання в університеті. Проте можна виокремити й низку спільних характеристик – у теоретичному обґрунтуванні, принципах реалізації, формах і методах організації НДД студентів. Розглянемо деякі з них.

У розвинених зарубіжних країнах система освіти базується на свідомому та активному засвоєнні навчального матеріалу, на розвитку логічного мислення, творчих здібностей, закладених у кожній людині. З цією метою застосовуються активні форми занять: лекції, співбесіди, практикуми, семінари, ділові ігри, розбір ситуацій та ін.

Так, провідною дослідницькою технологією є проєктне навчання. Проєкт передбачає самостійне вирішення реальної проблеми через міждисциплінарний підхід. Дослідницька робота над проєктом супроводжується вивченням проблемно-орієнтованих освітніх компонентів. При цьому проблемне навчання передбачає поєднання самостійної роботи студентів із заняттями в малих дослідницьких групах, які забезпечують швидке залучення до НДД та наукової творчості. Зокрема, у Великобританії до складу дослідницьких груп разом із студентами входять аспіранти. Практикується міждисциплінарний метод формування груп, при якому аспіранти та студенти в своїх групах отримують можливість обмінюватися думками з іншими колегами, зокрема знаходити та формулювати нові, оригінальні шляхи вирішення проблеми. Роль керівника при цьому змінюється: він стає одним із членів групи і спільно з іншими, спираючись на свій досвід, шукає вирішення проблеми, визначеної перед групою [14].

У дидактиці зарубіжної вищої школи акцент робиться на активні види самостійної дослідницької роботи. Тому основна увага при її організації приділяється вступним проблемно орієнтованим лекціям, семінарам і практичним заняттям, які спонукають студентів до застосування отриманих знань на практиці, стимулюють активність і самостійність, творчий пошук.

Так, німецькі дослідники рекомендують такий алгоритм самостійної роботи здобувачів (на прикладі підготовки математиків) у формі замкнутого навчального циклу:

1) лекція: пояснення цілей та змісту самостійної роботи на основі конкретного навчального матеріалу,

зразків завдань з підручника; короткий теоретичний огляд та роз'яснення типу завдань і методів їх вирішення;

2) первинна самостійна робота: опрацювання лекції (конспект, підручник) з метою поглиблення та закріплення знань; вирішення типових завдань;

3) практичне заняття: обговорення основних аспектів лекції; обговорення суттєвих логічних помилок і похибок у розрахунках; контроль знань; робота з довідниками та іншими допоміжними засобами;

4) вторинна самостійна робота: обмірковування завдань, обговорених на практичному занятті та вирішення додаткових завдань (повторення); повторне опрацювання та доповнення записів лекцій (резюме, самоконтроль, закріплення) [15].

Більш широкі можливості з формування дослідницької компетентності надають студентам різні форми практик, які організовані за принципом зростаючих вимог та займають у процесі навчання в закордонних вишах вагоме місце. У процесі практики поєднуються дидактичні та виховні аспекти, відбувається розвиток наукових і професійних здібностей студентів, які передбачають наукову роботу і практичну діяльність.

Так, у німецьких університетах на педагогічних спеціальностях передбачається проходження кількох видів практик. Якщо перша і друга є вступом до фаху, то вже починаючи з третьої практики, студент повинен чітко окреслити коло своїх наукових інтересів. У всіх університетах Франції велике значення надається стажуванню на підприємствах (освітніх закладах та ін.), відмінність у характері якого обумовлена особливостями наукової підготовки здобувача та обраним профілем навчання; наявністю в деяких закладах дослідницьких лабораторій, де студенти також можуть на практиці застосувати здобуті знання.

Особлива роль у закордонних університетах належить консультаціям. Вважається, що під час кон-

сультацій, особистих бесід зі студентами найкраще можна виявити і оцінити рівень їхніх знань і надати точні вказівки для подальшої роботи. Консультація сприймається як явище, яке доповнює освітній процес, як вид допомоги, один із провідних шляхів підвищення рівня знань студентів. Головними умовами успішного консультування є ретельна процедура вибору консультанта та системність цього процесу [14].

Таким чином, зарубіжні вищі школи надають широкі можливості здобувачам розвинути дослідницьку компетентність через навчальну та наукову роботу з використанням активних форм, методів і технологій.

**Висновки.** Науково-дослідницька складова в діяльності педагога зумовлює сформованість у нього дослідницької компетентності. Провідними якостями майбутнього професіонала стають навички аналітичної та проектної діяльності, виконання НДД та впровадження результатів досліджень у свою практичну роботу. Розвиток дослідницької компетентності студентів у європейських університетах реалізується поетапно в процесі неперервної освіти: навчально-дослідницька робота на молодших курсах у рамках базового рівня та наукова діяльність на старших курсах навчання. Загальною тенденцією цього процесу в зарубіжній вищій школі є раннє залучення студентів до НДД. Ефективній організації наукової діяльності студентів сприяють певні педагогічні умови (цілеспрямоване заохочення НДД здобувачів, посилення принципу міждисциплінарності, на противагу високому ступеню спеціалізації) та застосування активних форм і методів навчання: співбесід, практикумів, семінарів, ділових ігор, аналізу ситуацій, практики, стажування, самостійної роботи у формі замкнутого навчального циклу. Напрями подальших досліджень вбачаємо у визначенні можливостей та шляхів впровадження позитивного зарубіжного досвіду формування дослідницької компетентності у вищій школі України.

#### Список використаної літератури

1. Варга Н.І. Формування дослідницької компетентності викладача вищої школи США: дис. ... докт. філос. зі спец. 011 «Освітні, педагогічні науки». Ужгород, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2022. 275 с.
2. Williams R. Performance management: perspectives on employee performance. London; Melbourne: International Thomson Business Press, 1998. 263 p.
3. Ничкало Н.Г. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
4. Raven J. Competence in modern society: its identification, development and release. New York: Royal Fireworks Press, 1984. 251 p.
5. Kumar V. The influence of teacher's professional competence on students' achievement. IOSR Journal of Engineering. 2013. № 3(11). P.12–18.
6. Stark J. Professional education [microform]. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1987. 130 p.
7. Boardman C. Writing to communicate: paragraphs and essays. 2nd ed. New York: Pearson Education. 2002. 208 p.
8. Brown H. Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy. 2nd ed. New York: Addison Wesley Longman, Inc., 2001. 491 p.
9. Сльникова Г.В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу. Теорія та методика управління освітою. 2010. № 4. С.10.
10. Архипова М.В. Структура дослідницької компетенції майбутніх інженерів-педагогів. Педагогічний альманах. 2010. Вип. 6. С.83–88.
11. Сисоєва С.О., Козак Л.В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2016. 156 с.
12. Cohen L. Research methods in education. New York: Routledge. 2007. 657 p.
13. Сидорчук Н., Дубасенюк О. Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти. Нові технології навчання. 2020. Вип.94. С.306–313.
14. Повідайчик О.С. Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, 2019. 580 с.
15. Flott-Tönjes U., Albers S., Ludwig M. Fördern planen. Ein sonderpädagogisches planungsund beratungskonzept für förderschulen und schulen des gemeinsamen lernens. Oberhausen: Athena, 2017. 155 s.

#### References

1. Varha, N.I. (2022). *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti vykladacha vyshchoi shkoly SShA* [Formation of research competence of a teacher of a higher school in the USA]. Unpublished PhD dissertation. Uzhhorod, Uzhhorod National University. (in Ukrainian).
2. Williams, R. (1998). *Performance management: perspectives on employee performance*. International Thomson Business Press.
3. Nychkalo, N.H. (2002). *Derzhavni standarty profesiinnoi osvity: teoriia i metodyka* [State standards of professional education:

- theory and methodology]. TUP (in Ukrainian).
4. Raven, J. (1984). *Competence in modern society: its identification, development and release*. Royal Fireworks Press.
  5. Kumar, V. (2013). The Influence of Teacher's Professional Competence on Students Achievement. *IOSR Journal of Engineering*, 3 (11), 2–18.
  6. Stark, J. (1987). *Professional Education [microform]*. ERIC Clearinghouse on Higher Education.
  7. Boardman, C. (2002). *Writing to Communicate: paragraphs and essays*. Pearson Education.
  8. Brown, H. (2001). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Addison Wesley Longman, Inc.
  9. Ielnykova, H.V. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid do modeliuvannya profesiinoi diialnosti kerivnyka vyshchoho navchalnoho zakladu [A competent approach to modeling the professional activity of the head of a higher educational institution]. *Theory and methodology of education management*, 4, 10. (in Ukrainian).
  10. Arkhypova, M.V. (2010). Struktura doslidnytskoi kompetentsii maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [The structure of research competence of future engineers-pedagogues]. *Pedagogical almanac*, 6, 83–88 (in Ukrainian).
  11. Sysoieva, S.O., & Kozak, L.V. (2016). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly [Development of research competence of higher school teachers]. Edelweiss. (in Ukrainian).
  12. Cohen, L. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
  13. Sydoruk, N., & Dubaseniuk, O. (2020). Akmeolohichne zrostantia doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv universytetu u sferi pedahohichnoi osvity [Acmeological growth of research competence of university teachers in the field of pedagogical education]. *New learning technologies*, 94, 306–313. (in Ukrainian).
  14. Povidaichyk, O.S. (2019). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do naukovo-doslidnytskoi diialnostiy [Theory and practice of training future social workers for research activities]. Unpublished PhD dissertation. Ternopil, V.Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. (in Ukrainian).
  15. Flott-Tönjes, U., Albers, S., & Ldwig, M. (2017). *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches planungs-und beratungskonzept für förderschulen und schulen des gemeinsamen lernens*. Athena.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2023 р.  
Стаття прийнята до друку 04.10.2023 р.

**Levrints (Lőrincz) Marianna**

DSc, Professor  
Philology Department  
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education  
Berehove, Ukraine

**Varga Nataliya**

PhD (Education/Pedagogy)  
Department of Hungarian Philology  
Ukrainian-Hungarian Educational and Scientific Institute  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

**Popyk Yury**

PhD Student  
Department of General Pedagogics and Pedagogy of Higher School  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

**DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER SCHOOL:  
FOREIGN EXPERIENCE**

**Abstract.** Teacher research constitutes an integral component of a pedagogue's professional activity, serving the purpose of comprehending and transforming the pedagogical reality through the application of scientific insights and methods. One of the benefits of such endeavors is enhanced research competence. The present paper delves into the approaches to developing research competence of students within the higher education institutions of European countries. The research methods include literature analysis, systematization (to elucidate key research concepts), comparative analysis (to discern the peculiarities of research competence development among students in European higher education), and synthesis (to formulate original conclusions). Based on the synthesis of scientific approaches (including the personal, activity-based, competence-based, systemic, knowledge-based, procedural-technological), research competence is construed as an integral quality of an individual, encompassing skills for conducting research to address educational issues and instructional management. A systematic examination of the approaches to research competence development among students in Germany, the United Kingdom, and France reveals a consistent and methodical progression. In the early stages of formal education, students are exposed to research-oriented learning, while in subsequent phases, they actively participate in undergraduate and graduate research. A recurring theme is the early engagement of students in research activities, bolstered by specific pedagogical conditions and teaching methodologies. These conditions include the encouragement of students' involvement in research, the reinforcement of interdisciplinary dimensions, and the pivotal role played by research advisors in coordinating student research endeavors. Additionally, active teaching methods, such as discussions, workshops, seminars, simulations, situational analyses, practical experiences, internships, and independent research, significantly contribute to the effective engagement in research activities. Project-based and problem-oriented learning methods emerge as predominant didactic approaches, seamlessly blending students' autonomous work with collaborative endeavors within small research groups. Key forms of research competence development encompass lectures, seminars, practical sessions, and consultations. These educational formats not only motivate students to apply their acquired knowledge in practical contexts but also ignite their enthusiasm for independent exploration, fostering creativity.

**Key words:** research competence, scientific research activities, European countries, higher education institutions, forms and methods.