

<https://doi.org/10.26565/2074-8167-2026-58-01>
УДК 378.147

Владислав Валерійович Арлачов

аспірант третього року навчання третього (освітньо-наукового) рівня

вищої освіти спеціальності А1 Освітні науки

кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти

Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія»

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,

майдан Свободи, 4, м. Харків, Україна, 61022

<https://orcid.org/0009-0009-1948-4301> arlachev9494@gmail.com

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Актуальність теоретичного дослідження зумовлено оновленням нормативного поля професійної та педагогічної освіти, посиленням вимог до якості практико орієнтованої підготовки, потребою становлення педагога професійного навчання як суб'єкта освітніх змін, здатного аналізувати професійно-педагогічні ситуації, здійснювати педагогічний пошук, обґрунтовувати рішення на підставі даних і впроваджувати локальні освітні інновації. Виявлено, що у сучасних дослідженнях описано окремі компоненти дослідницької компетентності, проте недостатньо розкрито особливості інтеграції дослідницьких завдань у практичну підготовку майбутнього педагога професійного навчання, передусім на перетині психолого-педагогічної та галузево-технологічної складових його фаху. Мета статті – теоретично обґрунтувати й сконструювати модель формування дослідницької компетентності педагогів професійного навчання під час практичної підготовки та розкрити її змістове наповнення. Дослідження має теоретико-моделювальний характер. Його спрямовано на побудову концептуально цілісної теоретичної моделі, яку може бути використано як основу для подальшої експериментальної перевірки. Застосовано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів, причому спосіб їх застосування було операціоналізовано на етапі розроблення дослідження та показано в статті: нормативний аналіз, цільовий контент-аналіз, порівняльно-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення і систематизація, структурно-функціональне моделювання. Запропоновано цілісну структурно-функціональну модель, яка поєднує соціальне замовлення, нормативні вимоги, методологічні підходи, педагогічні умови, етапи, критерії та очікуваний результат, містить п'ять взаємопов'язаних блоків: соціально-нормативний, цільово-методологічний, змістовий, організаційно-процесуальний, діагностувально-результативний. Наукова новизна запропонованої моделі полягає в тому, що в кожному блоці послідовно враховано дуальну природу діяльності педагога професійного навчання: поєднання психолого-педагогічної та галузево-технологічної складових, зв'язок дослідницьких дій із реальними завданнями практики, трикутник наставництва «здобувач – викладач ЗВО – наставник від бази практики» та мікродослідницький формат перевірки педагогічних рішень. Визначено такі системоутворювальні характеристики моделі як-от: наукові підходи; принципи; педагогічні умови реалізації моделі. У статті практичну підготовку інтерпретовано не як простір апробації готових методик, а як спеціально організоване освітньо-дослідницьке середовище, в якому майбутній педагог професійного навчання вчиться виявляти проблему, збирати емпіричні дані, інтерпретувати їх, перевіряти педагогічні рішення та презентувати результати. Практичне значення запропонованої моделі полягає у можливості її використання для оновлення освітніх програм підготовки педагогів професійного навчання, програм педагогічної та виробничо-педагогічної практики, індивідуальних завдань здобувачів освіти, методичних матеріалів для наставників, а також засобів внутрішнього моніторингу якості підготовки, подальшої емпіричної верифікації.

Ключові слова: дослідницька компетентність; педагог професійного навчання; практична підготовка; структурно-функціональна модель; педагогічні умови; професійна освіта; TVET; teacher-researcher; work-based learning.

Як цитувати: Арлачов В. В. Модель формування дослідницької компетентності педагогів професійного навчання під час практичної підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2026. № 58. С. 6–23. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2026-58-01>

To cites: Arlachov, V. (2026). Model of forming the research competence of vocational education teachers during practical training. *Scientific notes of the pedagogical department*, 58, 6–23. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2026-58-01> [in Ukrainian].

Вступ. Сучасна професійна освіта функціонує в умовах високої динаміки змін: оновлюється нормативне поле, посилюються вимоги до якості підготовки фахівців, зростає значення доказовості педагогічних рішень, уточнюється розуміння сутності практичної підготовки як центрального механізму професіоналізації майбутнього педагога. Закон України «Про освіту» акцентує на компетентнісній природі результатів навчання, законодавство про професійну освіту – на формуванні та розвитку компетентностей, необхідних для професійної самореалізації, а стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» безпосередньо орієнтує магістерську підготовку на розв’язання складних задач і проблем, що передбачають проведення досліджень та/або здійснення інновацій (Верховна Рада України, 2017; Верховна Рада України, 2025; Міністерство освіти і науки України, 2020). Професійний стандарт «Педагог професійного навчання» так само фіксує потребу поєднання педагогічної діяльності з професійно-практичною підготовкою здобувачів освіти, а отже, зі здатністю аналізувати, оцінювати й удосконалювати освітні процеси в реальному виробничо-освітньому контексті (Інститут професійної освіти НАПН України, 2022).

За таких умов дослідницьку компетентність педагога професійного навчання вже не розглядають факультативною або суто академічною надбудовою над фахом. Вона постає інтегральною характеристикою, що забезпечує перехід від репродуктивного виконання професійних функцій до осмисленого, рефлексивного й інноваційного розв’язання педагогічних і технологічних завдань. Саме ця компетентність дає змогу майбутньому педагогові не лише користуватися готовими методичними рекомендаціями, а й самостійно діагностувати освітню проблему, добирати методи її вивчення, інтерпретувати емпіричні дані, перевіряти ефективність обраного педагогічного рішення та коригувати подальші дії на засадах доказовості й академічної доброчесності (Щербань & Савченко, 2021; Криворучко, 2022; Марюхна, 2024).

Особливої ваги дослідницький вимір набуває саме під час практичної підготовки. На відміну від аудиторного навчання, в якому домінують моделювання, теоретичний аналіз та розв’язання умовних кейсів, практика залучає майбутнього педагога професійного навчання до ситуації реальної професійної дії. У зв’язку з цим він одночасно постає перед багатовимірністю освітнього середовища, необхідністю враховувати галузевий контекст, індивідуальні особливості здобувачів освіти, запити роботодавців, обмеження матеріально-технічної бази, часові межі та вимоги безпеки. Саме тому в межах цієї статті практичну підготовку розглядаємо не як безумовно найкраще, а як потенційно найбільш продуктивне середовище для розвитку дослідницької компетентності за умови наявності наставництва, доступу до даних, рефлексивного супроводу й чітко структурованих дослідницьких завдань (Вовк et al., 2022; Chaw et al., 2022; la Velle, 2024). Без цілісної науково обґрунтованої моделі практична підготовка часто передбачає виконання формальних видів діяльності, а дослідницький компонент втрачає системність і стає залежним від індивідуальної ініціативи окремих викладачів або керівників практики.

Попередні розвідки автора було присвячено термінологічному аналізу дефініції «дослідницька компетентність педагога професійного навчання» та опису особливостей її формування в умовах практичної підготовки. Логічним продовженням цієї проблематики дослідження є побудова моделі, здатної поєднати в єдину систему соціальне замовлення, нормативні засади, методологічні підходи, зміст практичної підготовки, педагогічні умови, технології наставництва, критерії діагностики та очікуваний результат. Саме тому проблема моделювання формування дослідницької компетентності педагогів професійного навчання під час практичної підготовки є не лише теоретично значущою, а й безпосередньо прикладною для закладів вищої освіти, які готують педагогів професійного профілю.

В українській педагогічній науці феномен дослідницької компетентності розробляють

досить активно, однак інтенсивність досліджень не означає вичерпності проблеми. Науковиці С. Сисоєва та Л. Козак дослідницьку компетентність розглядають як інтегровану особистісно-професійну якість, що поєднує мотивацію до наукового пошуку, володіння методологією дослідження, творчі якості та професійну рефлексію (Сисоєва & Козак, 2016). Дослідниці переконливо доводять, що компетентність формується в навчанні, розвивається в діяльності та виявляється у здатності розв'язувати професійні завдання в умовах невизначеності. Ці положення є принципово важливими для нашого дослідження, оскільки практична підготовка і є тим середовищем, в якому невизначеність професійних ситуацій набуває максимальної виразності.

Узагальнення підходів до трактування поняття «дослідницька компетентність» здійснено у працях І. Щербань, В. Савченко, І. Криворучко, М. Кудли та інших учених. У цих дослідженнях означений феномен розглянуто як інтегративну якість, що поєднує знання про логіку наукового пошуку, вміння формулювати проблему, висувати гіпотезу, обирати методи, аналізувати результати та рефлексувати власну діяльність (Щербань & Савченко, 2021; Криворучко, 2022; Кудла, 2020). Водночас зауважимо, що деякі дослідники посилюють мотиваційно-ціннісний вимір, інші – операційно-діяльнісний, особистісно-творчий або рефлексивний. Саме ця поліфонія підходів засвідчує не так суперечність, як складність феномену та потребу в моделі, яка б інтегрувала його різні компоненти відповідно до особливостей підготовки педагога професійного навчання.

Важливі орієнтири для осмислення дослідницької компетентності як ключової складової професіоналізму сучасного вчителя пропонує В. Федорчук, яка наголошує на значущості забезпечення синтезу освітнього процесу та науково-дослідницької роботи як одного з провідних принципів діяльності сучасної вищої освіти (Федорчук, 2022). В. Марюхна, аналізуючи формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів професійно-технічної освіти під час магістерської підготовки, наголошує, що таку компетентність не може бути сформовано лише шляхом вивчення методології науки як окремої дисципліни; вона потребує системного залучення здобувачів до дослідницьких дій під час розв'язання реальних педагогічних завдань (Марюхна, 2024). Цей висновок прямо корелює з нашою позицією про необхідність інтегрувати дослідження

в практичну підготовку, а не додавати його до неї зовнішнім способом.

Окремий масив праць стосується ролі практичної підготовки у професійному становленні майбутнього педагога. С. Боярчук і А. Бубін доводять, що педагогічна практика є не лише етапом перевірки готовності до професії, а й простором становлення професійної компетентності шляхом занурення в реальне освітнє середовище, взаємодії з наставниками, аналізу власних дій і самооцінювання результатів (Боярчук & Бубін, 2019). Я. Галета акцентує на методах формування дослідницької компетентності: проблемному навчанні, проектуванні, аналізі джерел, дискусіях, дослідницьких завданнях, які дають змогу поєднати пізнавальну активність і професійну дію (Галета, 2024). Водночас більшість таких досліджень має або загальнопедагогічний характер, або стосується спеціальних предметних галузей і лише частково враховує двоїсту природу діяльності педагога професійного навчання, яка поєднує педагогічну та галузево-технологічну компоненти.

Цінними для нашого дослідження є також зарубіжні праці, що дають змогу розглянути проблему у ширшому професійному й методологічному контексті. У статті A. Ciraso-Calí та співавторів дослідницьку компетентність здобувачів освіти в галузі педагогічних наук проаналізовано як поєднання знань, умінь, ставлень і здатності застосовувати дослідницькі процедури в освітній практиці (Cirasó-Calí et al., 2022). Leonard і Wibawa, аналізуючи потреби у розвитку дослідницької компетентності педагогів, показують, що реальними бар'єрами її формування є не лише дефіцит методологічної підготовки, а й нестача наставницької підтримки, часу, інституційних стимулів та інструментів для організації дослідження (Leonard & Wibawa, 2020). Систематичний огляд M. Matjašič та J. Vogrinc додатково засвідчує, що для підготовки майбутніх учителів і досі бракує єдності у визначенні, структурі та способах вимірювання дослідницької компетентності, що особливо актуалізує завдання коректного теоретичного моделювання (Matjašič & Vogrinc, 2024). У публікаціях UNESCO-UNEVOC наголошено, що якість TVET безпосередньо залежить від здатності викладача поєднувати навчання з дослідженням праці, технологій і освітніх процесів, а в системі підготовки TVET-педагогів дослідницький компонент має бути імплантовано у переддипломну й виробничо орієнтовану підготовку (UNESCO-UNEVOC, 2012).

Додатково методологічну основу статті посилюють праці, опубліковані у виданні *Teaching and Teacher Education*, в якому дослідницький вимір підготовки педагога розглянуто не як допоміжний компонент, а як спосіб формування професійної автономії, критичного мислення та здатності діяти в умовах невизначеності. Зокрема, E. Munthe та M. Rogne доводять, що *research-based teacher education* має бути організовано як цілісну програму формування дослідницької грамотності, а не як епізодичне ознайомлення з методами науки (Munthe & Rogne, 2015). A. Brew і C. Saunders показують, що ефективність *research-based learning* залежить від того, якою мірою викладачі чітко усвідомлюють його цілі та не підміняють дослідницьке навчання звичайним відтворенням власного дослідницького досвіду (Brew & Saunders, 2020). Систематичний огляд L. Rutten уточнює, що *practitioner inquiry* у підготовці майбутніх педагогів потребує процесуальності, співпраці, рефлексії, достатнього часу й кваліфікованої фасилітації (Rutten, 2021). Для нашої моделі ці положення є важливими, оскільки вони обґрунтовують необхідність наставницького супроводу, мікродосліджень і рефлексивного аналізу під час практичної підготовки.

Для уточнення ролі практичного компонента важливими є й праці, присвячені педагогічній практиці, стажуванню та *work-based learning*. Chaw та співавтори визначають практику як механізм інтеграції університетського знання й досвіду навчального закладу – бази практики (Chaw et al., 2022). Документи Європейського фонду освіти щодо *work-based learning* (навчання на робочому місці) у VET (професійної освіти та навчанні) підтверджують, що результативність практико орієнтованого навчання зростає тоді, коли здобувач залучений до реальних виробничих і педагогічних процесів, отримує структуроване наставництво, працює з даними та має можливість рефлексивно оцінювати власні рішення (European Training Foundation, 2021). Українські дослідження також засвідчують, що якість практичної підготовки підвищується тоді, коли її результати пов'язують з аналітичною та науково-дослідною роботою, а не зводять лише до звітності про виконані види діяльності (Вовк et al., 2022).

Публікації з *Journal of Vocational Education & Training* дають змогу точніше розкрити саме TVET-специфіку підготовки педагога професійного навчання. У працях S. Billett наголошено, що професійна освіта набуває якості лише тоді, коли її цілі, зміст і педагогічні рішення співвіднесено

з реальними соціальними, виробничими й локальними контекстами (Billett, 2020). S. Köpsén показує, що ідентичність викладача професійного навчання формується на перетині педагогічної та професійно-галузевої належності, тому таку підготовку не може бути редуковано лише до загально-педагогічних умінь (Köpsén, 2014). Å. Mårtensson акцентує на необхідності подолання меж між школою та робочим місцем у VET, а A. K. Sandal доводить, що професійний розвиток VET-викладачів має спиратися на характеристики саме професійного, а не лише академічного навчання (Mårtensson, 2022; Sandal, 2023). Ці положення безпосередньо підсилюють аргументацію про дуальну природу дослідницької компетентності педагога професійного навчання.

Залучення цих зарубіжних джерел дозволяє конкретизувати дослідницьку компетентність у двох взаємопов'язаних площинах: загально-педагогічній, коли вона постає як здатність до *teacher inquiry*, *research-based learning* і рефлексивного аналізу практики, та професійно-галузевої, коли її пов'язують з аналізом виробничо-освітнього середовища, оцінюванням професійних дій здобувачів і подоланням розриву між навчальним закладом та робочим місцем. Саме така подвійна рамка дає підстави розглядати практичну підготовку як середовище не лише застосування готових знань, а й вироблення доказово обґрунтованих педагогічних рішень.

Отже, у науковій літературі достатньо переконливо обґрунтовано значення дослідницької компетентності для професійної підготовки педагога професійного навчання. Водночас увиразнюються щонайменше чотири проблеми. По-перше, відсутня узгоджена модель, яка б спеціально описувала формування дослідницької компетентності саме педагогів професійного навчання, а не майбутніх учителів загальноосвітніх дисциплін. По-друге, недостатньо враховано особливості практичної підготовки як простору інтеграції педагогічного, галузевого та дослідницького досвіду. По-третє, потребує уточнення система педагогічних умов, що забезпечують перехід від формального виконання завдань практики до дослідницького аналізу професійних ситуацій. По-четверте, критерії, показники та рівні сформованості компетентності часто відображено ізольовано від логіки моделі. Саме подолання цих проблем і зумовлює необхідність запропонованого теоретико-аналітичного дослідження. Тож дослідницьку новизну цієї статті пов'язано з конкретизацією того, як специфіка професії педагога професійного навчання – робота на перетині освітнього і

виробничо-технологічного контекстів – змінює зміст кожного блоку моделі, логіку відбору педагогічних умов і критерії діагностики.

Мета дослідження. Мета статті – теоретично обґрунтувати модель формування дослідницької компетентності педагогів професійного навчання під час практичної підготовки та розкрити змістове наповнення її структурних блоків. Для досягнення мети визначено такі завдання: 1) уточнити методологічні засади моделювання процесу формування дослідницької компетентності; 2) систематизувати наукові підходи до структури цієї компетентності; 3) розкрити зміст, педагогічні умови, етапи, форми й методи реалізації моделі; 4) визначити критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності педагогів професійного навчання під час практичної підготовки.

Методологія дослідження. Дослідження має теоретико-моделювальний характер. Його спрямовано на побудову концептуально цілісної теоретичної моделі, яку може бути використано як основу для подальшої експериментальної перевірки. З огляду на це означені у статті причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними умовами та результатом набувають статусу теоретично обґрунтованих припущень.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів, причому спосіб їх застосування було операціоналізовано на етапі розроблення дослідження. Аналітичну базу становлять 30 джерел, із них – 5 нормативно-правових і нормативно-методичних документів (закони України, концепція розвитку педагогічної освіти, стандарт вищої освіти, професійний стандарт), 19 наукових статей, 4 міжнародні аналітичні звіти, 1 систематичний огляд та 1 навчальний посібник, використаний як базове джерело для уточнення змісту поняття дослідницької компетентності. Пріоритет надано працям 2020–2025 років; раніше опубліковані джерела залишено лише тоді, коли вони виконували функцію базового теоретичного орієнтира або міжнародного аналітичного документа. До бази залучено джерела, які одночасно відповідали таким критеріям: безпосередньо висвітлювали проблематику дослідницької компетентності, практичної підготовки, наставництва або work-based learning; були релевантними для педагогічної чи професійної освіти; мали повний текст; не дублювали одне одного за змістом. Операціоналізацію методів дослідження представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Операціоналізація методів дослідження

Table 1

Operationalization of research methods

Метод	Матеріал аналізу	Процедура застосування	Отриманий результат
Нормативний аналіз	5 нормативно-правових документів	Виділення вимог до компетентнісної, практико-орієнтованої та дослідницької підготовки педагога професійного навчання	Сформовано соціально-нормативний блок моделі
Цільовий контент-аналіз	30 джерел аналітичної бази	Кодування структурних компонентів компетентності, дослідницьких завдань, форм наставництва, засобів діагностики	Уточнено складники компетентності та критерії добору педагогічних умов
Порівняльно-педагогічний аналіз	9 українських і 16 зарубіжних наукових / аналітичних джерел	Зіставлення ролі практики, механізмів інтеграції дослідження, наставництва та оцінювання	Виявлено спільні та відмінні риси моделей формування research competence
Синтез і систематизація	Результати попередніх етапів	Узгодження понять, компонентів, етапів, умов і критеріїв	Сконструйовано концептуальне ядро моделі
Структурно-функціональне моделювання	Узагальнені результати аналізу	Побудова взаємопов'язаних блоків, етапів і результату; перевірка внутрішньої узгодженості	Створено авторську модель та систему критеріїв і показників

Пошуковими маркерами слугували поняття «дослідницька компетентність», «практична підготовка», «педагог професійного навчання», «teacher-as-researcher», «practicum», «vocational teacher», «work-based learning». Для наукових публікацій добирали тексти, в яких дослідницьку компетентність розглядали не ізольовано, а в логіці професійної підготовки або практики. Теоретичний аналіз, синтез, узагальнення й систематизацію застосовано для виявлення основних підходів до визначення дослідницької компетентності, її компонентного складу та ролі практичної підготовки в її формуванні. Контент-аналіз нормативно-правових документів здійснювали за такими смисловими одиницями як-от: «компетентність», «дослідження», «інновація», «практична підготовка», «професійно-практична підготовка», «академічна доброчесність», «наставництво». Це дало змогу з'ясувати, які саме вимоги до дослідницького складника професійної підготовки прямо або опосередковано закріплено в чинному нормативному полі.

Для усунення ризику локальності джерельної бази пошук було розширено за назвами міжнародних видань Journal of Vocational Education & Training та Teaching and Teacher Education, а також за додатковими маркерами «research-based teacher education», «practitioner inquiry», «vocational teacher identity», «VET teachers' professional development», «school-workplace continuity» і «boundary crossing in VET». Це дало змогу залучити до аналізу праці, в яких дослідницьку компетентність педагога розглянуто не лише як академічну здатність, а й як інструмент професійного розвитку, оцінювання, наставництва та вдосконалення навчання в реальному професійному контексті.

Цільовий контент-аналіз було застосовано до всієї бази джерел. Одиницями аналізу є: структурні компоненти дослідницької компетентності; роль практичної підготовки в її формуванні; форми наставницького й методичного супроводу; типи дослідницьких завдань; критерії та показники діагностики. Порівняльно-педагогічний аналіз проведено за чотирма параметрами: як у джерелах визначається структура дослідницької компетентності; яку роль у її формуванні виконує практика або practicum; як описано роль наставництва; якими індикаторами запропоновано оцінювати результат. Відбір педагогічних умов здійснено на підставі трьох критеріїв: повторюваність відповідного чинника в проаналізованих джерелах; можливість його безпосередньої реалізації в програмі практики; функціональ-

ний зв'язок із щонайменше одним із чотирьох компонентів дослідницької компетентності. Структурно-функціональне моделювання було використано для побудови авторської моделі як системи взаємопов'язаних блоків; методом логічного конструювання встановлювали зв'язки між соціально-нормативними підставами, методологічними орієнтирами, компонентами компетентності, педагогічними умовами, етапами її формування та діагностичними процедурами. Водночас дослідження має теоретико-аналітичний характер; отже, запропоновану модель інтерпретовано як теоретико-евристичний конструкт, що потребує подальшої емпіричної перевірки. Теоретичну верифікацію моделі здійснювали шляхом перевірки внутрішньої узгодженості блоків, відповідності між компонентами, педагогічними умовами, етапами та критеріями оцінювання.

Результати дослідження. Аналіз джерел засвідчив, що в сучасній педагогічній літературі домінують певні інтерпретації дослідницької компетентності, як-от: інтегративної якості особистості; сукупності знань і вмінь дослідницької діяльності; здатності вирішувати професійні проблеми на підставі даних; форми професійної рефлексії та саморозвитку (Сисоєва & Козак, 2016; Кудла, 2020; Щербань & Савченко, 2021; Криворучко, 2022). Для нашого дослідження принциповим є те, що жодна з цих інтерпретацій не є достатньою відокремленою; для педагога професійного навчання вони мають бути інтегровані. У сучасній педагогічній науці модель розглядається як спеціально сконструйоване уявне або знаково-символічне відображення об'єкта, яке дає змогу виявити його структуру, функції, внутрішні зв'язки та логіку розвитку. Для дослідження процесів професійної підготовки моделювання є особливо продуктивним, оскільки дозволяє не лише описати наявний стан явища, а й задати нормативний вектор його вдосконалення. У нашому випадку модель покликана поєднати три рівні аналізу: макрорівень соціального замовлення та нормативних вимог; мезорівень організації освітнього процесу й практичної підготовки у закладі вищої освіти; мікрорівень індивідуального професійного становлення майбутнього педагога професійного навчання.

Порівняльно-педагогічний аналіз показав, що практика справді часто описується як важливий простір становлення дослідницької компетентності, однак не як її єдине джерело. У працях, присвячених teacher-as-researcher, дослідження пов'язується також із семінара-

ми, курсовими роботами, проектуванням та рефлексивним письмом (la Velle, 2024; Ciraso-Calí et al., 2022). Отже, практична підготовка є не єдиним, але особливо насиченим середовищем операціоналізації дослідницьких умінь, оскільки саме тут відбувається перевірка знань і рішень у реальному професійному контексті.

Порівняння праць із Teaching and Teacher Education засвідчує, що research-based teacher education не може обмежуватися засвоєнням термінології або підготовкою формального звіту. Її результатом має бути здатність майбутнього педагога професійного навчання ставити професійно значущі запитання, критично оцінювати власні припущення, збирати дані про навчальну ситуацію та використовувати їх для вдосконалення практики (Munthe & Rogne, 2015; Brew & Saunders, 2020; Rutten, 2021). Для підготовки педагога професійного навчання це означає, що мікродослідження має бути пов'язано не лише з методикою проведення заняття, а й з аналізом професійного змісту, умов

безпеки, організації практичних робіт і взаємодії з наставником від бази практики.

Окремий висновок постає із зіставлення узагальнених педагогічних моделей та вимог до підготовки педагога професійного навчання. Типові структурно-функціональні моделі мають подібні блоки – нормативний, методологічний, змістовий, процесуальний, діагностичний, тому конфігурацію блоків ми не вважаємо головним маркером новизни. Концептуальна відмінність авторської моделі полягає в іншому: у способі наповнення кожного блоку саме на основі особливостей підготовки педагога професійного навчання. Відображення особливостей підготовки педагога професійного навчання у блоках моделі представлено в таблиці 2. Йдеться про поєднання педагогічної та галузево-технологічної логіки майбутньої діяльності, про залучення бази практики як повноцінного співсуб'єкта формування компетентності, а також про фокус на мікродослідженнях, вбудованих у реальні освітньо-виробничі процеси.

Таблиця 2

Особливості підготовки педагога професійного навчання у блоках моделі

Table 2

Features of training a vocational teacher in the blocks of the model

Блок моделі	Типове для узагальнених педагогічних моделей	Особливості запропонованої моделі
Соціально-нормативний	Орієнтація на загальні вимоги до професійної підготовки педагога	Додано вимоги професійної освіти, роботодавців, безпекового й технологічного контексту, характерні саме для vocational education
Цільово-методологічний	Фокус на розвитку дослідницьких умінь у педагогічній сфері	Мету пов'язано з аналізом не лише педагогічних, а й освітньо-виробничих ситуацій; інтегровано контекстний та work-based learning виміри
Змістовий	Компоненти компетентності описано як загальнопедагогічні	Кожний компонент містить педагогічну і галузево-технологічну підсистему; дослідницькі завдання стосуються як навчального процесу, так і організації практичного навчання
Організаційно-процесуальний	Переважає двосуб'єктна взаємодія «здобувач – викладач»	Запроваджено трикутник наставництва «здобувач – викладач ЗВО – наставник від бази практики» і мікродослідження в реальному освітньо-виробничому середовищі
Діагностувально-результативний	Оцінювання загальної готовності до педагогічного дослідження	Оцінюється здатність працювати з даними в умовах практики, аналізувати педагогічні та технологічні фактори, проектувати локальні поліпшення освітнього процесу

У межах цього дослідження результати варто розуміти як теоретичні узагальнення, логічно окреслені зв'язки між елементами моделі та представлення графічної моделі формування дослідницької компетентності педагогів професійного навчання під час практичної підготовки.

Теоретико-методологічні засади побудови моделі. Вихідним положенням моделі є розуміння дослідницької компетентності педагога професійного навчання як інтегративної професійно-особистісної якості, що виявляється у готовності та здатності визначати, формулю-

вати й аналізувати педагогічні та галузево-технологічні проблеми, планувати й здійснювати педагогічне дослідження або мікродослідження, інтерпретувати емпіричні дані, перевіряти ефективність педагогічних рішень, дотримуватися норм академічної доброчесності й використовувати результати дослідження для вдосконалення освітнього процесу. У цьому визначенні поєднуються когнітивний, аксіологічний, діяльнісний та рефлексивний виміри феномену, описані в сучасній науковій літературі (Криворучко, 2022; Кудла, 2020; Ciraso-Calí et al., 2022; Matjašič & Vogrinc, 2024). Принципово важливо, що в нашій інтерпретації йдеться не просто про «здатність проводити дослідження», а про здатність здійснювати мікродослідження в реальних умовах практики, за яких педагогічні рішення пов'язано також із галузево-технологічним змістом навчання, вимогами безпеки та особливостями організації виробничого або виробничо-імітаційного середовища.

Методологічне підґрунтя моделі становить компетентнісний підхід. Саме він дає змогу розглядати результат професійної підготовки не як суму знань і вмінь, а як здатність діяти в реальних професійних ситуаціях. Для нашого дослідження це означає, що дослідницьку компетентність не може бути звужено до опанування методів наукової роботи в абстрактному вигляді; вона має виявлятися у спроможності здобувача освіти використовувати ці методи в конкретному освітньому середовищі під час практики, коли постають реальні проблеми навчання, виховання, комунікації, оцінювання, безпеки, виробничої взаємодії та організації освітнього процесу (Біда et al., 2022; Боярчук & Бубін, 2019; Галета, 2024; Марюхна, 2024; Сисоєва & Козак, 2016).

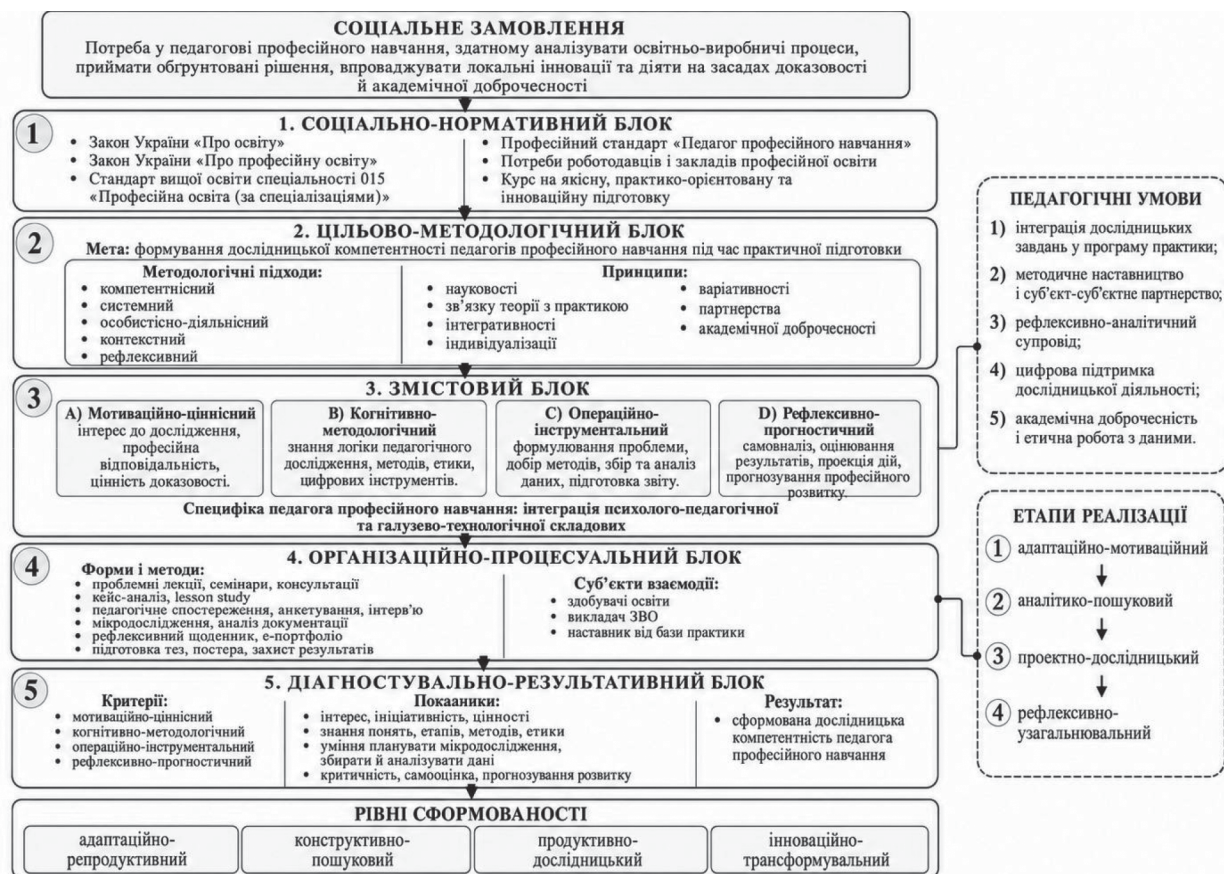
Системний підхід дає змогу побачити процес формування дослідницької компетентності як цілісність, у якій зміст, методи, форми, суб'єкти взаємодії, умови, критерії та результати перебувають у відношенні взаємозалежності. З цієї позиції будь-яке локальне посилення, наприклад збільшення кількості дослідницьких завдань у щоденнику практики, не забезпечує бажаний ефект, якщо не підтримано змінами в наставництві, діагностичному супроводі, змісті практики та культурі академічної взаємодії. Особистісно-діяльнісний підхід фокусує увагу на суб'єктності здобувача освіти: дослідницька компетентність формується тоді, коли майбутній педагог не лише виконує інструкції, а й стає активним інтерпретатором і проєктувальником власного досвіду. Контекстний підхід дає підстави залучати дослідницькі завдання до

реального професійного контексту діяльності закладів професійної освіти, а рефлексивний – забезпечує осмислення й переоцінювання досвіду, без чого дослідження не перетворюється на інструмент професійного саморозвитку (Марюхна, 2024; Chaw et al., 2022; European Training Foundation, 2021; la Velle, 2024).

Відповідно до цих підходів у моделі враховано такі принципи як-от: науковості, який передбачає опору на сучасні методологічні знання, доказовість і коректність інтерпретацій; зв'язку теорії з практикою, що забезпечує перенесення дослідницьких процедур у реальні ситуації педагогічної та виробничо-педагогічної взаємодії; інтегративності, який означає поєднання психолого-педагогічної та галузево-технологічної підготовки; індивідуалізації, що враховує різний досвід, темп і професійні інтереси здобувачів; варіативності форм і методів дослідження; партнерства, що передбачає взаємодію «здобувач – викладач закладу вищої освіти – наставник від бази практики»; рефлексивності; академічної доброчесності. Сукупність цих принципів дає змогу не лише навчати елементів дослідження, а й формувати культуру дослідницької діяльності як внутрішню норму професійної поведінки майбутнього педагога.

Графічно модель формування дослідницької компетентності педагогів професійного навчання під час практичної підготовки представлено на рисунку 1.

Авторська модель має структурно-функціональний характер і вибудовується за логікою послідовного розгортання: соціальне замовлення та нормативні вимоги → мета й методологічні засади → змістові компоненти компетентності → організаційно-процесуальна реалізація під час практичної підготовки → діагностика і результат. Така логіка дає змогу уникнути двох крайнощів, характерних для деяких наукових праць: або опису моделі лише як набору блоків без розкриття механізму їх взаємодії, або звуження моделі до переліку форм і методів без визначення цільових орієнтирів та критеріїв результативності. При цьому принципова відмінність запропонованої моделі від типових структурно-функціональних схем полягає не у зовнішній назві блоків, а в способі їх змістового наповнення: кожен блок адаптовано до підготовки саме педагога професійного навчання, для якого дослідницька діяльність розгортається на перетині педагогічних і виробничо-технологічних завдань, а ключовою одиницею реалізації постає мікродослідження, вбудоване у програму практики.



Примітка: розроблено автором

Note: compiled by the author

Рисунок 1. Структурно-функціональна модель формування дослідницької компетентності педагогів професійного навчання під час практичної підготовки

Figure 1. Structural and functional model of the formation of research competence of vocational education teachers during practical training

Перший блок – **соціально-нормативний**. Його функція полягає у фіксуванні зовнішніх підстав для формування дослідницької компетентності. До них належать: суспільний запит на педагога, здатного діяти в умовах технологічних, соціальних і виробничих змін; орієнтація на якісну професійну освіту та її модернізацію; законодавчі й нормативні вимоги щодо компетентнісної підготовки, інноваційності та практико-орієнтованості навчання; потреби роботодавців і закладів професійної освіти у фахівцях, які можуть не лише навчати, а й аналізувати та вдосконалювати освітньо-виробничі процеси (Верховна Рада України, 2017; Верховна Рада України, 2025; Інститут професійної освіти НАПН України, 2022; European Training Foundation, 2021). Особливості цього блоку для педагога професійного навчання полягають у тому, що зовнішній запит формується не лише освітньою політикою, а й динамікою ринку праці, технологічним оновленням виробництва, вимогами безпеки праці та очі-

куваннями роботодавців щодо готовності випускників працювати з даними і вдосконалювати виробничо-освітні процеси.

Другий блок – **цільово-методологічний**. Його системоутворювальною ланкою є мета – забезпечити формування дослідницької компетентності педагога професійного навчання як здатності до науково обґрунтованого аналізу професійно-педагогічних ситуацій і проєктування рішень під час практичної підготовки. Завдання цього блоку конкретизуються у чотирьох площинах: *мотиваційній* – сформувати стійку позитивну настанову на дослідницьку діяльність; *когнітивній* – забезпечити оволодіння методологією і методами педагогічного дослідження; *операційній* – сформувати вміння збирати, обробляти, інтерпретувати дані та впроваджувати їх у практику; *рефлексивній* – розвинути здатність до самооцінювання, критичного аналізу і прогнозування професійного розвитку. Цей блок інтегрує зазначені наукові підходи, принципи та педагогічні умови й ви-

конує функцію внутрішньої координації моделі. Його відмінність від узагальнених педагогічних моделей полягає в орієнтації не лише на методологічну грамотність здобувача, а й на його здатність інтерпретувати освітні дані в контексті конкретної професії, спеціалізації та виробничо-практичних умов бази практики.

Третій блок – **змістовий**. Він репрезентує внутрішню будову дослідницької компетентності. На підставі узагальнення наукових джерел і специфіки підготовки педагога професійного навчання виокремлюємо чотири взаємопов'язані компоненти. *Мотиваційно-ціннісний компонент* охоплює інтерес до дослідницької діяльності, готовність працювати з проблемою, прагнення до пошуку нових рішень, прийняття цінностей доказовості, професійної відповідальності та академічної доброчесності. *Когнітивно-методологічний компонент* охоплює знання про сутність педагогічного дослідження, його етапи, методи, принципи, правила фіксування й аналізу даних, логіку побудови висновків, можливості цифрових інструментів, а також розуміння особливостей дослідження в системі професійної освіти. *Операційно-інструментальний компонент* виявляється в умінні формулювати проблему, визначати мету, добирати методи, організовувати спостереження, анкетування, інтерв'ю, мікроексперимент, аналіз документів, кейс-аналіз, обробляти й візуалізувати дані, готувати доповідь або звіт. *Рефлексивно-прогностичний компонент* пов'язаний із самоаналізом, критичним оцінюванням достовірності результатів, корекцією власних дій, узагальненням досвіду та баченням перспектив професійного зростання. Отже, концептуальна новизна в межах цього блоку полягає не в номінації компонентів як таких, а в їх професійному перекладі на завдання педагога професійного навчання: кожний компонент описано за допомогою дій, які реально може бути виконано під час педагогічної або виробничо-педагогічної практики.

Важливо наголосити, що в умовах підготовки педагога професійного навчання змістовий блок має подвійне наповнення. З одного боку, майбутній педагог професійного навчання досліджує педагогічні явища: мотивацію здобувачів, ефективність методів навчання, особливості взаємодії, труднощі оцінювання, динаміку професійного становлення. З другого – він має враховувати галузево-технологічний зміст майбутньої діяльності: особливості виробничих процесів, вимоги безпеки, використання обладнання, організацію практич-

них робіт, особливості дуальної та work-based learning моделі. Саме ця подвійна предметність і становить змістові особливості моделі (Марюхна, 2024; Antera & Nilsson, 2025).

Такий підхід узгоджується з міжнародними дослідженнями TVET, у яких професійну компетентність викладача тлумачать як поєднання педагогічного, галузевого, соціального й контекстного знань. Якщо у загальній педагогічній освіті дослідницьку дію переважно спрямовано на аналіз навчання та взаємодії, то у професійній освіті вона додатково охоплює аналіз робочих процесів, матеріально-технічних умов, професійних стандартів, оцінювання практичних умінь і відповідності навчальної діяльності реальним вимогам професії (Billett, 2020; Köpsén, 2014; Mårtensson, 2022; Sandal, 2023). Саме тому змістовий блок моделі представлено як двоконтекстний: педагогічний і галузево-технологічний.

Четвертий блок – **організаційно-процесуальний**. Він відображає механізм реалізації моделі під час практичної підготовки. Вважаємо доцільним розгортати процес у чотири етапи. *Адаптаційно-мотиваційний етап* передбачає введення здобувача в дослідницьку проблематику практики, формування установки на спостереження, аналіз і фіксування освітніх явищ, ознайомлення з етичними нормами, інструментами збору даних та вимогами академічної доброчесності. *Аналітико-пошуковий етап* орієнтує на виявлення проблемного поля бази практики, визначення теми мікродослідження, добір методів, складання індивідуального плану, формування первинної гіпотези. *Проектно-дослідницький етап* передбачає безпосереднє проведення дослідницьких дій під час практики: спостереження за заняттями, аналіз планувальної документації, збір емпіричних матеріалів, апробацію окремих педагогічних рішень, обробку даних. *Рефлексивно-узагальнювальний етап* спрямовано на інтерпретацію результатів, підготовку висновків, презентацію знахідок, самооцінювання та коригування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Зміст цього блоку реалізується за допомогою комплексу *форм і методів*, які є не випадковим набором активностей, а функціонально пов'язаними з етапами моделі. Такими вважаємо: настановчі й проблемні лекції, методичні семінари, інструктажі, індивідуальні та групові консультації, обговорення кейсів, аналіз фрагментів занять, мікродослідження, педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ювання,

контент-аналіз навчально-методичної документації, lesson study, проектування й апробацію окремих дидактичних матеріалів, ведення рефлексивного щоденника, складання електронного портфоліо, підготовку тез або постера за результатами практики, публічний захист результатів. Особливу роль виконує наставництво, оскільки без інтелектуального супроводу дослідницьке завдання часто редукується до механічного опису подій.

З огляду на висновки L. Rutten про потребу процесуальності, співпраці й фасилітації practitioner inquiry, організаційно-процесуальний блок доцільно посилювати регулярними дослідницькими консультаціями, проміжними обговореннями даних і спільним аналізом обмежень мікродослідження (Rutten, 2021). Водночас ідеї Å. Mårtensson та A. K. Sandal щодо особливостей VET дають підстави залучати до таких консультацій не лише викладача ЗВО, а й наставника від бази практики, який допомагає оцінити, якою мірою запропоноване педагогічне рішення відповідає реальній логіці професійної діяльності й професійного навчання (Mårtensson, 2022; Sandal, 2023).

П'ятий блок – **діагностувально-результативний**. Його призначення полягає в оцінюванні динаміки формування дослідницької компетентності та фіксуванні кінцевого результату. Відповідно до структури компетентності виокремлюємо чотири критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-методологічний, операційно-інструментальний, рефлексивно-прогностичний. Для кожного критерію визначено показники, що дають змогу діагностувати як наявність окремих елементів компетентності, так і рівень їх системної інтегрованості. Результатом реалізації моделі є сформована дослідницька компетентність педагога професійного навчання, яка виявляється у здатності самостійно або в партнерстві з наставником здійснювати педагогічне дослідження в умовах практики, обґрунтовувати й удосконалювати педагогічні рішення, а також застосовувати дослідницький стиль мислення у подальшій професійній діяльності. На відміну від наявних моделей у нашому випадку діагностичний блок безпосередньо пов'язано з процедурами практики: картами спостереження, аналітичними звітами, матеріалами е-портфоліо, презентаціями результатів мікродослідження та рефлексивних записів.

Педагогічні умови реалізації моделі. Виокремлення п'яти педагогічних умов ґрунтується на результатах проведеного теоре-

тичного аналізу та порівняльно-педагогічного зіставлення джерел. Перелік охоплює лише ті умови, які: а) систематично повторювалися в сучасних дослідженнях практичної підготовки і формування дослідницької компетентності; б) може бути безпосередньо реалізовано в організації практики; в) мають функціональний зв'язок із мотиваційно-ціннісним, когнітивно-методологічним, операційно-інструментальним або рефлексивно-прогностичним компонентами моделі.

Перша умова – інтеграція дослідницьких завдань у зміст і документацію практичної підготовки. Йдеться не про додавання окремого пункту «провести дослідження», а про перепроєктування програми практики в такий спосіб, щоб кожне її ключове завдання мало дослідницький вимір: спостереження за заняттями – з аналітичною картою; розроблення дидактичних матеріалів – з попередньою діагностикою потреб; проведення заняття – з аналізом його ефективності за визначеними індикаторами; взаємодія зі здобувачами освіти – з фіксуванням типових труднощів і способів їх подолання. Така інтеграція дає змогу зробити дослідження внутрішньою логікою практики, а не зовнішнім додатком до неї.

Друга умова – методичне наставництво і суб'єкт-суб'єктне партнерство. Практика показує, що здобувач освіти часто потребує не так інструкції, як інтелектуального супроводу: допомоги у звуженні проблеми, коректному доборі методів, інтерпретації неоднозначних даних, виявленні ризиків поспішних висновків. Тому ефективна модель має передбачати трикутник взаємодії «здобувач – викладач – закладу вищої освіти – наставник від бази практики». Важливо, щоб наставник оцінював не лише дисципліну та організованість практиканта, а й його здатність бачити проблему, аргументувати рішення, працювати з фактами та рефлексувати власний досвід (Chaw et al., 2022; Leonard & Wibawa, 2020).

Третя умова – забезпечення рефлексивно-аналітичного супроводу. Дослідницька компетентність не формується автоматично, зважаючи на факт перебування в реальному освітньому середовищі. Досвід стає освітньо продуктивним лише тоді, коли він осмислюється. Для цього доцільно використовувати рефлексивний щоденник, карти спостереження, аналітичні звіти, мікрообговорення після занять, групові супервізії, рефлексивні інтерв'ю. Регулярна рефлексія допомагає майбутньому педагогові переходити від опису події до її пояснення, від інтуїтивно-

го рішення – до свідомо обраної стратегії, від фрагментарного враження – до обґрунтованого висновку. Її значущість полягає в тому, що саме рефлексія перетворює досвід практики на джерело професійного саморозвитку.

Четверта умова – цифрова підтримка дослідницької діяльності. Сучасна практична підготовка потребує використання цифрових інструментів для збору, упорядкування й аналізу інформації: онлайн-анкет, електронних журналів спостережень, шаблонів для кодування даних, візуалізації результатів, е-портфоліо. Але цифровізацію не варто зводити до технічного інструментарію; її завдання – підвищувати якість аналізу, спрощувати документування, робити результати дослідження прозорими, відтворюваними й придатними для обговорення. Для педагога професійного навчання це особливо важливо, оскільки цифрові інструменти все частіше інтегруються й у саму професійну сферу, з якою пов'язано підготовку здобувачів освіти.

П'ята умова – академічна доброчесність і культура етичної роботи з даними. На тлі поширення комп'ютерних практик і формального ставлення до звітності важливо від початку формувати в майбутнього педагога професійного навчання настанову на самостійність думки, коректне цитування, точність фіксування результатів, відмову від підміни аналізу описом, а також відповідальність за інтерпретацію даних, зібраних у роботі зі здобувачами освіти. У запропонованій моделі академічна доброчесність не є окремим «додатком», а стосується всіх блоків – від постановки проблеми до публічної презентації результатів. Її залучення визначено тим, що без неї дослідницька компетентність редукується до формального виконання завдань і втрачає свій професійно-ціннісний сенс.

Узгоджене функціонування названих умов дозволяє перейти від фрагментарного формування окремих дослідницьких умінь до систем-

ного розвитку дослідницької компетентності. Якщо хоча б одну з умов суттєво послаблено – наприклад, практика не передбачає дослідницьких завдань або відсутній наставницький супровід, – модель втрачає цілісність. Саме тому в організації практичної підготовки доцільно наголошувати не на окремих методичних заходах, а й на освітньо-дослідницькому середовищі, в якому дослідження стає нормативною й культурною основою професійного зростання майбутнього педагога професійного навчання. У причинно-наслідковому вимірі кожна з умов виконує окрему функцію: інтеграція завдань активізує мотиваційно-ціннісний компонент; наставництво та методичний супровід підтримують когнітивно-методологічний і операційно-інструментальний компоненти; рефлексивні практики забезпечують розвиток рефлексивно-прогностичного компонента; цифрові інструменти підвищують якість збору й аналізу даних; академічна доброчесність надає всій системі нормативної та етичної стійкості.

Критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності (табл. 3). *Мотиваційно-ціннісний критерій* відображає силу та стійкість дослідницької мотивації, позитивне ставлення до наукового пошуку, внутрішню готовність працювати з проблемними ситуаціями, відповідальність за якість власних висновків, прийняття цінностей доброчесності й професійної рефлексії. Його показниками є інтерес до дослідницьких завдань, ініціативність у виборі проблеми, наполегливість у пошуку рішень, готовність до інтелектуального зусилля, здатність аргументувати значущість обраної теми. Запропоновані критерії виведено безпосередньо зі структури компетентності, а не запозичено механічно з інших моделей; саме тому вони відтворюють логіку зв'язку між компонентним складом моделі та процедурами її діагностики під час практики.

Таблиця 3

Критерії, показники та рівні сформованості дослідницької компетентності

Table 3

Criteria, indicators and levels of development of research competence

Критерій	Показники	Рівні сформованості
Мотиваційно-ціннісний	Інтерес до дослідження; ініціативність; цінність доказовості; наполегливість	Від ситуативного інтересу до стійкої внутрішньої потреби в дослідницькому пошуку.
Когнітивно-методологічний	Знання понять, етапів, методів, етики дослідження; розуміння логіки наукового тексту	Від фрагментарних уявлень до цілісного володіння методологією педагогічного мікродослідження.

Продовження табл. 3

Операційно-інструментальний	Формулювання проблеми; добір методів; збір і аналіз даних; цифрові інструменти; презентація результатів	Від дій за зразком до самостійного проектування та реалізації мікродослідження.
Рефлексивно-прогностичний	Самооцінка; критичність; виявлення обмежень; прогнозування професійного розвитку	Від описової рефлексії до здатності коригувати діяльність і проектувати подальше професійне зростання.

Когнітивно-методологічний критерій характеризує рівень знань про логіку та методологію дослідження. До його показників належать: розуміння сутності педагогічного дослідження, володіння поняттєво-категоріальним апаратом, знання методів збору й обробки даних, здатність обґрунтовувати вибір інструментарію, знання вимог до структури наукового тексту, розуміння етичних обмежень дослідницької діяльності.

Операційно-інструментальний критерій відображає практичну готовність до виконання дослідницьких дій. Показниками цього критерію є вміння формулювати проблему, мету, завдання і робочу гіпотезу; складати програму мікродослідження; добирати адекватні методи; збирати, систематизувати й аналізувати емпіричний матеріал; використовувати цифрові інструменти; презентувати результати у формі звіту, доповіді, постера чи портфолію. Саме цей критерій найбільш виразно демонструє, чи здатен здобувач застосовувати теоретичні знання на практиці.

Рефлексивно-прогностичний критерій пов'язано зі здатністю оцінювати якість власної дослідницької діяльності, розуміти межі отриманих результатів, помічати альтернативні інтерпретації, коригувати власні дії та прогнозувати шляхи подальшого професійного розвитку. Його показниками постають адекватне самооцінювання, критичність, здатність виявляти помилки та обмеження, вміння зіставляти результати дослідження з професійними цілями, готовність до подальшого самовдосконалення.

За сукупністю вказаних критеріїв доцільно виділяти чотири **рівні сформованості компетентності**. *Адаптаційно-репродуктивний рівень* характеризує фрагментарна мотивація, поверхове знання методології та виконання дослідницьких дій лише за зразком. *Конструктивно-пошуковий рівень* виявляється у здатності виконувати типові дослідницькі завдання з до певної міри самостійно, коректно використовувати окремі методи, але ще з

недостатньою глибиною інтерпретації. *Продуктивно-дослідницький рівень* означає сформованість цілісної логіки мікродослідження, вміння самостійно збирати й аналізувати дані, обґрунтовувати висновки та використовувати їх для вдосконалення педагогічної діяльності. *Інноваційно-трансформувальний рівень* виявляється у здатності ініціювати дослідницькі проекти, пропонувати нові рішення, інтегрувати результати аналізу в проектування освітнього процесу, підтримувати дослідницьку активність інших учасників освітньої взаємодії.

Перевага запропонованої системи критеріїв і рівнів полягає в тому, що її може бути використано не лише для підсумкового оцінювання результатів практичної підготовки, а й для формувального моніторингу. Відповідно, діагностику варто здійснювати поетапно: до початку практики – для виявлення вихідного рівня; під час практики – для корекції індивідуальних завдань; після завершення практики – для фіксування динаміки та визначення подальших кроків професійного розвитку. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям переходу від контролю результату до супроводу розвитку компетентностей. Водночас у межах цієї статті йдеться про теоретично запропоновану систему діагностики; її валідність і чутливість до змін варто спеціально перевірити на емпіричному етапі подальшого дослідження.

Обговорення. Запропонована модель не заперечує попередні наукові підходи, а інтегрує їх у логіку професійної підготовки педагога професійного навчання. На відміну від моделей, у яких дослідницька компетентність описано переважно як сукупність компонентів, у нашій моделі акцентовано на механізмі формування цієї компетентності саме під час практичної підготовки. У центрі уваги перебувають не абстрактне «оволодіння дослідженням», а конкретні способи занурення здобувача освіти в професійно значущі ситуації, які потребують збору й аналізу даних. У цьому сенсі модель поєднує ідею teacher-as-researcher із потребами сучасної професійної освіти, адже педагог

має одночасно бути методистом, наставником, організатором практичного навчання і фасилітатором професійного розвитку здобувача (la Velle, 2024; Antera & Nilsson, 2025). Отже, оригінальність запропонованого рішення вбачаємо не у формальній відмові від усталених назв блоків, а у зміні логіки їх взаємодії: модель вибудовано навколо мікродослідження як стрижня практичної підготовки та навколо тристороннього наставництва як механізму застосування дослідницьких дій у професійному контексті.

У контексті залучених зарубіжних джерел запропоновану модель може бути інтерпретовано як спробу поєднання двох дослідницьких традицій: *teacher inquiry* у підготовці педагогів і контекстно зумовлене професійне навчання у TVET. Перша традиція акцентує увагу на рефлексії, дослідницькій автономії та критичному осмисленні практики; друга – на зв'язку педагогічних рішень із професійним середовищем, робочими процесами та межами між навчальним закладом і місцем праці (Brew & Saunders, 2020; Rutten, 2021; Billett, 2020; Mårtensson, 2022). Саме на перетині цих традицій і перебуває авторська модель, що підсилює її міжнародну релевантність і зменшує ризик вузько локального трактування проблеми.

Водночас результати дослідження мають чітко усвідомлювані межі. По-перше, модель є результатом теоретичної реконструкції, а не емпіричної перевірки. По-друге, добір педагогічних умов спирається на аналітичні критерії і повторюваність у джерелах, але не доводить їхнього причинного ефекту. По-третє, запропоновані критерії й рівні сформованості ще потребують апробації, експертного оцінювання та перевірки на валідність у різних спеціалізаціях професійної освіти.

Сильною стороною моделі є її інтегративність. Вона передбачає нормативний, методологічний, змістовий, процедурний і діагностичний рівні, з огляду на що є придатною не лише для теоретичного опису, а й для безпосереднього використання в освітньому процесі. Водночас, з огляду на інтегративність, постають і певні виклики: ефективне впровадження моделі потребує перегляду програм практики, підготовки наставників, створення інструментарію діагностики й часу на рефлексивну роботу, чого часто бракує в реальних умовах діяльності закладів вищої та професійної освіти. Тому впровадження моделі має супроводжувати інституційна підтримка, а не лише ентузіазм окремих викладачів. До того ж необхідно прямо зазначи-

ти межі отриманих результатів: стаття не претендує на емпіричне доведення ефективності моделі, а пропонує теоретично обґрунтовану рамку, яку може бути використано для подальшої експериментальної перевірки.

Заслугує на увагу також співвідношення дослідницької компетентності та інноваційності. Не кожна інновація ґрунтується на даних, так само як не кожне дослідження автоматично породжує інновацію. Однак саме дослідницька компетентність забезпечує перехід від інтуїтивного новаторства до обґрунтованого вдосконалення освітньої практики. Для педагога професійного навчання це особливо важливо, оскільки він працює на перетині освіти і виробничої сфери, коли неякісне рішення може виявлятися не лише у зниженні навчальних результатів, а й у професійних ризиках, пов'язаних із технологіями, безпекою та організацією праці.

Перспективність моделі пов'язано з її відкритістю до емпіричної перевірки. У подальших дослідженнях її може бути розглянуто як основу педагогічного експерименту, розроблення діагностичних методик, порівняльного аналізу різних баз практики, а також проектування цифрових інструментів підтримки дослідницької діяльності майбутніх педагогів професійного навчання. Водночас уже на етапі теоретичного моделювання вона дає можливість упорядкувати зміст практичної підготовки, визначити пріоритети наставництва та зробити дослідницький складник професійної підготовки концептуально прозорим.

Висновки. На підставі аналізу наукових джерел і нормативних документів узагальнено, що формування дослідницької компетентності педагогів професійного навчання є об'єктивною вимогою сучасної системи професійної та вищої освіти. Визначено, що ця компетентність має інтегративний характер і поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-методологічний, операційно-інструментальний та рефлексивно-прогностичний компоненти. Теоретичний аналіз дає підстави розглядати практику як потенційно продуктивне середовище для її формування за умови, що дослідницькі дії інтегровано у зміст практичної підготовки системно, а не епізодично.

Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування дослідницької компетентності педагогів професійного навчання під час практичної підготовки, яка охоплює соціально-нормативний, цільово-методологічний, змістовий, організаційно-про-

цесуальний і діагностувально-результативний блоки. Визначено педагогічні умови реалізації моделі: інтеграцію дослідницьких завдань у програму практики, наставницький супровід, рефлексивно-аналітичну підтримку, цифрове забезпечення та культуру академічної доброчесності. Окреслено етапи реалізації моделі, систему критеріїв, показників і рівнів сформованості дослідницької компетентності. Наукова новизна статті конкретизується у змістовому наповненні цих блоків відповідно до особливостей підготовки та подальшої професійної діяльності педагога професійного навчання, а також у логічному поєднанні мікродослідницьких завдань, практики та наставництва в єдину систему формування компетентності.

Наукові розвідки праць із Journal of Vocational Education & Training та Teaching and Teacher Education дали змогу уточнити міжнародний контекст моделі: дослідницьку компе-

тентність розглянуто як умову не лише академічної підготовки, а й професійного розвитку педагога, здатного аналізувати власну практику, працювати з даними, взаємодіяти з наставниками та враховувати особливості професійного середовища.

Практичне значення запропонованої моделі полягає у можливості її використання для оновлення освітніх програм підготовки педагогів професійного навчання, програм педагогічної та виробничо-педагогічної практики, індивідуальних завдань здобувачів освіти, методичних матеріалів для наставників, а також засобів внутрішнього моніторингу якості підготовки. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язано з емпіричною перевіркою ефективності моделі, розробленням діагностичного інструментарію та вивченням можливостей її адаптації до різних спеціалізацій професійної освіти.

REFERENCES

- Antera, S., & Nilsson, S. (2025). Competence profiles of vocational teachers in Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 12(3), 410–432. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.12.3.5>
- Billett, S. (2020). Perspectives on enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 161–169. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1749483>
- Boiarchuk, S. I., & Bubín, A. O. (2019). Pedahohichna praktyka yak vazhlyva skladova formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh pedahohiv doshkilnoi osvity [Teaching practice as an important component of forming the professional competence of future preschool teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* [Scientific journal of Dragomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects], 71, 30–34. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.07> [in Ukrainian]
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, Article 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Chaw, E. P., Kozhabergenova, A., Beyene, M. T., Saed, A., Kopp, E., & Rapos, N. (2022). The role of practicum in teacher education policy documents in Ethiopia, Myanmar, Kazakhstan, and Iran. *Journal of Educational Sciences*, 23(2), 14–26. <https://doi.org/10.35923/JES.2022.2.02>
- Ciraso-Calí, A., Martínez-Fernández, J. R., París-Mañas, G., Sánchez-Martí, A., & García-Ravidá, L. B. (2022). The research competence: Acquisition and development among undergraduates in education sciences. *Frontiers in Education*, 7, Article 836165. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.836165>
- European Training Foundation. (2021). Monitoring and evaluating work-based learning in vocational education and training. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-12/monitoring_and_evaluating_wbl.pdf
- Fedorchuk, V. (2022). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnykh pedahohiv v protsesi vyvchennia metodyky naukovykh doslidzhen [Formation of research competence of future teachers in the process of studying the methodology of scientific research]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy* [Adult Education: Theory, Experience, Prospects], 21(1), 117–125. [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.117-125](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.117-125) [in Ukrainian]
- Haleta, Ya. V. (2024). Metody formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti u maibutnykh vchyteliv istorii ta suspilstvoznavchyykh dystsyplin [Methods of forming research competence in future teachers of history and social science disciplines]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky* [Scientific notes. Series: Pedagogical sciences], 213, 373–377. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-373-377> [in Ukrainian].
- Instytut profesiinoi osvity Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. (2022, December 29). Profesiinyi standart “Pedahoh profesiinoho navchannia” [Professional standard “Teacher of vocational training”]: Nakaz № 38-OD. https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/521-pedagog_profesiynogo_navcanna.pdf [in Ukrainian]
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>

- Kryvoruchko, I. I. (2022). Zmist poniattia "doslidnytska kompetentnist" u vitchyzniani ta zarubizhnii literaturi [The content of the concept of "research competence" in domestic and foreign literature]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii* [Scientific innovations and advanced technologies], 6(8), 174–183. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-6\(8\)-174-183](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-6(8)-174-183) [in Ukrainian]
- Kudla, M. (2020). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u konteksti vymoh suchasnosti [Formation of research competence of future teachers in the context of modern requirements]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* [Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University], 4, 84–90. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2020.224115> [in Ukrainian]
- la Velle, L. (2024). Teacher-as-researcher: A foundational principle for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 50(3), 367–370. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2361498>
- Leonard, L., & Wibawa, B. (2020). Development of teacher research competency training system in Indonesia: A need analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 2064–2070. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080544>
- Mariukhna, V. V. (2024). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv zakladiv profesiino-tekhnichnoi osvity u protsesi mahisterskoi pidhotovky [Formation of research competence of future teachers of vocational education institutions in the process of master's training]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* [Prospects and innovations of science], 4(38), 418–428. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-418-428](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-418-428) [in Ukrainian]
- Mårtensson, Å. (2022). Creating continuity between school and workplace: VET teachers' in-school work to overcome boundaries. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(4), 682–700. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1829009>
- Matjašič, M., & Vogrinc, J. (2024). Research competence of pre-service teachers: A systematic literature review. *European Journal of Educational Research*, 13(2), 877–894. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.877>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018, July 16). Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity [On approval of the concept for the development of pedagogical education]: Nakaz № 776. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian]
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020, November 18). Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 015 "Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy)" dlia druho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Higher education standard in specialty 015 "Professional education (by specializations)" for the second (master's) level of higher education]: Nakaz № 1435. <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti> [in Ukrainian]
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Rutten, L. (2021). Toward a theory of action for practitioner inquiry as professional development in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103194. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103194>
- Sandal, A. K. (2023). Vocational teachers' professional development in assessment for learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(4), 654–676. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1934721>
- Shcherban, I., & Savchenko, V. (2021). Sutnist poniattia "doslidnytska kompetentnist" u vitchyzniani ta zarubizhnii literaturi [The essence of the concept of "research competence" in domestic and foreign literature]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly* [Psychological and pedagogical problems of the modern school], 2(6), 240–247. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.250436](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.250436) [in Ukrainian]
- Sysoieva, S. O., & Kozak, L. V. (2016). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly [Development of research competence of higher school teachers]. *Edelveis*. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/17181/> [in Ukrainian]
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, September 5). Pro osvitu [On education]: Zakon Ukrainy № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian]
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2025, August 21). Pro profesiinu osvitu [On vocational education]: Zakon Ukrainy № 4574-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/go/4574-20> [in Ukrainian]
- Vovk, M. P., Solomakha, S. O., & Hryshchenko, Yu. V. (2022). Suchasni vyklyky v praktychnii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity [Modern challenges in the practical training of future teachers in institutions of higher pedagogical education]. *Osvitnia analityka Ukrainy* [Educational analytics of Ukraine], 1(17), 40–53. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2022-1-40-53> [in Ukrainian]
- UNESCO-UNEVOC. Just published: Virtual conference report on the UNESCO TVET strategy 2016-2021, 2016. URL: https://connect.unevoc.unesco.org/up/2015eForum_UNESCO_TVET_Strategy.pdf
- UNEVOC International Centre for TVET. <https://www.unevoc.unesco.org/en/innovation-and-excellence-tvet?hub=18>

Декларація про використання інструментів штучного інтелекту. В роботі було використано ресурс штучного інтелекту ChatGPT (OpenAI) для пошуку та перекладу іноземних літературних джерел.

Заява про доступність даних. Усі дані, що обґрунтовують результати цього дослідження, включені до тексту статті.

Подяки. Не застосовуються.

Фінансування. Дослідження не мало зовнішнього фінансування.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Отримано: 15.03.2026

Переглянуто: 18.04.2026

Прийнято: 05.05.2026

Опубліковано: 30.06.2026

Vladyslav Arlachov

3rd-year PhD Student Third (Educational-Scientific)

Level of Higher Education Specialty A1

Educational Sciences of the Department of Pedagogy,

Methods and Management

of Education Institute «Ukrainian Engineering Pedagogics Academy»

V. N. Karazin Kharkiv National University,

4 Svobody Square Kharkiv, Ukraine, 61022

<https://orcid.org/0009-0009-1948-4301> arlachev9494@gmail.com

MODEL OF FORMING THE RESEARCH COMPETENCE OF VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS DURING PRACTICAL TRAINING

The relevance of this theoretical study is determined by the renewal of the regulatory framework of vocational and pedagogical education, the strengthening of requirements for the quality of practice-oriented training, and the need to prepare a vocational education teacher as an agent of educational change who is capable of analysing professional and pedagogical situations, conducting pedagogical inquiry, substantiating decisions on the basis of data, and implementing local educational innovations. It has been found that contemporary studies describe individual components of research competence; however, they do not sufficiently reveal the specific features of integrating research tasks into the practical training of future vocational education teachers, particularly at the intersection of the psychological-pedagogical and sectoral-technological components of their professional activity. The purpose of the article is to theoretically substantiate and construct a model for developing the research competence of vocational education teachers during practical training and to disclose its substantive content. The study is theoretical and modelling-oriented in nature. It is aimed at constructing a conceptually coherent theoretical model that may serve as a basis for further experimental verification. A set of interrelated theoretical methods was used, with the procedure for their application operationalised at the research design stage and presented in the article: normative analysis, targeted content analysis, comparative-pedagogical analysis, synthesis, generalisation and systematisation, and structural-functional modelling. A holistic structural-functional model is proposed, which integrates social demand, regulatory requirements, methodological approaches, pedagogical conditions, stages, criteria, and the expected result. The model comprises five interrelated blocks: social-normative, target-methodological, content-related, organisational-procedural, and diagnostic-resultative. The scientific novelty of the proposed model lies in the fact that each block consistently takes into account the dual nature of the vocational education teacher's activity: the combination of psychological-pedagogical and sectoral-technological components, the connection between research actions and real tasks of practical training, the mentoring triangle "student – higher education institution teacher – mentor from the practice base", and the micro-research format for testing pedagogical decisions. The system-forming characteristics of the model have been identified, namely: scientific approaches, principles, and pedagogical conditions for its implementation. In the article, practical training is interpreted not as a space for testing ready-made methods, but as a specially organised educational and research environment

in which the future vocational education teacher learns to identify a problem, collect empirical data, interpret them, test pedagogical decisions, and present the results. The practical significance of the proposed model lies in the possibility of using it to update educational programmes for the training of vocational education teachers, programmes of pedagogical and industrial-pedagogical practice, individual assignments for students, methodological materials for mentors, and tools for internal monitoring of training quality, as well as for further empirical verification.

Keywords: *research competence; vocational education teacher; practical training; structural-functional model; pedagogical conditions; vocational education; TVET; teacher-researcher; work-based learning.*

AI Use Declaration. *The work used the artificial intelligence resource ChatGPT (OpenAI) to search and translate foreign literary sources.*

Statement on data availability. *All data substantiating the results of this study are included in the text of the article.*

Acknowledgements. *Not applicable.*

Funding. *The study did not receive external funding.*

Conflict of interest. *The author declares that there is no conflict of interest.*

Received: 15.03.2026

Reviewed: 18.04.2026

Accepted: 05.05.2026

Published: 30.06.2026