



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.018.46:[37.011.3-051:37.048]

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-115-13>**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ
ТЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ
БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Бедрій Христина Володимирівна,
аспірантка

*Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України
kristina040416@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4808-1984*

У статті представлено структурно-функціональну модель формування тьюторської компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти у системі безперервної професійної освіти та оцінювання результативності її застосування в умовах квазіекспериментальної перевірки. Модель визначено як цілісну динамічну педагогічну систему, що поєднує соціальне замовлення, цільово-методологічні засади, змістову структуру компетентності, педагогічні умови, процесуально-технологічні етапи, результативно-оцінювальні процедури та зворотні зв'язки між ними. Розкрито три її характеристики: відкритість щодо організаційного середовища, циклічність і наскрізний характер педагогічних умов.

Модель охоплює чотири блоки. Цільово-методологічний визначає мету, підходи, принципи і розподіл функцій між провайдером підготовки, тренером, супервізором, спільнотою практиків та учителем. Змістово-структурний репрезентує чотирикомпонентну структуру компетентності, у якій мотиваційно-ціннісний компонент є основою, когнітивно-змістовий та операційно-діяльнісний утворюють робоче ядро, а особистісно-рефлексивний виконує регулятивну функцію. Процесуально-технологічний розкриває шість етапів, з яких практико-апробаційний і супервізійно-рефлексивний розгортаються паралельно. Результативно-оцінювальний блок виконує не лише підсумкову, а й регулятивну функцію. Наскрізним контуром моделі є комплекс із чотирьох педагогічних умов, виокремлених за критерієм керованості засобами безперервної професійної освіти.

Модель перевірено за квазіекспериментальним планом із контрольною ($n = 30$) та експериментальною ($n = 28$) групами вчителів. На вхідному зрізі статистично значущих відмінностей між групами за чотирма критеріями не виявлено. На контрольному зрізі частка педагогів із високим рівнем сформованості компетентності в експериментальній групі зросла з 14,3% до 42,9%, у контрольній – з 13,3% до 16,7%. Різниця приростів між групами є значущою за інтегральним показником ($p < 0,001$; $r = 0,443$). Результати зіставлено з даними інших дослідників тьюторської компетентності. Окреслено межі застосування моделі та напрями подальших досліджень.

Ключові слова: *структурно-функціональна модель, тьюторська компетентність, вчитель закладу загальної середньої освіти, безперервна професійна освіта, тьюторський підхід, педагогічні умови, супервізія, спільнота практиків.*

**STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMING THE TUTORING COMPETENCE
OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION TEACHER IN THE SYSTEM
OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION**

Bedrii Khrystyna Volodymyrivna,
PhD Student,

*State Institution of Higher Education «University of Educational Management»
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
kristina040416@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4808-1984*

The article presents a structural-functional model of forming the tutoring competence of a general secondary education teacher within the system of continuous professional education, together with the results



of its experimental verification. The model is defined as an integral dynamic pedagogical system that combines social demand, goal-methodological foundations, the content structure of competence, pedagogical conditions, procedural-technological stages, result-evaluative procedures and feedback links between them. Three characteristics of the model are revealed: openness towards the organisational environment, cyclicity and the cross-cutting nature of pedagogical conditions.

The model comprises four blocks. The goal-methodological block defines the aim, approaches, principles and the distribution of functions among the implementing subjects. The content-structural block represents the four-component structure of competence, in which the motivational-value component serves as the foundation, the cognitive-content and operational-activity components form the working core, and the personal-reflective component performs a regulatory function. The procedural-technological block reveals six stages, of which the practice-application and supervision-reflection stages unfold in parallel. The result-evaluative block performs both summative and regulatory functions. The cross-cutting contour of the model is a complex of four pedagogical conditions selected by the criterion of manageability through continuous professional education.

The model was verified using a quasi-experimental design with control ($n = 30$) and experimental ($n = 28$) groups of teachers. At baseline, no statistically significant differences were found between the groups across the four criteria. At the control stage, the share of teachers at the high level of competence rose from 14.3% to 42.9% in the experimental group and from 13.3% to 16.7% in the control group. The difference in gains is significant for the integral indicator ($p < 0.001$; $r = 0.443$). The results are compared with data reported by other researchers of tutoring competence.

Keywords: *structural-functional model, tutoring competence, general secondary education teacher, continuous professional education, tutoring approach, pedagogical conditions, supervision, community of practice, formative experiment.*

Вступ. Сучасні умови функціонування української школи, зумовлені наслідками пандемії COVID-19, повномасштабної війни та переходом до профільної середньої освіти, посилюють потребу в індивідуалізації освітнього процесу й підтримці індивідуальної освітньої траєкторії учня. У цьому контексті актуалізується використання тьюторських практик у роботі вчителя, результативність яких підтверджено метааналізом експериментальних досліджень (Nickow et al., 2024). Водночас тьютор не визначений як окрема штатна позиція в системі загальної середньої освіти, що ускладнює організацію системного тьюторського супроводу. Тому актуальним є формування тьюторської компетентності вчителя, здатного реалізовувати тьюторський підхід у межах власної професійної діяльності. Попередні дослідження автора дали змогу уточнити зміст, структуру, критерії та показники сформованості тьюторської компетентності вчителя. У цій статті ці результати використано як вихідні положення для побудови та експериментального оцінювання структурно-функціональної моделі її формування в системі безперервної професійної освіти.

Мета статті – представити структурно-функціональну модель формування тьюторської компетентності вчителя ЗЗСО у системі безперервної професійної освіти та результати перевірки її результативності. Для цього розв'язано такі завдання: обґрунтувати структуру моделі; визначити педагогічні умови та технології її реалізації; оцінити результати формуванняльного експерименту.

Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, системний, діяльнісний і суб'єктно-діяльнісний підходи. Виклад побудовано так: теоретичне обґрунтування – методологія

та методи – будова моделі, результати її перевірки та їх обговорення.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

У наукових дослідженнях тьюторинг розглядається як форма індивідуалізованої освітньої підтримки, що передбачає врахування освітніх потреб, можливостей і цілей здобувача освіти (Wood et al., 1976). В українських дослідженнях тьюторську компетентність розглянуто переважно у контексті підготовки майбутніх учителів (Гармаш, 2019; Осадча, 2020) та професійної діяльності вчителя-тьютора, зокрема через функціональний підхід (Швець, 2023; Швець, 2025). Водночас формування тьюторської компетентності вчителя, який уже працює в закладі загальної середньої освіти, засобами безперервної професійної освіти залишається недостатньо дослідженим. У працях О. Гармаш і К. Осадчої увагу зосереджено на підготовці майбутніх учителів, а в дослідженнях Т. Швець – на діяльності вчителя-тьютора та розвитку компетентностей учнів. Це зумовлює потребу в розробленні та експериментальному оцінюванні цілісної моделі формування тьюторської компетентності практикуючого вчителя.

Теоретичним підґрунтям моделі є положення теорії самодетермінації, досвідного навчання, рефлексивної практики та спільнот практики (Deci & Ryan, 2000; Kolb, 1984; Schön, 1983; Wenger, 1998). Побудову програм професійного розвитку та супровідні форми підтримки обґрунтовано результатами емпіричних досліджень (Desimone, 2009; Darling-Hammond et al., 2017; Сорочан & Шабала, 2022).

Методологія та методи. Розроблення моделі. Модель розроблено методом педагогічного моделювання. Для визначення педагогічних умов проведено двоетапне емпіричне

дослідження за логікою пояснювального послідовного дизайну змішаних методів. На першому етапі проведено анкетування вчителів, які реалізують тьюторський підхід ($n = 47$, 13 регіонів України), на другому – п'ять фокус-групових інтерв'ю ($n = 30$, сім регіонів); транскрипти фокус-груп опрацьовано методом тематичного аналізу (Braun & Clarke, 2006).

Вибірка перевірки. Результативність моделі перевірено за квазіекспериментальним планом. Експериментальну групу ($n = 28$) становили педагогічні колективи чотирьох ліцеїв Миколаївської та Одеської областей – по сім учасників від кожного закладу. Учасники експериментальної групи були залучені до професійного розвитку в межах проєкту ГО «Навчай для України» та брали участь у реалізації експериментальної програми. Формування експериментальної групи на рівні педагогічних колективів зумовлене змістом четвертої педагогічної умови – професійної спільноти практиків, яка передбачає спільну участь у програмі кількох педагогів одного закладу освіти. Контрольну групу ($n = 30$) становили вчителі різних закладів, які продовжували професійний розвиток у звичних формах. Участь у дослідженні була добровільною, персональні дані учасників замінено кодами.

Діагностичний інструментарій. Діагностику здійснено за чотирма критеріями і десятима показниками (Бедрій, 2026в). Мотиваційний критерій вимірювався адаптованою шкалою теорії інтелекту К. Двек (3 твердження, шкала 1–6) і двома авторськими субшкалами поведінкових індикаторів (по 7 тверджень, шкала 1–7). Когнітивний критерій – авторським тестом знань із дванадцяти завдань закритого типу, згрупованих у два блоки. Діяльнісний – методом дев'яти стандартизованих педагогічних ситуацій, у кожній з яких один варіант із чотирьох відповідає тьюторській позиції; ключ верифіковано двома незалежними експертами ($k = 0,889$; $p < 0,001$). Рефлексивний критерій – двома авторськими субшкалами (7 і 5 тверджень, шкала 1–7). Оскільки критерії мають різні шкали, для зведення до співвимірного простору застосовано лінійну нормалізацію, після чого інтегральний показник обчислено як середнє арифметичне чотирьох приведених значень (діапазон 1,0–7,0). Внутрішня узгодженість шкал на об'єднаній вибірці: $\alpha = 0,829$ для мотиваційного критерію і $\alpha = 0,897$ для рефлексивного; для діяльнісного критерію на основі методу стандартизованих ситуацій (SJT) надійність забезпечено високим рівнем експертної узгодженості ключа відповідей ($k = 0,889$; зважений $k_w = 0,947$; $p < 0,001$), а середня внутрішня надійність за субшкалами складала $\alpha = 0,684$.

Процедура і статистична обробка. Дослідження реалізовано за послідовною схемою: вхідна діагностика (травень 2026 р.) →

реалізація експериментальної програми з паралельним розгортанням практики та супервізійного супроводу протягом п'яти тижнів → контрольний зріз (липень – серпень 2026 р.) за ідентичним інструментарієм і критеріальними межами. Контрольна група в цей період продовжувала професійний розвиток у звичних формах. Для статистичної обробки застосовано критерій χ^2 Пірсона для порівняння розподілів за рівнями, критерій знакових рангів Вілкоксона для внутрішньогрупової динаміки, U-критерій Манна – Вітні для порівняння приростів між групами і критерій Краскела – Волліса для порівняння закладів. Розмір ефекту обчислювався як $r = |Z| / \sqrt{N}$. Рівень значущості прийнято $p < 0,05$. Провідним доказом результативності визначено порівняння приростів; додатково виконано аналіз чутливості на вибірках без протоколів з ознаками формального заповнення.

Результати та їх обговорення. Сутність і характеристики моделі. Структурно-функціональну модель визначаємо як цілісну динамічну педагогічну систему, що поєднує соціальне замовлення, цільово-методологічні засади, змістову структуру тьюторської компетентності, педагогічні умови, процесуально-технологічні етапи, результативно-оцінювальні процедури та зворотні зв'язки між ними й забезпечує цілеспрямований професійний розвиток учителя з можливістю циклічного продовження.

Модель є відкритою – діє в конкретних умовах закладу освіти, які можуть підтримувати або ускладнювати професійний розвиток педагога, і циклічною, оскільки результати оцінювання не завершують процес, а уточнюють запит на наступний цикл. Педагогічні умови мають у ній наскрізний характер, змінюючи на різних етапах лише інтенсивність, а у функціональному аспекті модель постає системою «вхід – процес – результат». Будову моделі подано на рис. 1.

Блоки моделі. Цільово-методологічний блок визначає мету – досягнення достатнього і високого рівнів сформованості компетентності. Мета конкретизується в чотирьох завданнях, кожне з яких відповідає одному компоненту і одному критерію оцінювання. Завдяки цьому вибудовується ланцюг «завдання – компонент – педагогічна умова – етап – критерій», який і забезпечує операціональність моделі: жоден її елемент не залишається декларативним. Блок містить також принципи реалізації – добровільності, практикоорієнтованості, «малих кроків», психологічної безпеки, рефлексивності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії і гнучкості в умовах воєнного стану – та розподіл функцій між провайдером підготовки, тренером, супервізором, спільнотою практиків і самим учителем.

Змістово-структурний блок репрезентує чотири компоненти компетентності (Бедрій,

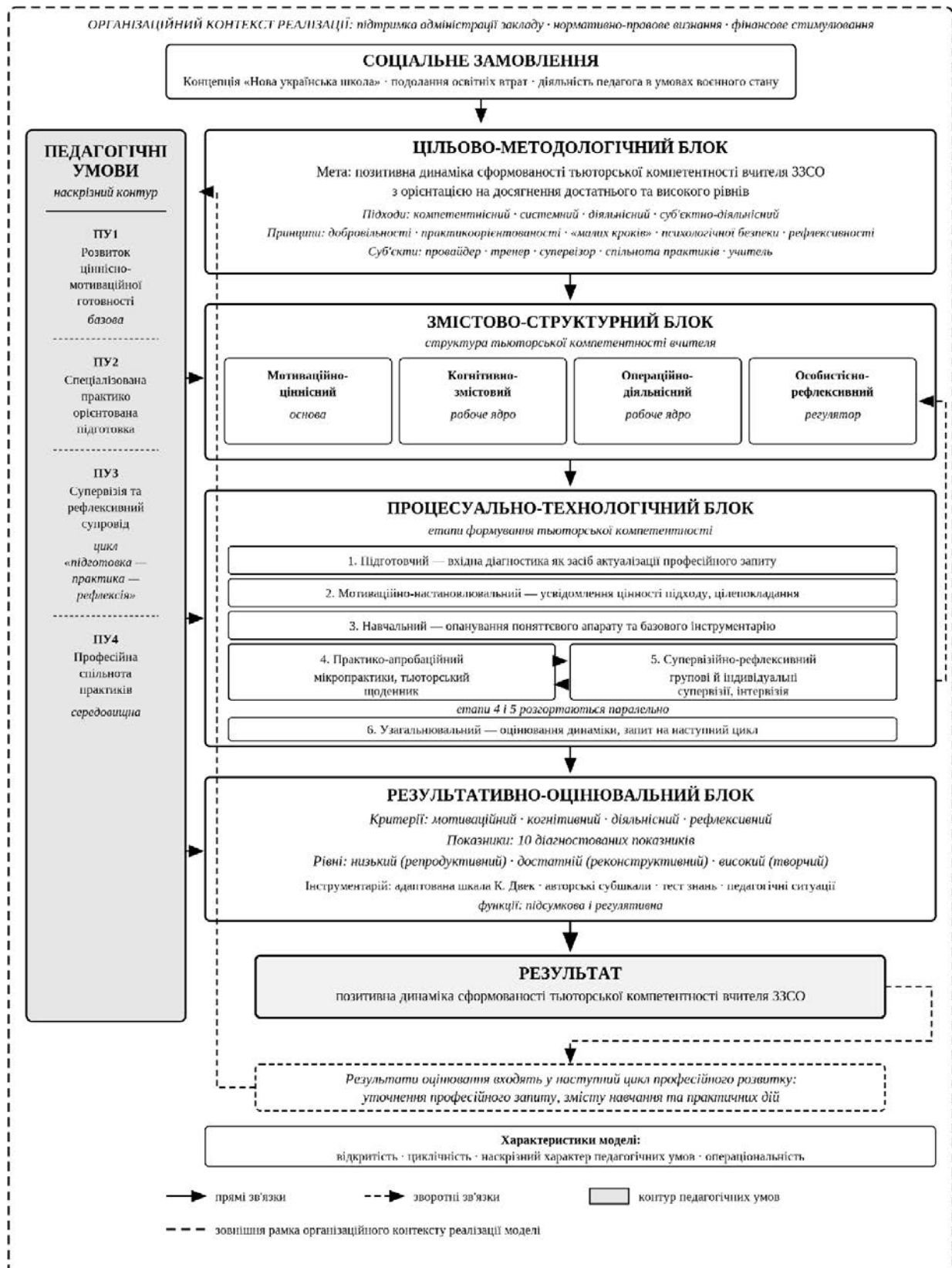


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування тьюторської компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти у системі безперервної професійної освіти

Джерело: розроблено автором.

20266). Принциповим є те, що вони не рівно-рядні. Мотиваційно-ціннісний компонент виконує функцію основи: без ціннісного прийняття ідеї розвитку потенціалу учня знання й уміння не переходять у практику. Когнітивно-змістовий і операційно-діяльнісний утворюють робоче ядро, а особистісно-рефлексивний виконує регулятивну функцію, повертаючи висновки з практики до попередніх компонентів.

Наскрізний контур педагогічних умов не є лінійною ланкою моделі: він охоплює три інші блоки, оскільки жодна з умов не реалізується ізольовано в часі. Операційним критерієм віднесення чинника до педагогічних умов визначено його керованість засобами системи безперервної професійної освіти. Критерій застосовано послідовно: спільноту практиків створює провайдер підготовки як продовження навчальної програми, тоді як підтримка адміністрації є наслідком управлінського рішення закладу, на яке провайдер вплинути не може. За цим критерієм із шести емпірично виявлених кластерів до моделі увійшли чотири умови (табл. 1), а підтримку адміністрації, нормативне визнання і фінансове стимулювання віднесено до організаційного контексту.

Процесуально-технологічний блок охоплює шість етапів: підготовчий, мотиваційно-настановлювальний, навчальний, практико-апробаційний, супервізійно-рефлексивний і узагальнювальний. Два з них – четвертий і п'ятий – розгортаються не послідовно, а паралельно впродовж п'яти тижнів: учитель застосовує інструмент на уроці, приносить труднощі на супервізію, коригує спосіб дії і повертається до практики. Саме ця взаємодія, а не сама наявність супервізії, становить зміст формувального циклу.

Підготовчий етап має подвійну функцію. Вхідна діагностика є не лише засобом вимірювання, а й способом актуалізації освітнього запиту. За даними констатувального зрізу, зв'язок між самооцінкою вчителя та вимірним рівнем був слабким ($r = 0,33$), а серед педагогів із високою самооцінкою дві третини за результатами тесту знань належали до низького рівня. Це вказує на можливу невідповідність між суб'єктивною оцінкою власної готовності та результатами діагностики, що обґрунтовує використання вхідного оцінювання як засобу актуалізації потреби в професійному розвитку.

Результативно-оцінювальний блок містить чотири критерії, десять показників і три рівні сформованості. Він виконує не лише підсумкову, а й регулятивну функцію: дані оцінювання входять у наступний цикл професійного розвитку.

Результати перевірки моделі. На вхідному зрізі статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами не виявлено за жодним із чотирьох критеріїв – мотиваційним ($p = 0,398$), когнітивним ($p = 0,292$), діяльнісним ($p = 0,858$) і рефлексивним ($p = 0,719$), а також за інтегральним показником ($3,45 \pm 1,14$ в ЕГ проти $3,33 \pm 1,12$ у КГ; $p = 0,688$). Розподіли за рівнями на старті також не мали значущих відмінностей.

Динаміку в межах кожної групи подано в таблиці 2.

За інтегральним показником частка педагогів із високим рівнем в експериментальній групі зросла з 14,3% до 42,9%, а частка з низьким рівнем знизилася з 42,9% до 10,7%. У контрольній групі зміни виявилися значно меншими: високий рівень – з 13,3% до 16,7%,

Таблиця 1

Педагогічні умови як наскрізний контур моделі

Педагогічна умова	Функція в моделі	Компоненти, на які спрямована
Розвиток ціннісно-мотиваційної готовності вчителя	базова	мотиваційно-ціннісний
Спеціалізована практикоорієнтована підготовка	формувальний цикл	когнітивно-змістовий; операційно-діяльнісний
Система супервізії та рефлексивного супроводу	формувальний цикл	особистісно-рефлексивний
Професійна спільнота практиків	середовища	створює передумови для реалізації інших умов

Джерело: розроблено автором.

Таблиця 2

Динаміка середніх балів за критеріями в експериментальній і контрольній групах

Критерій	ЕГ до	ЕГ після	p / r (ЕГ)	p (КГ)
Мотиваційний (1–7)	3,24	4,78	$< 0,001 / 0,835$	0,008
Когнітивний (0–12)	5,53	8,96	$< 0,001 / 0,651$	0,026
Діяльнісний (0–9)	3,89	7,00	$< 0,001 / 0,703$	0,060
Рефлексивний (1–7)	3,21	4,77	$0,001 / 0,622$	0,237

Джерело: обчислено автором; критерій знакових рангів Вілкоксона.



низький – з 46,7% до 40,0%. Відмінності між групами на контрольному зрізі є значущими ($\chi^2 = 8,22$; $df = 2$; $p = 0,016$).

Порівняння приростів дає стриманішу і точнішу картину: різниця значуща за інтегральним показником ($p < 0,001$; $r = 0,443$), мотиваційним ($p = 0,023$), діяльнісним ($p = 0,033$) і рефлексивним ($p = 0,029$) критеріями, за когнітивним має характер тенденції ($p = 0,064$). Найбільший ефект зафіксовано саме за інтегральним показником. Це узгоджується з припущенням про системний характер взаємодії педагогічних умов, однак внесок кожної окремої умови та їх взаємодії потребує додаткової експериментальної перевірки.

Аналіз чутливості підтвердив стійкість одержаних результатів: після виключення чотирьох протоколів з ознаками формального заповнення жоден висновок не змінився, а розмір ефекту за інтегральним показником навіть зріс до $r = 0,54$.

Окремої уваги потребує та обставина, що значущий приріст показала й контрольна група – за трьома критеріями з чотирьох. Пояснення дають дані контрольного зрізу: 43,3% її учасників упродовж півроку проходили навчання, дотичне до індивідуалізації, а 76,7% брали участь у формах педагогічної супервізії чи колегіального обговорення уроків. Отже, порівняння відбувалося не між навчанням і його відсутністю, а між цілеспрямовано реалізованим комплексом умов і природним професійним розвитком педагога. Зафіксований ефект є приростом понад той, що досягається звичайною професійною активністю. Порівняння приростів між педагогічними колективами чотирьох залучених ліцеїв не виявило статистично значущих розбіжностей ($N = 6,496$; $df = 3$; $p = 0,090$), що свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей між закладами за цим показником.

Зіставлення з результатами інших досліджень. Запропонована чотирикомпонентна структура частково збігається зі структурою тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов, обґрунтованою О. Гармаш: спільними є мотиваційний і рефлексивний складники (Гармаш, 2019). Водночас у нашій моделі теоретичний і практичний компоненти конкретизовано як когнітивно-змістовий та операційно-діяльнісний, а мотиваційно-ціннісний компонент розглянуто як основу структури. Його провідне значення узгоджується з результатами експерименту: частка учасників із високим рівнем за цим критерієм зросла на 42,9 в. п. Функціональний підхід Т. Швець, у межах якого компетентності вчителя-тьютора визначаються через його професійні функції (Швець, 2023), доповнює запропоновану структурно-компонентну модель. Якщо функціональний підхід описує професійний профіль, то компонентна структура дає змогу пов'язати складники

компетентності з критеріями та показниками її сформованості. Відмінним є також рівень реалізації: у дослідженні Т. Швець професійний розвиток педагогів розглянуто як внутрішньо-шкільну систему (Швець, 2025), тоді як запропонована модель реалізується в системі безперервної професійної освіти.

Межі застосування моделі. Запропонована модель орієнтована на вчителя-предметника, який інтегрує тьюторський підхід у межах урочної діяльності, і не передбачає підготовки тьютора як окремої посадової одиниці. Перевірку здійснено на базі педагогічних колективів чотирьох закладів загальної середньої освіти, що зумовлює перспективу подальшої апробації моделі на ширшому колі закладів різного типу та в умовах індивідуального залучення педагогів до навчання. Крім того, діагностика діяльнісного критерію методом стандартизованих педагогічних ситуацій (SJT) у перспективі може бути доповнена лонгітудним спостереженням безпосередньо в освітньому процесі.

Висновки. Розроблено структурно-функціональну модель формування тьюторської компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти у системі безперервної професійної освіти. Модель є відкритою педагогічною системою, що охоплює цільово-методологічний, змістово-структурний, процесуально-технологічний і результативно-оцінювальний блоки, інтегровані чотирма педагогічними умовами та системою зворотних зв'язків.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в операціоналізації моделі через узгодження завдань, компонентів, педагогічних умов, етапів і критеріїв оцінювання, а також у розмежуванні педагогічних умов, які можуть формуватися засобами безперервної професійної освіти, та організаційного контексту їх реалізації. Критерієм такого розмежування визначено суб'єкта створення відповідної умови. Це розмежування сформовано на основі результатів емпіричного дослідження.

Результати квазіекспериментальної перевірки засвідчили статистично значущий приріст показників експериментальної групи порівняно з контрольною. Частка педагогів із високим рівнем сформованості компетентності в експериментальній групі зросла з 14,3% до 42,9%, тоді як у контрольній групі зміни були незначними. Різниця приростів між групами за інтегральним показником є статистично значущою ($p < 0,001$; $r = 0,443$).

Практична цінність результатів полягає в можливості використання моделі закладами післядипломної педагогічної освіти, центрами професійного розвитку педагогічних працівників і провайдерами неформальної освіти для проектування програм формування тьюторської компетентності, а також керівниками закладів освіти – для планування методичної роботи з урахуванням виявлених професійних дефіцитів.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Бедрий Х. В. Еволюція тьюторингу як педагогічної технології в зарубіжній освіті. Педагогічні науки: теорія та практика. 2026а. № 1 (57). С. 25–30. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-02>
2. Бедрий Х. В. Зміст та структура тьюторської компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти. Інноваційна педагогіка. 2026б. Вип. 94. Т. 1. С. 43–47. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/94.6>
3. Бедрий Х. В. Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2026в. Вип. 223. С. 778–783. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-778-783>
4. Гармаш О. М. Тьюторська компетентність як феномен теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2019. Вип. 65. С. 26–30. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.9.2019.166186>
5. Осадча К. П. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Мелітополь, 2020. 653 с.
6. Сорочан Т. М., Шабала Ю. А. Post-впровадження інтерактивної технології професійного розвитку учителів початкової школи у системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. Імідж сучасного педагога. 2022. № 3 (204). С. 29–37. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-29-37](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-29-37)
7. Швец Т. Е. Професійні компетентності вчителя-тьютора закладу загальної середньої освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2023. № 2. С. 40–48.
8. Швец Т. Е. Теорія і практика тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2025.
9. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3, No. 2. P. 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
10. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 76p. DOI: <https://doi.org/10.54300/122.311>
11. Deci E. L., Ryan R. M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11, No. 4. P. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
12. Desimone L. M. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. Educational Researcher. 2009. Vol. 38, No. 3. P. 181–199. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
13. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. 256 p.
14. Nickow A., Oreopoulos P., Quan V. The Promise of Tutoring for PreK–12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. American

Educational Research Journal. 2024. Vol. 61, No. 1. P. 74–107. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312231208687>

15. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

16. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

17. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17, No. 2. P. 89–100. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

REFERENCES:

1. Bedrii, Kh. V. (2026a). Evoliutsiia tiutornyhu yak pedahohichnoi tekhnolohii v zarubizhnii osviti [The evolution of tutoring as a pedagogical technology in foreign education]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka, 1(57), 25–30. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-1-02>.
2. Bedrii, Kh. V. (2026b). Zmist ta struktura tiutorskoii kompetentnosti vchytelia zakladu zahalnoi serednoi osvity [Content and structure of the tutoring competence of a general secondary education teacher]. Innovatsiina pedahohika, 94(1), 43–47. <https://doi.org/10.32782/ip/94.6>.
3. Bedrii, Kh. V. (2026c). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti tiutorskoii kompetentnosti vchyteliv zakladu zahalnoi serednoi osvity [Criteria, indicators and levels of formation of the tutoring competence of general secondary education teachers]. Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky, 223, 778–783. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-778-783>.
4. Harmash, O. M. (2019). Tiutorska kompetentnist yak fenomen teorii ta praktyky profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Tutoring competence as a phenomenon of the theory and practice of professional training of future foreign language teachers]. Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty, 65, 26–30. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.9.2019.166186>.
5. Osadcha, K. P. (2020). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tiutorskoii diialnosti [Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers for tutoring activity] (Doctoral dissertation). Melitopo.
6. Sorochan, T. M., & Shabala, Yu. A. (2022). Post-vprovadzhennia interaktyvnoi tekhnolohii profesiinoho rozvytku uchyteliv pochatkovoii shkoly u systemi metodychnoi roboty zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Post-implementation of the interactive technology of professional development of primary school teachers in the system of methodological work of general secondary education institutions]. Imidzh suchasnoho pedahoha, 3(204), 29–37. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3\(204\)-29-37](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-29-37).
7. Shvets, T. E. (2023). Profesiini kompetentnosti vchytelia-tiutora zakladu zahalnoi serednoi osvity [Professional competences of a teacher-tutor of a general secondary education institution]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika, 2, 40–48.
8. Shvets, T. E. (2025). Teoriia i praktyka tiutorskoho zabezpechennia rozvytku sotsialno-osobystisnykh kompetentnosti uchniv starshykh klasiv [Theory and



practice of tutoring support for the development of social and personal competences of senior pupils] (Doctoral dissertation). Kyiv.

9. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

10. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>

11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

12. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

13. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

14. Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2024). The promise of tutoring for PreK–12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *American Educational Research Journal*, 61(1), 74–107. <https://doi.org/10.3102/00028312231208687>

15. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

16. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

17. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 03.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 31.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.10.2026