

Міністерство освіти і науки України
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШВЕЦЬ ТЕТЯНА ЕДУАРДІВНА

УДК 373.091.398:37.011.3-052(043.3/.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ТЬЮТОРСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних наукових досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Т. Е. Швець



Науковий консультант: **Дем'яненко Наталія Миколаївна,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Швець Т. Е. Теорія і практика тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. – Кваліфікована наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2025.

У дисертаційному дослідженні досягнута мета, яка полягала в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти. В роботі обґрунтовано та експериментально перевірено авторську систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти в єдності цільового, концептуально-змістового, процесуально-технологічного і результативно-прогностичного блоків. Вирішені завдання дослідження, а саме: систематизовано науково-теоретичні напрацювання, український і зарубіжний досвід тьюторингу, розроблено категоріально-понятійний апарат проблемного поля тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти; розкрито зміст і напрями розвитку соціально-особистісних компетентностей у співвіднесенні з віковими характеристиками, особливостями сенситивного періоду учнів старших класів; виявлено взаємозв'язок основних функцій і компетентностей тьютора, виділено потенціали тьюторингу в освітньому середовищі старшої школи; обґрунтовано систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, сформульовані напрями її трансформування; визначені організаційно-педагогічні умови реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; розроблено кластерно-інтегративну модель упровадження системи тьюторського

забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; алгоритмізовано емпіричний механізм та експериментально перевірено ефективність системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; розроблено комплексні методичні рекомендації щодо широкого впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти.

Визначено організаційно-педагогічні умови реалізації системи (формування відкритого варіативного тьюторського освітнього середовища; рівневе зростання суб'єкт-суб'єктних відносин «тьютор (учитель) – тьюторант (учень)»; створення і вдосконалення внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогів-тьюторів; фреймворк управління реалізацією системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів). Розроблено кластерно-інтегративну модель системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, що передбачає активну взаємодію блоків і модулів системи з конструктивним регулюванням на засадах тьюторського кластеру. Алгоритмізовано емпіричний механізм та експериментально перевірено ефективність системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Розроблено комплексні методичні рекомендації щодо широкого впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: тьюторинг, соціально-особистісні компетентності, індивідуальний супровід, система тьюторського забезпечення, кластерно-інтегративна модель, професійна підготовка педагогів-тьюторів, матрично-рівневе управління, учні старших класів. заклад загальної середньої освіти.

ABSTRACT

Shvets T. E. Theory and Practice of Tutoring Support for the Development of Senior High School Students' Social and Personal Competencies. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in speciality 13.00.01 - General Pedagogy and History of Pedagogy. – Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2025.

The dissertation research achieved its goal, which was to substantiate, develop, and experimentally verify a tutoring support system for the development of social and personal competencies in senior students of general secondary education institutions.

The study substantiated and experimentally verified the author's tutoring support system for the development of social and personal competencies in senior students of general secondary education institutions, integrating the target, conceptual-content, procedural-technological, and result-predictive blocks. The research objectives were achieved, namely: systematization of scientific and theoretical developments, as well as Ukrainian and international tutoring experience; development of a categorical-conceptual framework within the problem field of tutoring support for the development of social and personal competencies in senior students of general secondary education institutions; identification of the content and directions for the development of social and personal competencies in relation to age characteristics and the sensitive period of senior students; determination of the relationship between the main functions and competencies of a tutor, highlighting the potential of tutoring in the educational environment of senior school; justification of the tutoring support system for the development of social and personal competencies in senior students, with defined directions for its transformation; identification of organizational and pedagogical conditions for the implementation of the tutoring support system for the development of social and personal competencies in senior students; development of a cluster-integrative model for the implementation of the tutoring support system for the development of social and personal competencies in senior students; algorithmization of the empirical mechanism and experimental verification of the effectiveness of the

tutoring support system for the development of social and personal competencies in senior students; development of comprehensive methodological recommendations for the widespread implementation of the tutoring support system for the development of social and personal competencies in senior students in general secondary education institutions.

The organizational and pedagogical conditions for the implementation of the system have been determined, including: the formation of an open and variable tutoring educational environment; level-based growth of subject-subject relations between «tutor (teacher) and tutee (student)»; the creation and enhancement of an in-school system for the professional development of tutor-teachers; a management framework for implementing the tutoring support system aimed at developing students' social and personal competencies.

A cluster-integrative model of the tutoring support system for the development of social and personal competencies in senior students has been developed, ensuring active interaction between the system's blocks and modules with constructive regulation based on the tutoring cluster principles. An empirical mechanism has been algorithmized, and the effectiveness of the tutoring support system for developing social and personal competencies in senior students has been experimentally verified. Comprehensive methodological recommendations have been developed for the widespread implementation of the tutoring support system for the development of social and personal competencies in senior students within general secondary education institutions.

Key words: tutoring, social and personal competencies, individual support, tutoring support system, cluster-integrative model, professional training of tutor-teachers, matrix-level management, high school students, general secondary education institution.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Навчальні посібники

1. **Швець Т. Е.** Тьюторинг. Практики впровадження: інформаційно-навчальний посібник / упоряд. Ж. Сташко. Київ : вид-во «Шкільний світ», 2017. 120 с.

2. **Швець Т. Е.** Тьюторинг: теорія та практики: навчально-практичний посібник. Київ : вид-во «Шкільний світ», 2021. 168 с.

Статті у наукових фахових виданнях України

3. **Швець Т. Е.** Реалізація тьюторських практиках у старших класах на прикладі Приватної школи «Афіни» м. Києва. *Вісник Національного Університету імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. 2019. № 2 (10). С. 56-60.

4. **Швець Т. Е.** Цілі та завдання тьюторського процесу і тьюторського супроводу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 72. Т. 1. С. 99-104.

5. **Швець Т. Е.** Співвідношення основних понять тьюторського процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : збірник наукових праць. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2020. Випуск 74. С. 164-169.

6. Даниленко Л. І., **Швець Т. Е.**, Балакшина О. М. Інноваційна модель управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу : результати експерименту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи. 2020. Вип. 75 (т. 1). С. 62-67.

7. **Швець Т. Е.** Зарубіжний досвід онлайн тьюторингу в системі середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 58. Том 2. С. 384-389.

8. **Швець Т. Е.** Досвід впровадження тьюторингу у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. *Науковий часопис Національного Педагогічного Університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5:

Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2022. Випуск 90. С. 142-145.

9. **Швець Т. Е.** Моделі виховного тьюторингу в країнах Європи. *Людинознавчі студії*. Серія : Педагогіка. 2022. № 15 (47). С. 73-79.

10. **Швець Т. Е.** Європейський досвід реалізації тьюторингу в закладах загальної середньої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : Видавничий дім «Гельветика». 2022. Спецвипуск. Том 2. С. 180-185.

11. **Швець Т. Е.** Гуманістичний та аксіологічний підходи як методологічні орієнтири дослідження тьюторингу. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 2. С. 26-31.

12. **Швець Т. Е.** Соціально-особистісні компетентності учнів старших класів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 51. Том 2. С. 22-26.

13. **Швець Т. Е.** Актуальність тьюторингу та практики його реалізації в українській школі. *Перспективи та інновації науки*. 2022. №11 (16). С. 242-253.

14. **Швець Т. Е.** Системний та синергетичний підходи як методологічна основа дослідження тьюторингу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2022. Вип. 87. С. 107-112.

15. **Швець Т. Е.** Аналіз понять «тьютор» і «тьюторинг» у вітчизняному та зарубіжному освітньо-науковому просторі. *Академічні студії*. Серія : Педагогіка. 2022. № 2. С. 56-65.

16. **Швець Т. Е.** Аналіз досвіду тьюторингу в системі середньої освіти США. *Науковий часопис Національного Педагогічного Університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2022. Випуск 86. С. 209-214.

17. **Швець Т. Е.** Сучасні наукові підходи до аналізу тьюторингу як інноваційної освітньої технології. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 52. Том 3. С. 243-249.

18. **Швець Т. Е.** Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: результати організаційно-підготовчого етапу експерименту. *Проблеми освіти*. 2022. № 1 (96). С. 103-119.

19. **Швець Т. Е.** Зарубіжний досвід тьюторингу ровесників в системі середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 50. С. 439-444.

20. **Швець Т. Е.** Досвід впровадження тьюторингу в польських школах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 80. Т. 2. С. 70-75.

21. **Швець Т. Е.** Історико-філософські аспекти тьюторингу в контексті індивідуалізованого навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 45. С. 62-67.

22. **Швець Т. Е.** Сучасні моделі тьюторингу у системі середньої освіти країн Європи та США. *Science and Education*. 2022. № 3. С. 41-47.

23. **Швець Т. Е.** Модель розвивального тьюторингу в закладах середньої освіти зарубіжних країн. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 3–12.

24. **Швець Т. Е.** Характеристика складників соціально-особистісної компетентності учнів старших класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2023. № 1 (355). С. 96–105.

25. **Швець Т. Е.** Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісної компетентності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Педагогічні науки. 2023. Випуск 1 (54). С. 43-50.

26. **Швець Т. Е.** Потенціал тьюторингу в розвитку соціально-особистісної компетентності учнів старших класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 86. С. 107-113.

27. **Швець Т. Е.** Моделі дидактичного тьюторингу в закладах середньої освіти зарубіжних країн. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. Том 4. С. 247-253.

28. **Швець Т. Е.** Ресурсний підхід у реалізації тьюторингу в системі середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 56. Том 1. С. 42-46.

29. **Швець Т. Е.** Досвід Франції у впровадженні тьюторингу у системі середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4. С. 76-81.

30. Бойко С. М., **Швець Т. Е.** Інноваційні практики тьюторської підтримки розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів в умовах воєнного стану. *Проблеми освіти*. 2023. № 1 (98). С. 92-105.

31. **Швець Т. Е.** Функціональний підхід до визначення тьюторських компетентностей вчителя. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 64. Том 1. С. 33-40.

32. **Швець Т. Е.** Інноваційна модель управління тьюторським процесом у закладах загальної середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 63. Том 1. С. 193-197.

33. **Швець Т. Е.** Інтегративна тьюторська модель розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2023. Випуск 93. С. 131-136.

34. **Швець Т. Е.** Функції вчителя в контексті тьюторської діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 68. том 2. С. 313-319.

35. **Швець Т. Е.** Варіативне відкрите освітнє середовище як умова реалізації тьюторингу в закладі загальної середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4. 130-137.

36. **Швець Т. Е.** Організаційно-педагогічні умови реалізації тьюторингу в закладі загальної середньої освіти. *Науковий часопис Національного Педагогічного Університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2023. Випуск 95. С. 115-120.

37. **Швець Т. Е.** Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: результати концептуально-діагностичного етапу експерименту. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 3 (47). С. 14-19.

38. **Швець Т. Е.** Внутрішньошкільна система професійного розвитку педагогів як тьюторів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. 2023. Вип. 17. С. 200-206.

39. **Швець Т. Е.** Тьюторські технології розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. Серія : Педагогіка. Психологія. 2023. № 4. С. 127-133.

40. **Швець 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

***Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях,
віднесених до міжнародних наукометричних баз даних***

41. Tovstohan, V., Dragan-Ivanets, N., Khurtenko, O., **Shvets, T.**, Tverezovska, N., & Popovych, A. Today's Approach to the Problem of Forming Communicative Competence of the Individual = Сучасний підхід до проблеми формування комунікативної компетентності особистості. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. № 14 (3). Pp. 541-555 (**Web of Science**).

42. Zhukova H., Vashevich O., Patlaichuk O., **Shvets T.**, Torchynska N., & Maidaniuk. I. Dialogue in the Philosophical and Educational Postmodern View = Діалог у філософському та освітньому постмодерністському погляді. *Postmodern Openings*. 2022. № 13(2). Pp. 303-320 (**Web of Science**).

43. Yemelyanova, O., Bakhmat, N., Huda, O., **Shvets, T.**, & Boichuk, A. The educational crisis in today's information and digital society. *Revista Eduweb*. 2023. № 17(2). Pp. 267–284 (**Web of Science**).

44. **Shvets, T.**, Kuzmenko, D., Motuz, T., Moiseienko, I., & Pasichnyk, L. The role of mentoring in the professional development of teachers = Роль наставництва у професійному розвитку вчителів. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. № 6. Ss0201 (**Web of Science**).

45. **Shvets T.** Tutoring support as a response to the challenges of overcoming learning losses under the conditions of war in Ukraine = Тьюторська підтримка як відповідь на виклики подолання освітніх втрат в умовах війни в Україні. *Slovak international scientific journal*. 2024. № 81. Рр. 51-54 (*Index Copernicus*).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

46. **Швець Т.Е.** Тьюторинг в системі змішаного навчання. «Змішане навчання – інновація XXI сторіччя» : Міжнародна науково-практична конференція (Харків, 29-30 лист. 2018 р.) / НТУ «ХП». 2018. С. 127-132.

47. **Швець Т. Е.** Діалогічні взаємовідносини як умова індивідуалізації в освіті. *Школа синергії освіти і духовності: нові виклики, тренди і можливості* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 2020. С. 191-194.

48. **Швець Т. Е.** Технологія сімейного тьюторингу як приклад співпраці вчителів та батьків. *Основні напрями розвитку педагогічної науки: традиції та інновації* : матеріали наук.-практ. конференції (м. Ужгород, 11-12 лютого 2022 р.). 2022. С. 21-25.

49. **Швець Т. Е.** Тьюторинг для вчителів, викладачів, тьюторів. *Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія і практика* : матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (2-3 вересня 2022 р.) / упоряд. : С. С. Русаков, В. Можгін / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. 2022. Випуск 47. С. 127-129.

50. **Швець Т. Е.** Персональний тьюторинг як освітня технологія підтримки та розвитку особистості учня. *Інновації в сучасній освіті: методологія, технології, ресурсне забезпечення, дидактичні та виховні аспекти* : збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (Ізмаїл, 20 травня 2022 р.) / РВВ ІДГУ. 2022. С. 108-113.

51. **Швець Т. Е.** Тьюторський супровід розвитку навичок 4К: креативність, критичне мислення, комунікація та командна праця. *Освітні системи: ретроспектива, інноватика (до 100-річчя Всеукраїнського науково-педагогічного*

журналу «Рідна школа») : збірник матеріалів наукового онлайн-семінару /за ред. д. пед. н., проф. Дем'яненко Н. М. / НПУ імені М. П. Драгоманова. 2022. С. 142-145.

52. **Швець Т. Е.** Організація тьюторської підтримки учнів в умовах воєнного стану. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 29–30 квітня 2022 р.) Київ / Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. 2022. С. 39-43. 40.

53. **Швець Т. Е.** Тьюторська компетентність вчителя як умова індивідуалізації в освіті. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4–5 лютого 2022 р.) / Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. 2022. С. 32-36.

54. **Швець Т. Е.** Тьюторинг як чинник розвитку потенціалу учня та вчителя. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції* : матер. III Всеукр. наук.-метод. конф. (Суми, 18 червня 2022 р.) / ред. колегія : В.М. Завгородня, А.М. Куліш та ін. 2022. С. 206-211.

55. **Швець Т. Е.** Альтернативні світові моделі індивідуалізації освітнього середовища. *Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально-турбулентного світу* : збірник матеріалів міжнародного форуму (м. Київ, 16 лютого 2023) / за заг. ред. проф. В. П. Андрущенка. 2023. С.317-318.

56. **Швець Т. Е.** Тьюторинг як ефективна технологія підтримки учнів в умовах війни. *Russia-Ukraine War: Consequences for the World: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference, March 2-3. 2023.* С. 142-143.

57. **Швець Т. Е.** Зарубіжний досвід шкільного консультування як особливого типу індивідуальної підтримки учнів. *Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference. February 23-24 2023.* С. 307-308.

58. **Швець Т. Е.** Розвиток м'яких навичок учнів засобами тьюторингу: підходи, стратегії та результати. *Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference*. March 9-10. 2023. С. 134-137.

59. **Швець Т. Е.** Тьюторинг: інноваційний підхід в освітньому процесі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 16 – 18 березня 2023 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. С. 603-606.

60. **Швець Т. Е.** Формування тьюторських компетентностей вчителя. *International scientific conference modern science: global trends, technologies and innovations*. Riga, Latvia. October 20-21, 2023. С. 80-86

61. **Швець Т. Е.** Роль тьютора у формуванні навичок творчого мислення учнів. «*Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success*» : 2nd International Scientific and Practical Internet Conference. March 9-10. 2023. Dnipro. С. 72-75.

62. **Швець Т. Е.** Тьюторинг як ключовий елемент сучасної педагогіки партнерства. «*Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*»: матеріали XXXVIII-ой міжнародної науково-практичної конференції (07 листопада 2023 р. м. Брно, Чехія) 2023. С. 188-192.

63. **Швець Т. Е.** Сучасні підходи в освіті у формуванні ключових компетентностей учнів. *Наука та освіта як основа суспільного розвитку* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Житомир, 21 лютого 2024 р). 2024. 138 с. С. 54-58.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

64. **Швець Т. Е.** Тьюторські практики індивідуалізації: досвід українських та польських шкіл. *Історико-педагогічні студії* : науковий часопис / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 11-12 : V

Морозівські читання в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, 18-19 жовтня 2018. С. 12-20.

65. **Швець Т. Е.** Тьюторинг в системі середньої освіти Німеччини. *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис* / гол. ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. Вип. 15-16. С. 168-171.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ТЮТОРСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО- ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	35
1.1. Стан дослідження значення і ролі тьюторингу в закладах загальної середньої освіти в українському та зарубіжному освітньо-науковому просторі.....	35
1.2. Генеза і еволюція феномену тьюторингу як освітньої технології у закладах середньої освіти.....	57
1.3. Методологія та категоріально-понятійний апарат дослідження тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.....	81
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	<i>112</i>
РОЗДІЛ 2. СВІТОВИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ТЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	117
2.1. Особливості тьюторингу в системі середньої освіти та громадських тьюторських асоціаціях країн Європи та США.....	117
2.2. Компаративно-селективний аналіз сучасних зарубіжних моделей шкільного тьюторингу.....	141
2.3. Актуальність та практики тьюторингу в українській старшій школі.....	165
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	<i>184</i>
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ТЮТОРИНГУ	187

3.1. Сутність та зміст соціально-особистісних компетентностей	
учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.....	187
3.2. Старший шкільний вік як сенситивний період розвитку	
соціально-особистісних компетентностей.....	206
3.3. Психолого-педагогічні компетентності вчителя в контексті	
тьюторської діяльності.....	226
3.4. Потенціал тьюторингу в розвитку	
соціально-особистісних компетентностей учнів старших	
класів закладів загальної середньої освіти.....	256
<i>Висновки до третього розділу.....</i>	<i>271</i>
РОЗДІЛ 4. МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ТЬЮТОРСЬКОГО	
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ	
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	
.....	275
4.1. Проєктування системи тьюторського забезпечення розвитку	
соціально-особистісних компетентностей учнів	
старших класів.....	275
4.2. Організаційно-педагогічні умови реалізації системи	
тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних	
компетентностей учнів старших класів.....	299
4.3. Розроблення кластерно-інтегративної моделі реалізації	
системи тьюторського забезпечення розвитку	
соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.....	315
4.4. Науково-технологічні підходи до трансформування змісту	
моделі системи тьюторського забезпечення розвитку	
соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.....	333
<i>Висновки до четвертого розділу.....</i>	<i>354</i>
РОЗДІЛ 5. ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНИЙ МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ	
СИСТЕМИ ТЬЮТОРСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ	

СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	358
5.1. Критерії, показники та рівні сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.....	358
5.2. Констатувальний етап емпіричного дослідження з тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.....	376
5.3. Алгоритм реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.....	397
<i>Висновки до п'ятого розділу.....</i>	<i>416</i>
РОЗДІЛ 6. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ І ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ТЬЮТОРСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	419
6.1. Формувально-перетворювальний етап експериментальної перевірки системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.....	419
6.2. Поетапний аналіз та інтерпретація результатів експериментального впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.....	443
6.3. Методичні рекомендації для широкого впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.....	463
<i>Висновки до шостого розділу.....</i>	<i>470</i>
ВИСНОВКИ.....	473
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	481
ДОДАТКИ.....	574

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

МОН – Міністерство освіти і науки України

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЗВО – заклад вищої освіти

ІОТ – індивідуальна освітня траєкторія

ІОП – індивідуальна освітня програма

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІПН – індивідуалізована програма навчання (з англ. - An individualized learning program)

ЮНЕСКО – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (з англ. – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

АІО – Асоціація індустрії освіти (з англ. – Education Industry Association)

ЄС – Європейський Союз (з англ. European Union)

ВООЗ – Всесвітня організація охорони здоров'я (з англ. – World Health Organization)

ООН – Організація Об'єднаних Націй (з англ. – United Nations)

ЮНІСЕФ – Міжнародний надзвичайний фонд допомоги дітям при Організації Об'єднаних Націй (з англ. – United Nations Children's Fund)

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інформаційно-цифровий етап постіндустріального глобалізованого суспільства зумовлює нові виклики у становленні конкурентоздатної особистості XXI століття – всебічно розвиненої, з широким мисленням, активною громадянською і патріотичною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя. Відповідно з'являється новий тип соціального замовлення на освіту та професійну підготовку, в основі якого – персоніфікована, індивідуально спрямована модель розвитку здібностей, життєвих і професійних компетентностей особистості. Особистісна зорієнтованість, індивідуалізація освітнього процесу як один із найважливіших принципів забезпечення якості освіти декларується Законами України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), стверджується Концепцією Нової української школи (2016). Передбачено виявлення та розвиток індивідуальних здібностей учнів, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, забезпечення прогресу у навчанні й розвитку, формуванні й застосуванні соціально-особистісних компетентностей. Єдине розуміння компетентностей, необхідних для здорового та стійкого способу життя, працевлаштування і самореалізації, формування активної громадянської позиції та соціальної інтеграції, ефективні способи їх розвитку на основі інноваційних підходів до навчання представлено рекомендаціями Ради ЄС, 2018; Ради Європи «Європейські рамки соціальної та особистісної компетентностей і компетентності вміти вчитися» (The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, 2020). Підвищення рівня володіння соціальними і особистісними компетентностями визначено стратегічним орієнтиром розвитку освіти Рамковою програмою європейського співробітництва у галузі освіти і навчання ET 2030 (Council of the European Union, 2021).

Заклади загальної середньої освіти України в реалізації особистісно орієнтованого навчання (особливо на рівні старшої школи) спрямовані на компетентнісну парадигму, передусім розвиток комплексу соціально-

особистісних компетентностей учнів – умінь самостійно мислити, усвідомлено ставитися до системи цінностей, висувати реальні цілі, завдання, критично оцінювати отримані результати, свідомо здійснювати вибір життєвого та освітнього шляху. Ефективний механізм реалізації цього комплексу завдань вмотивовано сучасною технологізацією освітнього простору з опертям на конкретні технології індивідуалізації, автономізації навчання, партнерську педагогічно доцільну гуманістичну взаємодію «людина-людина». В Україні його застосування диктується і водночас ускладнюється тяжкими умовами повномасштабного російського воєнного вторгнення, вимушеним переходом закладів освіти переважно на навчання в онлайн-форматі, коли основними перешкодами стали не обмежений доступ до мережі Інтернет чи недостатнє забезпечення цифровими пристроями, а неможливість прояву уваги до особистості кожного учня, якісної індивідуалізації освітнього процесу, неготовність педагогів до впровадження дистанційного особистісно орієнтованого навчання. В цих обставинах актуалізуються і еволюціонують історично апробовані світові освітні технології. Однією з універсальних є тьюторинг – професійний індивідуальний супровід особистості в освітніх процесах, базований на суб'єкт-суб'єктних педагогічно доцільних відносинах «учитель (тьютор) – учень (тьюторант)». Його висока результативність в освітньому просторі зумовила широке (країни Західної Європи, Сполучені Штати Америки) утворення тьюторських громадсько-професійних освітніх об'єднань (Велика Британія - The Tutors' Association (1971); США - National Tutoring Association (1992); Франція - Tutorat Associatif Toulousain (2005), Le Tutorat L'Association Pierre Claver (2008), L'ECE Tutorat (2011); Німеччина - Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen (2009); Польща - Towarzystwo Edukacji Otwartej i Instytut Tutoringu Szkolnego (2010), Fundacja Kolegium Tutorów (2013). У 2013 р. була також заснована Тьюторська Асоціація України. Саме упровадження тьюторингу дозволяє створити нове відкрите освітнє середовище, здатне орієнтуватися на індивідуальні запити учнів та сприяти їх життєвому самовизначенню завдяки формуванню і розвитку соціально-особистісних компетентностей.

Проблеми індивідуалізації освітнього простору завжди були в об'єктиві дослідження, як українських (С. Алексєєва, С. Братанич, І. Волобуєва, В. Володько, О. Герасименко, С. Гончаренко, О. Губачов, В. Єремєєва, Ю. Лавриш, Т. Литвиненко, М. Малоїван, Л. Смалько, І. Цідило, так і зарубіжних науковців (Д. Бейсі (D. Basye), Б. Брей (B. Bray), К. Маккласкі (K. McClaskey), М. Ейбел (M. Abell), Б. Мастер (B. Master), М. Мерфи (M. Murphy), Ф. Фріленд (F. Freeland) та ін.

Базові засади тьюторингу, питання професійної підготовки до тьюторської діяльності, тьюторського супроводу розробляються українськими вченими: А. Бойко, Н. Дем'яненко, О. Іваніцькою, М. Іващенко, Т. Койчевою, В. Кухаренко, О. Літовкою, О. Лось, А. Москаленко, К. Осадчою, Т. Осиповою та ін. У зарубіжних наукових практиках тьюторинг вивчався Ю. Балахович (J. Bałachowicz), Х. Барроу (H. Barrows), Г. Бейлі (G. Bailey), А. Бжежинською (A. Brzezińska), М. Брей (M. Bray), М. Будзинським (M. Budziński), Д. Вудом (D. Wood), Ед. Гордоном та Ел. Гордон (E. Gordon and E. Gordon), П. Кальковскі (P. Kalkowski), Дж. Колвіном (J. Colvin), М. Коєненом (M. Coenen), Д. Палфрейманом (D. Palfreyman), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Топпінг (K. Topping), Н. Фальчіков (N. Falchikov), А. Фіалковським (A. Fijałkowski), Н. Фрей (N. Frey) та ін.

Напрямок формування та розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів розкрито в українському науковому середовищі М. Альохіним, І. Бехом, Н. Борбич, Д. Губарєвим, М. Докторович, О. Жуковою, Л. Калініною, О. Лісовець, О. Мельниченко, О. Московчук, С. Остапенко, І. Рябухою, І. Сидорук, М. Федоруц та ін. і зарубіжних дослідженнях: Д. Гедвілайн (G. Gedviliene), У. Каннінг (U. Kanning), К. Кемпл (K. Kemple), К. Монахан (K. Monahan) та ін.

Системний аналіз наукових праць, вивчення досить обмеженого, локалізованого досвіду застосування технології тьюторингу в закладах загальної середньої освіти України свідчить про наявність суперечностей між:

- пріоритетними напрямками державної освітньої політики та наявним станом реформування закладів загальної середньої освіти, уповільненням процесів упровадження моделі профільної школи й індивідуально орієнтованих освітніх технологій;
- потребою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів в умовах стрімкого розвитку дистанційного (онлайн) навчання, особливо у воєнний час, та недостатнім рівнем підготовки до цієї діяльності педагогів;
- значним потенціалом технологій особистісного супроводу і партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії у сфері розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів та недостатнім їх використанням у практиці закладів загальної середньої освіти;
- необхідністю впровадження тьюторингу в освітній процес закладів загальної середньої освіти та відсутністю науково обґрунтованих методик, цілісних моделей його організації.

Враховуючи гостроту порушеної проблеми, недостатню теоретичну та практичну її розробленість, необхідність усунення зазначених суперечностей, було обрано тему дисертаційного дослідження – **«Теорія і практика тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до тематичного плану Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (2018-2024 рр.), відображає наукові дослідження у межах зведеного плану науково-дослідних робіт сфери освіти, науки та інноватики «Інституціоналізація молодіжної роботи в умовах трансформації українського суспільства» (ДР 0122U000613 2022-2024 рр.) Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та Програми Всеукраїнського експерименту «Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів» (2021-2026 рр.) у закладах загальної середньої освіти Черкаської, Львівської, Тернопільської обл. та м. Києва

(Наказ МОН України від 20.09.2021 р. № 1000; Наказ МОН України «Про розширення бази проведення експерименту» від 12.10.2023 р. № 1238).

Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 3 від 09 березня 2023 р.).

Мета дослідження: обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Систематизувати науково-теоретичні напрацювання, український і зарубіжний досвід тьюторингу, розробити категоріально-поняттєвий апарат проблемного поля тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

2. Розкрити зміст і напрями розвитку соціально-особистісних компетентностей у співвіднесенні з віковими характеристиками, особливостями сенситивного періоду учнів старших класів.

3. Виявити взаємозв'язок основних функцій і компетентностей тьютора, виділити потенціали тьюторингу в освітньому середовищі старшої школи.

4. Обґрунтувати систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, конкретизувати напрями її трансформування.

5. Визначити організаційно-педагогічні умови реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

6. Розробити кластерно-інтегративну модель упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

7. Алгоритмізувати емпіричний механізм та експериментально перевірити ефективність системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

8. Сформувати комплексні методичні рекомендації щодо широкого впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження – формування і розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – система тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти.

Головною концептуальною ідеєю дослідження є розуміння розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів як цілісного механізму, підґрунтям якого є зміна підходів до організації освітнього процесу передусім із позицій активного творення особистісно центрованого освітнього простору, становлення індивідуальності та суб'єктності учня з акцентуванням, крім набуття академічних знань, на формуванні м'яких навичок (соціально-особистісних компетентностей) – критичного мислення, креативності, здатності до адаптації, емоційного інтелекту і активної громадянської позиції. Це виявляється можливим: 1) на основі методологічної єдності особистісно орієнтованого, компетентнісного, кластерного та інтегративного наукових підходів (умови для індивідуалізованої підтримки соціально-особистісного розвитку учнів, їх самореалізації в контексті тьюторингу; вектор практико-орієнтованого розвитку навичок, що забезпечують готовність учнів до ефективної комунікації, співпраці, особистісної самореалізації в соціальних контекстах та розкриття їх творчого потенціалу; освітнє середовище з можливістю реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів та професійної самореалізації педагогів); 2) розроблення та впровадження змодельованої системи тьюторського (індивідуально орієнтованого) забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, імплементації персоніфікованих тьюторських програм, інноваційних методик тьюторської підтримки; 3) підготовки (підвищення кваліфікації) вчителів-тьюторів, здатних ефективно

оперувати тьюторськими компетенціями, створювати сприятливі умови для соціально-особистісного зростання учнів; 4) орієнтування на упровадження управлінських стратегій, що сприяють створенню інституційних умов для тьюторського забезпечення, формування матрично-рівневих структур комунікаційного й управлінського характеру; 5) розроблення організаційного механізму упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів як комплексу цілеспрямованих заходів, орієнтованих на втілення в освітню практику закладів загальної середньої освіти системи тьюторингу (ідентифікація можливостей закладу освіти; формулювання стратегії змін в його управлінні; визначення організаційних заходів упровадження; створення системи контролю та аналізу його ефективності). Передбачувана трансформація системи тьюторського забезпечення має адаптивну та мультифакторну характеристики, що дозволяє її використання у різному освітньо-організаційному форматі: дистанційне, змішане навчання або традиційний очний варіант, а також реалізацію як індивідуально (face-to-face), так і в малих групах. Це забезпечує функціональну універсальність тьюторського супроводу та його гнучке пристосування до викликів освітнього середовища, потреб формування особистості й передусім – розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

Для досягнення мети та поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні: системний аналіз* наукових джерел, нормативних документів, педагогічних концепцій, наукових підходів, дотичних проблем індивідуального супроводу в освіті, розвитку компетентностей особистості, з метою обґрунтування концептуальних основ тьюторингу, визначення змісту та структури соціально-особистісних компетентностей учнів; *компаративний аналіз* наукових підходів до тьюторингу в українському та зарубіжному освітньому просторі з метою виокремлення ефективних практик, наявних видів тьюторського забезпечення та доведення можливості їх адаптування до розвитку соціально-

особистісних компетентностей учнів старших класів; *контент-аналіз* освітніх програм, методичних, інструктивних матеріалів, які використовуються для формування соціально-особистісних компетентностей учнів з метою ідентифікації рівня відповідності потребам розвитку компетентностей, виявлення прогалин та векторів удосконалення; *термінологічний* метод систематизації основних понять і дефініцій, їх порівняння та розмежування, уточнення та формулювання власних визначень і нових термінів з метою забезпечення точності й наукової коректності дослідження, узгодженості понятійного апарату; *проектування* системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, організаційно-впорядкованого механізму впровадження кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення; *пракселогічний метод* – з метою розкриття моделі системи тьюторського забезпечення з позицій її ефективності, функціональності, потенційних можливостей для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів;

- *емпіричні*: спостереження (систематичне, спеціально організоване в освітньому процесі у природних умовах, пряме, відкрите та приховане, структуроване і неструктуроване, самоспостереження тощо із постійною фіксацією результатів); опитування: бесіда (безпосереднє спілкування в природних умовах з учнями старших класів та вчителями – учасниками експерименту, за принципами врахування вікових особливостей учнів та цілісного вивчення особистості), інтерв'ю (з учасниками експерименту за попередньо розробленим планом), анкетування (отримання інформації від респондентів за допомогою відкритих, закритих анкет та опитувальників з оцінювальною шкалою); тестування (психолого-педагогічні стандартизовані тести); аналіз продуктів діяльності (результатів різновиду діяльності учнів – успішність, виконання проєктів, участь у позаурочних та позашкільних заходах та ін.); вивчення шкільної документації (плани освітньої роботи, виховні плани, плани тьюторів); педагогічний експеримент (підготовчий, констатувальний, формувально-перетворювальний, результативно-узагальнювальний);

- *математичні та статистичні методи*: ранжування (фіксація зростання/спадання певних показників), реєстрування (оброблення, якісний та кількісний аналіз отриманих даних, їх порівняння та узагальнення, формулювання висновків за результатами дослідження); статистичні методи оброблення експериментальних даних (описова статистика: табулювання, графічний вираз; t-критерій Ст'юдента; критерій узгодження Пірсона χ^2).

Наукова новизна одержаних даних полягає в тому, що *вперше*:

розроблено і структурно представлено систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти (цільовий, концептуально-змістовий, процесуально-технологічний і результативно-прогностичний блоки); визначено напрями трансформування змісту системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів (стратегічний, технологічний, управлінський, суб'єктно-середовищний);

обґрунтовано організаційно-педагогічні умови реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів (формування варіативного відкритого тьюторського освітнього середовища; рівневе зростання суб'єкт-суб'єктних відносин «тьютор (учитель) – тьюторант (учень)»; внутрішньошкільна практико зорієнтована схема професійного розвитку педагогів як тьюторів; фреймворк управління реалізацією системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів);

здійснено наукове конструювання та розроблено кластерно-інтегративну модель системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у взаємодії цільового, концептуально-змістового, процесуально-технологічного й результативно-прогностичного блоків системи з конструюванням та забезпеченням організаційно-педагогічних умов її реалізації та регулюванням із позицій тьюторського кластеру;

виявлено змістову сутність соціально-особистісної компетентності як структурної сукупності взаємозалежних компетентностей (комунікативної, вміння

співпрацювати, критичного, креативного мислення та ін.) у співвіднесенні з особливостями сенситивного періоду учнів старших класів (готовність до життєвого самовизначення, зорієнтованість на майбутнє, утворення особистісних цінностей, формування активної соціальної позиції та ін.) для розвитку соціально-особистісних компетентностей;

локалізовано види тьюторингу (академічний, розвивально-виховний, сімейний, мистецький, тьюторинг ровесників, онлайн-тьюторинг та ін.), що дало можливість виявити *функції* тьютора у спрямуванні на розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, обґрунтувати їх взаємозв'язок із тьюторськими компетентностями, розкрити рівні «потенціалу тьюторингу»: *ресурсний, процесуальний, результативний*;

сформовано категоріально-понятійний апарат проблемного поля тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти - уведено авторське визначення понять: «тьюторське забезпечення освітнього процесу», «тьюторське забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів», «система тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів», «соціально-особистісні компетентності учнів», «тьюторський кластер» та ін.;

сформульовано поняття *методичного оснащення впровадження моделі системи тьюторського забезпечення* розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів та розроблено методичні рекомендації для широкого впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти (етапи: *базовий* - організаційна підготовка; *початковий* - адаптування до тьюторингу; *основний* – планування і реалізація інтегрованих тьюторських програм; *заклучний* - моніторинг і аналіз);

уточнено дефініції «тьютор», «тьюторинг», «індивідуальна освітня траєкторія», «організаційно-педагогічні умови», «тьюторська компетентність», «механізм упровадження тьюторингу» (в контексті міжнародного досвіду,

процесуального управління тьюторингом, професійного розвитку тьюторських компетентностей);

подальшого розвитку набули: критеріально-діагностувальний апарат оцінювання рівнів сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; напрями вдосконалення (поглиблення) індивідуалізації освітнього процесу.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні, формуванні тактико-організаційного механізму реалізації та експериментальному впровадженні у закладах загальної середньої освіти авторської кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Розроблено і в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти використовуються: Положення про індивідуальний тьюторинг у закладі загальної середньої освіти; два авторських навчальних посібники (Тьюторинг. Практики впровадження. Київ, 2017; Тьюторинг: теорія та практики. Київ, 2021); елективний освітній курс для учнів старших класів «Дебати в школі» (17 год.); портфоліо особистісного розвитку учня; «Робочий зошит тьютора»; діагностувальний інструментарій визначення рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів (комунікативна компетентність, критичне та креативне мислення, готовність до самовизначення); методики моніторингу діяльності тьютора (лист самооцінювання, план роботи); тьюторський інструментарій діагностики у малій групі; програми підвищення кваліфікації вчителів-тьюторів: «Тьюторинг у школі» (48 год.), «Основи тьюторингу» (16 год.), «Вчитель з тьюторськими компетентностями» (16 год.); алгоритмізована схема системного упровадження тьюторингу в закладах загальної середньої освіти; методичні рекомендації для широкого впровадження моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Узагальнено, систематизовано та підготовлено до впровадження тьюторингу в закладах загальної середньої освіти (онлайн, змішане навчання,

підготовка вчителів до тьюторської діяльності): досвід зарубіжного тьюторингу (Велика Британія, Франція, Польща, Німеччина, США); результати дослідницького проєкту «Тьюторинг у школах Польщі» (Грант мобільності House of Europe), 2020 (представлено тьюторський досвід 16-ти польських шкіл м.м. Варшава, Вроцлав, Познань, Слупськ, Гданськ, Мальборк); методичні тьюторинг-розробки (внаслідок співпраці упродовж 2016-2024 рр. із провідними польськими установами у сфері тьюторингу: Науково-дослідним центром з питань освіти Collegium Wratislaviense (м. Вроцлав, Польща), Інститутом інноваційної освіти (Instytut Edukacji Innowacyjnej, м. Вроцлав, Польща); методичний конструкт українського досвіду тьюторингу в закладах загальної середньої освіти (Приватна школа «Афіни», м. Київ; Приватна школа «МудрАнгелики», м. Чернігів; Криворізький гуманітарно-технічний ліцей, м. Кривий Ріг Дніпропетровської обл.; ліцей Еколенд, м. Львів; приватна школа ЛІКОскул, м. Київ; приватна Креативна Дитяча Міжнародна Школа, м. Київ; «Центр освіти «Оптіма», м. Київ; «Школа вільних та небайдужих», м. Львів; приватна школа Мидгарт, м. Київ; приватна дитиноцентрована школа HUB School, м. Вінниця; приватна школа Dream School, м. Одеса; Відкрита європейська школа, м. Одеса; ліцей «Фінансовий», м. Київ; Школа дружна до дитини, м. Львів; Український аграрний ліцей, м. Умань; Харківський приватний колегіум, м. Харків та ін.).

З урахуванням матеріалів дослідження в 2021 р. обґрунтовано програму та реалізується розрахований на період до 2026 р. Всеукраїнський експеримент «Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів» у закладах загальної середньої освіти Черкаської, Тернопільської, Львівської обл. та м. Києва (Накази МОН України № 1000 від 20.09.2021 та № 1238 від 12.10.2023 р.).

Практичним упровадженням результатів дослідження стала фахова участь автора як тьютора-супервізора в організації і проведенні: Міжнародних Конгресів тьюторингу (обмін досвідом, експертні виступи, панельні дискусії, воркшопи, інтерактивні сесії) із запрошенням провідних фахівців-тьюторів з України, Польщі, Канади, Ізраїлю, Естонії (2017-2024 рр.); широкого формату підготовки

вчителів із тьюторськими компетентностями в межах реалізації проєкту ГО «Навчай для України» (донори проєкту: Світовий Банк, UBS Optimus Foundation, Save the Children, Представництво Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, Фонд Глобального партнерства заради освіти (GPE) з подолання освітніх втрат через масштабні воєнні дії на території України та проведення дослідження щодо позитивного впливу тьюторських технологій на психоемоційний стан та академічні досягнення учнів). За період 2022-2023 рр. у проєктній діяльності взяли участь 2871 учень і 357 учителів. Матеріали підготовлено до масового освітнього використання та оприлюднено на міжнародному рівні (дослідницька доповідь-презентація Р.-Р. Рамірес, Гарвардський університет; Л.-Д. Діас, Р. Лемос, Г. Патрінос, Дж. Грешам, Світовий банк - «Інвестиції в людський капітал під час війни: експериментальні дані з України», Конференція Консорціуму розвитку північно-східних університетів (Northeast Universities Development Consortium (NEUDC), м. Бостон, США).

Основні положення та результати дослідження *впроваджено*: в освітній процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ (довідка від 07.03.2024 р. № 242/2); Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (довідка від 19.03.2024 р. № 01-02/105); Приватної школи «Афіни», м. Київ (довідка від 12.03.2024 р. № 25/03); Приватного навчально-виховного комплексу «Садок-школа-ліцей «ЕКОЛЕНД», м. Львів (довідка від 21.03.2024 р. № 24.1); ліцею «Фінансовий», м. Київ (довідка від 22.03.2024 р. № 54-3); приватного закладу «Український аграрний ліцей», м. Умань Черкаської обл. (довідка від 19.03.2024 р. № 64); ліцею № 21 - спеціалізованої мистецької школи імені Ігоря Герети, м. Тернопіль (довідка від 14.03.2024 р. № 02/12-18); загальноосвітньої школи I-III ступенів № 28, м. Тернопіль (довідка від 04.03.2024 р. № 22); у програми підвищення тьюторської кваліфікації вчителів - ГО «Навчай для України», м. Київ (довідка від 11.03.2024 р. № 11/03-05); БО (м. Лондон, Велика Британія) «БФ «Стріт Чайлд Україна», м. Київ (довідка від 15.03.2024 р.), ГО «Освіторія», м. Київ (довідка від 08.04.2024 р. № 08/04-01).

Особистий внесок здобувача. Усі виведені на захист наукові положення дисертації належать автору. В публікаціях у співавторстві авторськими є: аналіз ефективності реалізації тьюторського супроводу в закладі загальної середньої освіти, діяльність якого ґрунтується на засадах змішаного навчання [6], характеристика специфіки організації тьюторської підтримки розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів [30], розкриття ролі наставництва у професійному розвитку вчителів [44], виявлення можливостей цифровізації в контексті індивідуалізації освіти [43], розроблення практичних рекомендацій щодо розвитку комунікативної компетентності особистості [41], обґрунтування і сутнісне дослідження терміну «діалогічна педагогіка» в контексті індивідуалізації [42].

Апробація матеріалів дисертації. Основні теоретичні та практичні результати дослідження були представлені та обговорювалися:

- на засіданнях кафедри педагогіки педагогічного факультету, міжкафедральних семінарах і звітно-наукових конференціях УДУ імені Михайла Драгоманова (Київ, 2018-2024);

- науково-практичних конференціях: *міжнародних* – IV-XI Ogólnopolski kongres tutoring (Варшава, Польща, 2016-2019; Вроцлав, Польща, 2020-2024), I-VI Конгресах тьюторингу (Київ, 2017-2024), IX Міжнародному фестивалі «Світ психології: освіта, наука, інновації» (Київ, 2018), International Scientific and Practical Conference (Влоцлавек, Польща, 2019), IX Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти-2018» (Київ, 2018), V Морозівських читаннях (Київ, 2018), «Змішане навчання – інновація XXI сторіччя» (Харків, 2018), «Школа синергії освіти і духовності: нові виклики, тренди і можливості» (Київ, 2020), 5th Annual Education Today Conference (Мальта, 2021), Międzynarodowy Forum Innowacyjnej Edukacji (Вроцлав, Польща, 2021, 2022), «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія і практика» (Київ, 2022), «Інновації в сучасній освіті: методологія, технології, ресурсне забезпечення, дидактичні та виховні аспекти» (Ізмаїл, 2022), «Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах» (Київ, 2022), «Традиції та новації у сфері педагогіки та психології» (Київ,

2022), «Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально-турбулентного світу» (Київ, 2023), «Russia-Ukraine War: Consequences for the World: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference» (Дніпро, 2023), «Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference (Дніпро, 2023), «Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference» (Дніпро, 2023), «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2023), «International scientific conference modern science: global trends, technologies and innovations» (Рига, Латвія, 2023), 2nd International Scientific and Practical Internet Conference «Impotence of Soft Skills for Life and Scientific Success» (Дніпро, 2023), «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Брно, Чехія, 2023), «Наука та освіта як основа суспільного розвитку» (Житомир, 2024); *всеукраїнських* – «Основні напрями розвитку педагогічної науки: традиції та інновації» (Ужгород, 2022), «Освітні системи: ретроспектива, інноватика» (Київ, 2022), «Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції» (Суми, 2022), «Нова українська школа: результати та перспективи» (Київ, 2023).

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка на тему «Громадянська соціалізація старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу» було захищено 2011 року в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (м. Луганськ, Україна). В тексті рукопису дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук матеріали кандидатської дисертації не використовуються.

Публікації. Результати дослідження відображено у 65 публікаціях, з яких: 2 одноосібних навчальних посібники – інформаційно-навчальний та навчально-практичний; 38 статей у фахових періодичних виданнях України; 5 статей у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях, віднесених до міжнародних наукометричних баз даних, зокрема, 4 статті у базі Web of Science;

18 - у збірниках матеріалів конференцій; 2 - додатково розкривають зміст дисертації.

Структура і обсяг роботи. Дисертація складається з анотацій українською і англійською мовами, вступу, шести розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (861 позиція), 24 додатків, 36 таблиць та 9 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 717 сторінок, основний зміст – 422 сторінки.

РОЗДІЛ 1.

ТЮТОРСЬКЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1. 1. Стан дослідження значення і ролі тьюторингу в закладах загальної середньої освіти в українському та зарубіжному освітньо-науковому просторі

У світовій практиці накопичено вагомий досвід впровадження тьюторингу в закладах освіти. Аналіз доробку українських та зарубіжних вчених дає змогу виокремити три групи досліджень: дисертації та монографії; посібники, методичні рекомендації, аналітичні довідки; статті.

Серед наукових джерел вагоме місце посідають праці українських учених. Питанню підготовки студентів до тьюторської діяльності присвятила свою дисертацію К. Осадча — «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх вчителів до тьюторської діяльності» [348]. Дослідниця представила «структуру тьюторської діяльності вчителя, що складається з мети (розробка та супровід індивідуальної освітньої програми учня); компонентів (мотиваційний, діагностичний, освітньо-цільовий, організаційний, рекомендаційно-ресурсний, навчально-методичний, консультативний, рефлексійно-корекційний та науково-пізнавальний); етапів (підготовчий, початковий, основний, рефлексійний); специфіки тьюторської діяльності в початковій, основній та старшій школі» [348, с. 78]. За визначенням К. Осадчої, кожному компоненту властиві певні функції тьютора: тьютор-наставник, тьютор-куратор, тьютор-консультант, тьютор-керівник освітньої траєкторії, тьютор у міждисциплінарній освіті, що зумовлюють види тьюторингу, які різняться залежно від сфери їх реалізації (тьюторинг у початковій школі, тьюторинг в основній школі, тьюторинг у старшій школі, тьюторинг у вищій школі, тьюторинг у навчанні дорослих, тьюторинг в інклюзивному навчанні, тьюторинг на регіональному рівні) [348, с. 144]. Авторка проаналізувала вікові особливості

учнів та провідний вид діяльності відповідно до кожного вікового етапу, на основі цього визначила зміст, мету, функції, завдання та методи тьюторської діяльності вчителя. Представлена модель професійної підготовки майбутніх вчителів до тьюторської діяльності містить специфічні форми, технології, інноваційні методи, засоби навчання майбутніх тьюторів.

Однак, видається, що визначена мета тьюторингу дещо звужена, а його види стосуються лише вікових або інклюзивних особливостей. Деякі твердження К. Осадчої щодо мети та видів тьюторингу суперечать зарубіжним підходам, за якими метою тьюторингу вважають ідею розвитку особистості.

Підготовку педагогів до тьюторської діяльності частково описано у праці С. Толочко. В одному з параграфів дисертації «Теоретичні та методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти» розглянуто поняття «тьюторство», яке дослідниця розуміє як професію, основу для індивідуалізації освітніх програм, а також як педагогічну діяльність [503, с. 236], тобто, на нашу думку, дещо сплутує різні поняття. Провідною метою діяльності тьютора авторка вважає «допомогу кожному у визначенні власного навчального або майбутнього професійного шляху та супроводження його в побудові індивідуальної освітньої програми» [503, с. 238]. Однак таке твердження обмежує діяльність тьютора лише навчальною та профорієнтаційною діяльністю.

У дисертації Т. Осипової «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів до педагогічного наставництва» один із розділів присвячено розгляду концептуальних понять: тьютора та варіативності тьюторської діяльності, тьюторингу як різновиду педагогічного наставництва [355, с. 39]. Поділяємо думку авторки про те, що тьютор впливає на формування системи цінностей підопічного, фактично здійснює виховну функцію.

Підготовку студентів до виконання обов'язків тьютора в дистанційному навчанні дослідили в дисертаціях М. Іващенко «Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора» та Т. Койчева «Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для

системи дистанційної освіти» [190; 220]. М. Іващенко стверджує, що в дистанційному навчанні тьюторська діяльність полягає в супроводі індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти [190, с. 7]. Заслужують на увагу висновки автора про необхідність підтримки самостійного навчання учнів через надання консультацій, на яких визначають індивідуальний темп навчання. Його врахування забезпечить ефективність та результативність навчання, що сприятимуть саморозвитку здобувачів освіти. Т. Койчева зосередила увагу на формуванні тьюторських функцій у дистанційному навчанні, які потребують уточнення та доповнення у зв'язку з новими науковими надбаннями в контексті розвитку освіти [220, с. 10].

Проблематика підготовки майбутніх вчителів до тьюторської діяльності в Україні досліджена у двох сферах: у школі та в дистанційному навчанні. Безпосередньо тьюторському супроводу в закладах загальної середньої освіти присвячена дисертація М. Альохіна «Тьюторський супровід соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти України» [7]. Автор констатує відсутність єдиного підходу до трактування поняття «тьюторський супровід», виділяє п'ять етапів реалізації тьюторингу та виокремлює чотири напрями тьюторського супроводу у приватній середній освіті: тьюторський супровід дистанційного та /або мережевого навчання, супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти; супровід під час очного індивідуалізованого навчання; супровід соціального розвитку дитини [7, с. 76–80]. Однак таких напрямів є значно більше, тому, на наш погляд, не варто обмежуватися лише зазначеними. Підтримуємо акцент на виховному потенціалі тьюторингу, адже автор розглядає тьюторинг як вид соціально-педагогічного супроводу учнів молодшої школи та зосереджує увагу на виховній функції тьюторського супроводу, спрямованому на гармонізацію взаємин у дитячому колективі.

Окремі праці не стосуються проблематики тьюторингу в закладах загальної середньої освіти, але містять важливі погляди авторів на основні категорії та поняття в сфері тьюторингу. О. Іваніцька в дисертації «Розвиток тьюторства в

зкладах вищої освіти у Німеччині» описала систему відносин між тьютором та студентом, яка ґрунтується на партнерських стосунках, що важливо й для середньої школи [188]. О. Губачов у дослідженні «Дидактичні умови індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи» розробив положення про індивідуалізацію допрофільної підготовки учнів основної школи, у яких визначив функції, завдання та обов'язки тьютора [121].

Низка питань щодо тьюторингу в системі загальної середньої освіти описана в українських періодичних наукових виданнях. Частина праць присвячена теоретичним проблемам, а окремі з них — практичному досвіду впровадження тьюторингу в систему середньої освіти.

А. Бойко у статтях «Тьютор — якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії», «Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства» обґрунтувала наукові підходи до поняття «тьюторинг» та його методолого-теоретичні основи, визначила роль та функції тьютора в освітньому процесі [42; 43].

У публікаціях Н. Дем'яненко: «Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті», «Посада педагог-тьютор: доцільність упровадження до класифікатора професій України», «Тьюторинг як педагогічна дія і нова професія: системний підхід до проблеми» («Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem») розкрито сутність понять «тьютор», «тьюторський супровід», з'ясовано роль тьютора та його функцій, описано партнерські відносини тьютор–тьюторант, зацентровано на індивідуально-соціалізувальному характері тьюторингу, адже тьютор також відповідає за формування ціннісного виміру особистості [133; 134; 135].

У статті «Тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя» О. Літовка зосередилася на визначенні ролі тьютора в школі, його функціях та завданнях [269]. А. Москаленко у статті «Формування професійної етики майбутніх управлінців освітньої сфери» торкнулася важливого аспекту тьюторської діяльності, наголосивши, що вона повинна ґрунтуватися на системі духовних та моральних цінностей [318].

М. Іващенко в публікації «Особливості реалізації технології тьюторської діяльності» дослідив різні тьюторські підходи, зацентрував на діяльній характеристиці тьюторської технології, виділив різні освітні методики, що можуть бути реалізовані через тьюторинг: проблемне навчання, дослідницькі, бінарні, ігрові методики [191].

С. Чупахіна і Л. Круль у статті «Тьютор в сучасній освіті: теоретичний аспект діяльності» проаналізували переваги тьюторської технології щодо класно-урочної системи [545]. С. Подпльота у публікаціях «Тьюторська позиція вчителя як інноваційний ресурс Нової української школи», «Тьюторство в моральній культурі особистості», «Тьюторський супровід як важливий компонент процесу навчання та виховання в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій», «Тьюторство: історія та сучасність» наголосив на важливості опанування тьюторських технологій для педагогів Нової української школи, визначив ролі та функції тьютора, проаналізував основні принципи тьюторингу та порушив проблему впливу тьюторингу на формування моральної культури особистості [382-385].

Т. Литвиненко в науковій розвідці «Індивідуалізація в освітньому процесі: шляхи тьюторської допомоги в приватних навчальних закладах» розглянула поняття «тьютор», зауважила зміну ролі вчителя у приватних закладах освіти [270]. І. Цюпак у статтях «Тьютор як професія: порівняльний аспект», «Термінологічний розвій поняття «тьюторство», «Тьюторство як ефективна умова забезпечення якості освіти» з'ясувала сутність поняття «тьютор», представила основні форми тьюторського супроводу, порівняла спільне та відмінне в роботі тьютора, вихователя, психолога, соціального педагога [531-534].

Низку досліджень присвячено практичним питанням реалізації тьюторингу в системі загальної середньої освіти. Зокрема, у статті В. Смікал «Діяльність тьютора в системі дистанційного навчання» визначено ролі та функції тьютора в системі дистанційної освіти [471]. У роботі С. Бойко «Упровадження тьюторської технології в систему роботи закладів освіти України через здійснення дослідно-експериментальної роботи» проаналізовано досвід закладів середньої освіти

України в період 2015–2020 років та схарактеризовано різні моделі, впроваджені в школах, що були учасниками дослідно-експериментальної роботи [41].

Т. Пахомова у статті «Шляхи впровадження тьюторської системи освіти в зарубіжних країнах» простежила досвід тьюторських практик українських та закордонних шкіл [367]. У публікаціях К. Осадчої «Особливості тьюторського супроводу підлітків», «Специфіка організації тьюторського супроводу учнів старшої школи» розглянуто особливості тьюторського супроводу учнів молодшої, основної та старшої шкіл [346; 347].

Вагомий внесок у дослідження феномена тьюторингу зробили зарубіжні науковці. Варто зазначити, що перші ґрунтовні праці з'явилися в 1960-х рр. Поштовхом до наступних досліджень стала увага вчених до проблеми індивідуалізації, а згодом персоналізації в освіті, які були пов'язані з освітніми реформами в багатьох європейських країнах та розвитком дистанційного навчання у другій половині ХХ ст.

Різні аспекти тьюторингу описали закордонні дослідники. Зокрема дисертацію А. Харрінгтона «Персональний тьютор та тьюторські зустрічі — досвід реалізації» («The Personal Tutor and Tutees' Encounters of the Personal Tutor Role-Their lived Experiences») присвячено питанням відносин між тьютором та підопічним [703]. Автор виявив недоліки в якості міжособистісних стосунків між тьютором та підопічними. Серед позитивних моментів такої взаємодії визначено довірливий характер спілкування, емпатію до підопічних, особисту відповідальність тьютора, що мають у перспективі позитивні наслідки для учнів. У роботі наголошено на побудові позитивних, партнерських та відповідальних відносин тьютора та тьюторанта, що є однією із найважливіших умов реалізації тьюторського супроводу.

К. Рашфор у праці «Якість та ефективність приватного тьюторингу в Англії» («The Quality and Effectiveness of One-to-One Private Tuition in England») розглянула тьюторинг у контексті підтримки учнів у навчальній діяльності [804]. Важливими є концептуальні положення автора: індивідуальний підхід до учня, підбір відповідних методик навчання, які ґрунтуються на попередньому вивченні

особистості учня, що сприяє зниженню тривожності, підвищенню самооцінки, самоконтролю та мотивації учнів.

Дисертація С. Еванса «Роль тьютора — вчителя в середній школі, пастирська модель: виклики та очікування» («The Role of the Tutor Teacher in Secondary School Pastoral Care: Challenges and Expectations») присвячена вивченню ролі тьютора-вчителя в середніх школах Нової Зеландії [676]. «Пастирська» модель (модель піклування, опіки над підопічним) тьюторингу найбільше схожа на класичну англосаксонську. За цією моделлю тьютор більшою мірою опікується соціальною та емоційною безпекою своїх підопічних, а не лише навчальними результатами. Не можна не погодитися з висновками автора про те, що тьютор здатен відігравати значну роль у школі, якщо в ній існує система підтримки для вчителів-тьюторів. С. Еванс розуміє зміст тьюторської опіки як допомогу учням у постановці цілей, плануванні діяльності для їх реалізації, підтримці на шляху досягнення мети, тому зустрічі тьютора та учня повинні бути регулярними. Автор зауважив, що роль тьютора посилюється за умов постійного системного та послідовного професійного зростання.

Г. Маестре у кваліфікаційній праці «Взаємозв'язок між участю в програмі тьюторингу та рівнем відповідальності на прикладі міської старшої школи» («A Study on the Relationships Between Participation in Tutoring and Accountability Measures in One Urban High School») довів, що рівень академічних успіхів учнів залежить від впровадження в шкільну систему тьюторської програми [750; 751]. Автор наголосив, що високий рівень навчальних успіхів є наслідком підвищення відповідальності учнів за свої результати. Погоджуємося із дослідником, що тьюторські програми повинні відповідати цінностям конкретної школи, мати чітку структуру та бути варіативними відповідно до потреб учнів.

У дисертації Н. Аллен «A Case Study of Student Perceptions of Instructional Tutoring and Student Self-Efficacy» («Приклади впливу тьюторингу на самоефективність учнів») акцентовано на тому, що тьюторинг допомагає учням бути самостійними, адже участь в тьюторській програмі сприяє підвищенню мотивації, саморегуляції та самооцінки завдяки партнерству та врахуванню

індивідуальних потреб учнів [630]. Крім того, у роботі схарактеризовано дві моделі тьюторингу в старшій школі: тьюторинг ровесників та тьюторинг за участю тьюторів-професіоналів.

Варто відзначити працю С. А. Вуттон «Індуктивне дослідження управління тьюторським процесом в після обов'язковій освіті» («An Inductive Inquiry into Managing Tutorial Provision In Post-compulsory Education»), у якій описано аспекти, що впливають на ефективність тьюторіалів з учнями від 14–19 років після завершення обов'язкового навчання в школі [856]. Виокремлено три фактори: 1) мета тьюторіалів з огляду на потреби та очікування підопічних; 2) цінність тьюторського супроводу для учнів, що залежить від підготовки тьюторів та їх відповідальності; 3) відносини між тьюторами та підопічними під час реалізації програми супроводу. Авторка зробила висновок, що ефективність таких зустрічей залежить від «архетипу тьютора»: їх комунікативних умінь та навичок, особистих знань щодо тьюторського супроводу, гнучкості, світогляду тощо. Крім того, С. А. Вуттон ствердила, що ефективність тьюторингу залежить від наявності чіткої програми супроводу особистісного розвитку підопічних, створеної відповідно до потреб кожного учня, що не виключає при цьому відповідальності самих підопічних за розвиток власного потенціалу.

Дисертація М. В. Джонсон «Врахування думки учнів для покращення тьюторських послуг в середній школі» («Using Student Voice to Strengthen Tutoring Services in Middle Schools») ґрунтується на проведеному дослідженні серед учнів закладів загальної середньої освіти, спрямованому на вивчення їхньої думки щодо тьюторського супроводу [721]. Погоджуємося з висновком авторки, що мотивація учнів до навчання значно зростає, якщо враховувати їхню точку зору щодо типу навчання та планування освітніх стратегій. Також, М. В. Джонсон відмітила, що завдяки анонімному опитуванню учнів, було отримано достатній обсяг інформації, який дозволив покращити рівень тьюторської підтримки у середній школі та сприяв підвищенню успішності учнів.

Кілька праць закордонних дослідників присвячені необхідності підготовки до тьюторської діяльності. У дисертації Дж. К. Бейлі «Стратегії тьюторингу:

порівняльний аналіз роботи тьюторів навчального та академічного центру» («Tutoring Strategies: A Case Study Comparing Learning Center Tutors and Academic Department Tutors») порівняно результати роботи тьюторів, які проходили і не проходили спеціальну підготовку до супроводу студентів коледжу [636]. Цінність цієї роботи полягає у визначенні термінологічного ряду щодо тьюторського супроводу, аналізу моделі тьюторингу ровесників («peer tutoring»), досить поширеної в зарубіжній практиці, та в характеристиці різноманітних стратегій, методик та форм тьюторської діяльності.

Дж. Сміт у дисертації «Порівняння тьюторських програм: тьюторингу ровесників та тьюторів-вчителів у читацьких навичках у середній школі» («A Comparison of a Peer Tutoring Program and a Teacher Driven Tutoring Program on Reading Skills in an Adjudicated Secondary School») порівняв результати тьюторського супроводу тьюторами-учнями та тьюторами-вчителями [826]. Незважаючи на те, що програми були структуровані й кількість тьюторіалів була однаковою, ефективність супроводу тьютора-педагога виявилася значно вищою. Однак автор відзначив, що результати в експериментальних групах, у яких працювали ровесники, також були вищими, ніж у контрольних групах. Дж. Сміт зауважив, що будь яка програма тьюторського супроводу має свої позитивні результати та наголосив, що для тьюторингу ровесників важливими є чіткі інструкції та виявлення індивідуальних потреб учнів, які беруть участь в такій програмі.

Окрім дисертаційних досліджень, вагомий доробок становлять монографії науковців, присвячені питанням упровадження тьюторингу саме в системі середньої освіти в різних країнах.

Теоретичні положення щодо тьюторингу представлені в багатьох книгах Д. Вуда та К. Топпінг, широко відомих для сучасних дослідників в англomовному середовищі. У книзі Д. Вуда «Чому? Що? Коли? і Як? Тьюторинг: розвиток навичок допомоги та виховання у дітей» («The Why? What? When? and How? Of Tutoring: The Development of Helping and Tutoring Skills in Children») доведено необхідність створення ефективного навчального середовища, у якому учень має

можливості для вибору, творчості, активності, у якому є місце для тьютора [858]. Автор відповідає на важливі питання: навіщо тьютор, як та коли реалізовувати тьюторинг. Дослідник пов'язує їх із такими важливими категоріями цінностей та етики, адже тьюторинг, на його думку, — найскладніша людська діяльність, що зводиться до надання допомоги учням.

К. Топпінг у посібнику «Тьюторинг» («Tutoring») дала практичні поради щодо організації тьюторської підтримки в навчальній діяльності підопічних [840]. Авторка досліджувала тьюторинг ровесників та зосередила увагу вчителів на визначенні потреб підопічних і постійному супроводі учнів- тьюторів. Цей посібник — один із кращих практичних порадників для вчителів, які організовують тьюторинг ровесників для покращення якості навчання учнів у класі.

Заслуговує на увагу книга М. Брея «Система тіньової освіти: приватний тьюторинг та його наслідки для політиків у Європейському Союзі» автора книги («The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union») [644]. Автор першим звернув увагу на те, що приватний тьюторинг залишився поза увагою дослідників, хоча має неабиякий вплив на ефективність освіти в цілому. Дослідник порівняв різні види шкільного тьюторингу в різних країнах: Японії, Туреччині, Китаї, Сполученому Королівстві тощо. М. Брей виокремив три спільні аспекти: академічний тьюторинг, спрямований на підвищення якості навчання; тьюторинг як додаткова послуга поза школою та тьюторинг як репетиторство, метою якого є суто фінансова вигода для тьютора-репетитора. Автор відзначив зростання попиту на тьюторинг та назвав його освітнім трендом майбутнього. Також М. Брей порівняв тьюторинг у державних та приватних школах і зробив висновок про те, що в приватних школах більше можливостей для варіювання тьюторського супроводу завдяки кращому фінансуванню.

Добре знані у світі дослідження американського вченого Е. Гордона. Е. Гордон та Ел. Гордон у дослідженні «Сторіччя тьюторингу: історія альтернативної освіти в Америці та Західній Європі» («Centuries of tutoring: a

history of alternative education in America and western Europe»), окрім історії розвитку тьюторингу, його джерел та еволюції, розглянули питання реалізації цієї технології в школах у XX сторіччі [694]. Автори впевнені, що успішність шкіл у США після введення загальнообов'язкового навчання зумовлена використанням тьюторингу ровесників. Автори передбачили зростання попиту на тьюторинг в освіті, оскільки наприкінці 1980-х — початку 1990-х рр. спостерегли зосередженість діячів у сфері освіти на індивідуалізації та засобах підвищення ефективності в усіх сферах навчання, однак висловлювали занепокоєння спробами помилкової, на їхній погляд, адаптації тьюторських понять до класно-урочної системи, адже первісним контекстом тьютора-філософа було не групове, а індивідуальне навчання [694, с. 260]. Саме це унеможлиблює реалізацію багатьох педагогічних принципів, сформульованих від початку в контексті тьюторингу. Основна цінність цього дослідження полягає у глибокому аналізі основних базових філософських понять у сфері тьюторингу, а саме: індивідуальний підхід, гуманізм, діалогічність взаємовідносин, добро підопічного, віра в таланти кожної дитини.

Освітню політику США проаналізовано в колективній праці Е. Гордона, Р. Моргана, Ч. О'Меллі, Д. Понтіселла «Революція в тьюторингу: прикладне дослідження передового досвіду, питань політики та досягнень учнів» («The tutoring revolution: applying research for best practices, policy implications, and student achievement») [695]. У монографії досліджено впровадження тьюторингу в школах, причини ефективності цієї технології, стандарти роботи тьютора, зв'язок між тьюторингом та успішністю в навчанні. У четвертому розділі продемонстровано когнітивний вид тьюторингу, повного засвоєння знань та персоналізованої системи навчання, у якій, окрім витраченого часу на навчання, необхідно враховувати індивідуальні відмінності учнів та якість навчання [695, с. 142]. Також у роботі визначено ключові фактори ефективності тьюторської програми та описано етика тьюторської роботи. Автори впевнені, що ефективність реалізації тьюторингу залежить від розробки та впровадження добре структурованих тьюторських програм, у яких необхідно врахувати такі умови: не

зосереджуватися виключно на вузькій початковій діяльності, обов'язково використовувати діагностичний інструментарій тьютора для розуміння індивідуальних особливостей учнів, їх сильних та слабких сторін, залучати до тьюторингу досвідчених вчителів, відслідковувати поетапні зміни у вимірюванні результатів, забезпечувати вчасний та релевантний зворотній зв'язок, підтримувати особистісну взаємодію тьютора й підопічного.

Праця Г. Барроу «Тьюторський процес» («The Tutorial Process») торкається питань організації тьюторського процесу в малих групах [639]. Автор наголосив, що завданням та відповідальністю тьютора є розвиток мислення учнів, спрямування їх на самостійне навчання, формування вміння брати на себе відповідальність за результати власної освіти. Г. Барроу — прихильник методики проблемного навчання, тому однією із вимог до тьютора вважає необхідність бути експертом у професійній діяльності.

Грунтовна монографія Н. Фальчикової «Навчаємося разом: тьюторинг ровесників у старшій школі» («Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education») присвячена теоретичним та практичним питанням організації тьюторингу ровесників [681]. Авторка схарактеризувала методи та форми тьюторського супроводу ровесників, систему підготовки тьюторів, фактори, що впливають на мотивацію тьюторів та учнів.

У колективній монографії Н. Фрей, Д. Фішера та Дж. Алмароденига «Як працює тьюторинг» («How Tutoring Works: Six Steps to Grow Motivation and Accelerate Student Learning») описано шість етапів ефективного тьюторингу, які, на думку авторів, підвищують мотивацію та якість навчання: налагодження довірливих відносин між тьютором та учнями; підвищення самооцінки підопічного; допомога підопічним у постановці навчальних цілей; прививання учням навичок вчитися; розкриття потенціалу учнів; організація свідомої практики власних змін [686].

Важливі положення щодо тьюторингу представлено у колективній праці «Ефективний персональний тьюторинг» («Effective Personal Tutoring in Higher Education») [744]. У монографії розглянуто питання персоналізації навчання, ролі

персонального тьютора в освіті, компетентностей та цінностей, необхідних для ефективного персонального тьютора. Значна частина книги присвячена практичним методикам, формам та прийомам роботи персонального тьютора для підвищення якості освіти. Крім того, автори звернули увагу на позитивні зміни в закладі освіти, який впроваджує у себе технологію тьюторингу.

Е. О'Браянт у книзі «Стати гарним тьютором: натхненний провідник із тьюторингу для будь-якого віку» («Be a Great Tutor : the Inspiring Guide to Tutoring All Ages») надає практичні поради тьюторам щодо домашнього навчання [776]. Основний акцент зроблено на тому, що тьютор не має нав'язувати батькам власний світогляд, а повинен зосередитися на розкритті здібностей дитини, особливостях її навчання, пошуках ресурсів для її розвитку. На думку авторки це можливо за умови створення ефективної системи супроводу родини спеціальним педагогом — тьютором.

С. Вуттон у посібнику «Персональний тьюторинг для XXI століття» («Personal Tutoring for the 21st century») дала практичні поради тьюторам щодо їх діяльності [857]. Авторка сформулювала обов'язки тьютора, схарактеризувала умови персонального тьюторингу, зауважив на необхідності планування та моніторингу тьюторської діяльності, виявленні потреб учнів; запропонував методики формування в учнів особистих та соціальних навичок; визначила професійні стандарти персональних тьюторів.

Вартий уваги практичний посібник колективу авторів «Роль тьютора у проблемному навчанні» групи авторів («The role of the tutor in a problem based learning curriculum»), у якому схарактеризовано компетенції та ролі тьютора, моделі його взаємодії з підопічними, запропоновано форми та методики роботи тьютора [854]. Окремий розділ присвячено розвитку комунікативних навичок учнів завдяки тьюторському супроводу.

Значний доробок щодо тьюторингу у сфері середньої освіти представлений у зарубіжних періодичних наукових виданнях, зокрема у статті М. Коена «Використання обдарованих учнів як тьюторів ровесників» («Using gifted students as peer tutors»), П. Кальковського «Тьюторинг ровесників та тьюторинг старших

учнів» («Peer and cross-age tutoring»), М. Карчера «Менторинг старших учнів» («Cross-age peer mentoring») присвячені характеристиці різних підходів до тьюторингу ровесників, практичним аспектам упровадження цього виду тьюторингу в закладах середньої освіти за кордоном [664; 723; 725]. У статтях Дж. Колвіна «Тьюторинг ровесників та соціальна динаміка в старшій школі» («Peer tutoring and social dynamics in higher education»), «Роль, ризики та ефекти тьюторингу ровесників у старшій школі» («Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationship in higher education») увагу акцентовано на враженнях учнів-тьюторів [665; 666]. Вони повідомляли про цінність такого досвіду, наголошували на можливості допомагати іншим, заводити нові дружні зв'язки та покращувати розуміння навчального матеріалу.

Загалом англomовна наукова література присвячена історії, теорії та практиці тьюторингу в системі середньої освіти.

Заслуговує на увагу доробок польських вчених, адже в Польщі тьюторинг має майже тридцятирічну історію впровадження саме в закладах середньої освіти.

У дисертації «Педагогіко-філософський вимір сучасного академічного тьюторингу» («Pedagogiczno-filozoficzny wymiar współczesnego tutoringu akademickiego») Е. Новак-Жолти дослідила тьюторську систему на різних рівнях освіти: від дитячого садочка до університету [774]. Авторка схарактеризувала тьюторинг у дошкільної та шкільній ланках як егалітарний і використовуваний для підтримки та розвитку дитини. В університеті, як стверджує дослідниця, тьюторинг має елітарний характер, його використовують для досягнення студентами більших результатів, ніж пропонує звичайна академічна програма. На думку авторки, тьюторинг — це діяльність, яка підтримує та сприяє загальному розвитку учнів і студентів у їхньому інтелектуальному, емоційному, особистісному та соціальному вимірах. Основна цінність цієї роботи полягає в глибокому аналізі тьюторингу в контексті сучасних освітніх вимог та потреб, великій увазі до комунікативних компетентностей тьютора.

Ця проблема висвітлена у значній кількості монографічних праць, методичних посібників, аналітичних звітів польських дослідників.

Зокрема, колективна монографія «Тьюторинг в школі. Між теорією та практикою змін в освіті» («Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej») присвячена впровадженню тьюторингу в польській школі [652]. У книзі тьюторинг розглядають як технологію, яка уможлиблює розвиток не лише учня, а й учителя. Акцент зроблено на відносинах учня та учителя-тьютора, які, ґрунтуючись на підході «експерт – новачок» впливають на зростання рівня компетентностей кожного. У цьому дослідженні саме діалог та партнерство як умови психологічної безпеки є основою тьюторингу. Автори виокремили види тьюторингу в школі: розвивальний, виховний, академічний, мистецький. Тьюторинг у школі, зокрема, визначили як індивідуальну форму співпраці педагога з учнем на основі гуманістичних ідеалів.

Основною метою тьюторингу дослідники визначили допомогу учню у відкритті та розвитку його здібностей, власного стилю навчання та побудови особистого шляху розвитку, що зумовить його самостійність, відповідальність за власну освіту, вміння планувати навчання, робити вибір, творчо мислити, співпрацювати, відчувати власну цінність, а також жити в згоді з основними чеснотами. В окремому розділі книги описано чотирнадцятирічний досвід реалізації тьюторингу як індивідуальних зустрічей тьютора з підопічним в польському ліцеї мистецтв (ALA) у м. Вроцлаві. Варто зазначити, що основою всієї програми індивідуальної опіки тьютора над своїм підопічним є виховний аспект. Виховання розглядають із точки зору формування цілісної особистості.

А. Сарнат-Частко в книзі «Тьюторинг в польській школі» («Tutoring w polskiej szkole») розглянула історію впровадження тьюторингу за англосаксонською моделлю в польських школах, дослідила генезу тьюторингу в ліцеї ALA (м. Вроцлав, Польща), схарактеризувала форми реалізації тьюторингу в інших школах [811]. Тьюторинг у школі, на думку авторки, може мати форму взаємовідносин, підтримки в навчанні, у вихованні, у розвитку, у роботі з цілями учня тощо. В книзі також описані інші види тьюторингу: родинний, тьюторинг ровесників та тьюторинг учителів.

Ще одна праця А. Сарнат-Частко «Тьюторські взаємовідносини в польській школі в контексті трансакційного аналізу» («Relacje tutorskie w polskiej szkole w ujęciu analizy transakcyjnej») присвячена аналізу відносин між учнем та тьютором та їхнім особистісним характеристикам [812]. Проаналізувавши дослідження щодо впливу тьюторингу на життєвий сценарій тих хто був і не був його учасником, авторка відзначила позитивний вплив індивідуального тьюторингу на розвиток характеру та навичок і учнів, і дорослих.

Розвиток поглядів на тьюторинг у різних ланках освіти в Польщі описаний у колективній монографії П. Чекерди, Б. Фінгаса та М. Шали «Тьюторинг: теорія, практика та приклади» («Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadkow») [659]. У дослідженні представлено теоретичний опис основних понять тьюторингу; один із розділів присвячений ефективним тьюторським практикам у польських школах. Цікавими є погляди авторів на роль тьютора як «майстра», який супроводжує свого підопічного, вміє побачити в ньому приховані таланти та допомагає їх розкрити.

Значну увагу приділено питанню виховання підопічних в дусі моральних чеснот. Визначено роль позитивної психології серед основних підходів у діяльності тьютора, адже його праця зосереджена не на оцінюванні підопічного, а на концентрації над його сильними сторонами, підтримці їх розвитку, вмінні спрямовувати учня на визначення своїх цілей та прагнень.

Проблеми тьюторингу в розвитку суб'єктності дитини, вмінь та техніки роботи тьютора, практики впровадження тьюторингу в різних освітніх ланках, зокрема в роботі з обдарованими учнями, з учнями, що потрапили у скрутне становище тощо проаналізовані в збірнику «Сучасний вихователь — тьютор, ментор, коуч» («Nowoczesny wychowawca — tutor, mentor, coach») за редакцією Й. Балахович та А. Ровіцкої [637].

Практичні питання реалізації тьюторського супроводу описані в книзі польських авторів В. Карпінської-Мушчал та М. Панонько «Тьюторинг як зустріч. Історії індивідуальних тьюторіалів» («Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków») [726]. Авторки зацентрували увагу на симбіозі

навчання та особистого розвитку, місії тьютора в цьому процесі. Тьюторські історії стосуються різних ланок школи: від початкової до старшої. У цих історіях представлено конкретні випадки тьюторського процесу, що дає широке поле для рефлексії тьютора над власною практикою, наголошено на важливості авторефлексії тьюторів у своїй роботі.

«Порадник шкільного тьютора» («Poradnik tutora szkolnego») під редакцією П. Ніти присвячений шкільному тьюторингу [792]. Автор пояснив відмінності між тьютором та психологом. Значну увагу приділено взаємовідносинам, наприклад, тьютора з батьками підопічного, створенню позитивної атмосфери в школі як важливої умови для розвитку учнів. Дослідник дав практичні поради тьюторам, зокрема як відкривати сильні сторони підопічного та працювати над їх зміцненням; як підтримувати підопічного в досягненні його цілей; як проводити рефлексію та давати зворотний зв'язок підопічному, моніторити діяльність тьютора тощо.

У посібнику «Світ доброго майбутнього» («Świat dobrej przyszłości. ABC tutoring») за редакцією А. Беляк, П. Прокопа, М. Мадейської, М. Ситарчик описано сценарії індивідуальних тьюторіалів, техніки роботи тьютора: ведення бесіди, методику задавання питань; схарактеризовано стратегію впровадження тьюторингу, методологію підготовки тьюторів [833]. Запропоновано рекомендації щодо самоосвіти тьюторів та подано перелік текстів, які можуть бути основою для ведення бесіди тьютора з підопічним.

Практичну цінність для нашого дослідження має посібник «Тьюторинг молодих біженців» («Tutorzy młodych uchodźców») за редакцією Я. Іванського, у якому досліджено роль тьютора, який проводить із підопічними індивідуальні тьюторіали для соціальної інтеграції та підтримки в навчальній діяльності [843]. У висновках автори зазначили, що успішність тьюторського супроводу полягала саме в його індивідуальних контактах із підопічними. Спостережено, що на результати тьюторського супроводу впливала залученість до співпраці школи й батьків дітей: що більшою вона була, то вагомішими стали результати. Тьютори, які працювали з дітьми-біженцями, були волонтерами Товариства Практиків

Культури (Stowarzyszenia Praktyków Kultury). Тому одним із важливих аспектів успішності їхньої роботи була співпраця з вихователем класу, у якому навчалися учні.

Окрім дисертаційних досліджень, монографій, книг та посібників, польська наукова джерельна база багата на публікації у періодичних наукових виданнях.

Відома польська дослідниця А. Бжежинська у своїх статтях «Тьюторинг вчителя — тьюторинг ровесників: етичні аспекти» («Tutoring nauczycielski — tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne»), «Тьюторинг як чинник розвитку учня та вчителя» («Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela») зацентрувала увагу на відносинах між учнем та тьютором, зауважила на таких важливих аспектах як врахування потреб кожної сторони, безпека та довіра, збереження автономії кожного [650; 651].

А. Сарнат-Частко у своїх статтях «Тьюторинг, коучинг і менторинг у польській школі? Між хаосом і аутентичною потребою» («Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą»), «Тьюторинг та час. Структурування часу на думку шкільних тьюторів із точки зору освітнього трансакційного аналізу» («Tutoring a czas. Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej») [812], «Тьютор та вихователю — реальність надана чи обрана?» («Tutor a wychowawca — rzeczywistość nadana czy wybrana») проаналізувала різницю між тьюторингом та коучингом і менторингом; схарактеризувала сутність тьюторських взаємовідносин і наголосила на необхідності розвитку потенціалу підопічного, можливого лише під час відповідно вибудованих відносин між тьютором та учнем [813; 814]. Авторка зауважила відмінності між ролями тьютора та вихователя, при тому зацентрувала увагу на виховній ролі тьютора.

В. Вельскоп у розвідці «Роль учителя-тьютора в особистому розвитку учня» (Rola nauczyciela-tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego ucznia») розглянула три аспекти ефективності тьюторингу: роль тьютора в школі, якість тьюторіалів та необхідні компетенції тьютора [852].

Низка наукових статей польських дослідників присвячені тьюторингу ровесників, зокрема це праці М. Славінської у статті «Тьюторинг ровесників в освіті, або як учні допомагають один одному та наслідки цього» («Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika»), К. Аппельт «Тьюторинг ровесників або стара технологія, що відкрита знову» («Tutoring rówieśniczy, czyli stara metoda na nowo odkrywana») [633; 824]. Окрім теоретичних питань організації тьюторингу ровесників, автори торкнулися проблем форми й методики тьюторингу ровесників та його результатів для дітей, які виступають у ролі тьютора, і для підопічних.

У статті «Освіта в соціальному контексті — тьюторинг ровесників як спосіб підтримки соціально-когнітивних здібностей дітей у спілкуванні» («Uczenie się w kontekście społecznym — tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych») І. Сайдера звернула увагу на перешкоди, які виникають у тьюторингу ровесників, а також проаналізувала перспективи їх подолання [806].

М. Мархов у статті «Тьюторинг ровесників як допомога у розвитку соціальних механізмів навчання учнів молодшої школи» («Tutoring rówieśniczy a wspomaganie rozwoju społecznych mechanizmów uczenia się w wieku wczesnoszkolnym») зосередила увагу на співпраці тьютора й підопічного. Автор зробив висновки про ефективність тьюторингу ровесників у контексті соціальних стратегій навчання [754]. М. Косно у статті «Компетентний тьютор. Важливість виконавчих функцій для тьюторингу ровесників» («Kompetentny tutor. Znaczenie funkcji zarządzających dla przebiegu tutoringów rówieśniczych») звернув увагу на зв'язок між соціальними та виконавчими функціями під час реалізації тьюторингу ровесників у початковій школі [730]. А. Барановська в статті «Тьюторинг як альтернативна методика роботи зі здібними учнями в школі» («Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami zdolnymi w szkole») схарактеризувала методики виявлення талантів та здібностей учнів, їхніх інтересів, а також проаналізувала можливості тьюторингу для їх підтримки та розвитку [638].

Низка досліджень стосується сімейного тьюторингу. Найбільш цитованими є праці М. Якубовської «Сімейний тьюторинг як приклад співпраці вчителя та батьків» («Tutoring rodzinny jako element kultury szkoły»), С. Скупень і С. Ковалю «Сімейний тьюторинг як елемент шкільної культури» («Tutoring rodzinny jako przykład współpracy nauczycieli z rodzicami»), у яких зауважено на першочерговості підтримки батьків у вихованні дітей і визначення спільних цілей, цінностей, рівності та партнерстві усіх учасників освітнього процесу у трикутнику «учень – батьки – школа» [719; 823].

Сімейний тьюторинг поширений не лише в польських, а й в іспанських католицьких школах. Варто відзначити посібники з впровадження сімейного тьюторингу Х. М. Баустісти «Тьюторська програма. Синергія школи та родини» («Programa de Prevención para Tutorías. Sinergias entre Escuela y Familia») та колективну працю авторів Міністерства сім'ї та соціальної політики Республіки Польщі «Сімейний тьюторинг [641]. Посібник для батьків і тьюторів» («Tutoring rodzinny. Przewodnik dla rodziców i tutorów»), у яких наголошено на ролі батьків у вихованні дітей, важливості взаємодії у цій важливій справі школи та родини [842]. Крім того вони містять чіткі та конкретні поради щодо впровадження сімейного тьюторингу в школі.

У Польщі на постійній основі проводять педагогічні експерименти та програми із впровадження тьюторингу в школі. Аналітичні довідки та документи представлені кількома офіційно виданими звітами результатів педагогічних експериментів на рівні регіону або держави. Упродовж 2008–2011 рр. у Польщі було проведено захід «Підтримка тьюторингу у Вроцлавських гімназіях» («Wsparcie Tutoringu we Wrocławskich Gimnazjach»), підсумки якого уповажнили на відповідні висновки [799]. Відзначено, що у школі значно покращилася загальна атмосфера у стосунках між всіма учасниками освітнього процесу. Вони виокремили навички, які покращилися завдяки участі в програмі, напр., здатність відкрито висловлювати свої думки, планувати роботу, приймати рішення, ставити цілі та досягати їх. Серед переваг на шкільному рівні відзначили зниження агресії, збільшення відвідуваності занять, покращення академічної успішності,

підвищення активності та залученості учнів до суспільного життя школи. Програма «Тьютор у Вроцлавських гімназіях» дозволила здійснити конкретні дії, спрямовані на підвищення кваліфікації вчителів та особистісний розвиток учнів.

За результатами загальнопольського проєкту 2016–2018 рр. впровадження тьюторингу в школах «Виховання мудрої людини» («Wychować Człowieka Mądrego») експериментально були підтверджені дані щодо місця тьюторингу в польській школі в його генезі; впровадження тьюторингу в школах в рамках проєкту, який включав навчання для директорів та вчителів; підстав та умов вибору окремих тьюторських моделей у кожній школі; умов творення тьюторських взаємовідносин; аспектів організації тьюторської діяльності; ефективності тьюторингу для підопічних, тьюторів та школи [801; 815; 819].

Результати експерименту засвідчили, що в початкових школах найчастіше було реалізовано розвивально-виховний вид тьюторингу. Відповідно, методики, форми та засоби, використані під час впровадження тьюторингу, були підібрані з метою підтримки виховних завдань шкіл. На думку авторів, тьюторинг у початковій школі має свої обмеження, адже учні цієї вікової категорії ще не мають далекосяжних планів. В основній та старшій школах одним із результатів було покращення загального клімату в школі, завдяки налагодженню довірливих, щирих відносин і діалогу між учнями та вчителями-тьюторами.

Ще один педагогічний експеримент «Програма педагогічної інновації» відбувся у Вроцлавських школах у 2008–2016 рр. С. Кжихала написав ґрунтовний звіт про цей експеримент: «Учитель — тьютор. Праксеологічна реконструкція шкільного тьюторингу» («Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoring szkolnego»), у якому схарактеризував основи та цілі тьюторингу, структуру тьюторської програми, моделі навчання тьюторів, необхідність підтримки тьюторів та подав оцінку ефективності тьюторингу [733]. Автор виокремив у системі діяльності школи кілька рівнів тьюторингу: *низький* (тьюторинг не інтегрований у систему школи, охоплює частину учнів), *уявний* (офіційно тьюторинг впроваджений як інновація, але вчителі не зацікавлені в цій діяльності), *інструментальний* (тьюторинг впроваджено як одне з центральних

виховних завдань, але він не змінює всю шкільну культуру), *синергетичний* (уся школа стає тьюторською; завдяки тьюторському досвіду учителі підвищують загальну якість роботи школи, а згодом тьюторський стиль стає взірцем мислення у вихованні). Крім того, автор виділив чотири типи тьюторингу: *тьюторинг-залучення* вчителів до тьюторської діяльності (описано трансформацію педагогічної діяльності, діалогічність взаємовідносин, спектр тьюторської активності, підтримку тьюторів); *підсилювальний тьюторинг* (моніторинг тьюторингу в школі, мотивування учнів, теорія та практика у професійній діяльності тьютора); тьюторинг, *який надихає* (розвиток тьюторингу в школі, перехід від роботи з класом до індивідуального навчання, організація навчання, заснована на цілях); тьюторинг, *який активує* (організація інтегрованої моделі тьюторсько-виховний, тьютор у виховній роботі з класами, праця над самовихованням підопічного).

Експеримент із впровадження тьюторингу ровесників у 7-х та 10-х класах в австралійських середніх школах «Азбука наставництва однолітків — що скажуть учні середньої школи про наставництво однолітків різного віку в регіональній австралійській школі» («The ABC of peer mentoring — what secondary students have to say about cross-age peer mentoring in a regional Australian school») засвідчив, що програма тьюторингу ровесників сприяла підвищенню успішності учнів, їх когнітивному та соціальному розвитку [853]. Підтверджено центральну роль розвитку доброзичливих та соціально відповідальних стосунків між учнями-учасниками програми тьюторингу ровесників [786].

Докладний аналіз наукової літератури з проблеми тьюторингу в закладах освіти уповажнює на певні висновки. У дослідженнях українських вчених переважають ідеї про розробку та супровід тьютором індивідуальної освітньої траєкторії або індивідуальної освітньої програми здобувачів освіти. Також дослідники розглядають окремі аспекти тьюторингу в системі загальної середньої освіти: у приватних школах, у дистанційній освіті, у набутті студентами або педагогами тьюторських компетентностей.

У зарубіжних, переважно англомовних працях можна виокремити тьюторинг як індивідуальну допомогу учням, зокрема *приватний тьюторинг*, сутність якого полягає в подоланні проблем у навчанні; *тьюторинг ровесників* — підтримка та допомога учнів учням (рівний–рівному), що спрямована на покращення рівня успішності однолітків та їх саморозвиток. У польських джерелах досить ретельно досліджено різні аспекти тьюторингу в закладах загальної середньої освіти, зокрема тьюторинг як розвивальну та виховну стратегію, тьюторинг як технологію роботи зі здібними учнями, тьюторинг ровесників та сімейний тьюторинг. Осібне місце посідають дискусії про необхідність діалогічних відносин у тьюторингу, вплив тьютора на формування позитивних рис характеру учнів, завдяки акценту на загальнолюдських цінностях та чеснотах.

Можна констатувати, що в Україні проблематика тьюторингу в системі загальної середньої освіти малодосліджена. На жаль, немає дисертацій та монографій із проблем тьюторингу в основній та старшій школі; відсутні будь-які дослідження соціально-особистісного розвитку учнів старших класів засобами тьюторингу. Також потребують глибшого вивчення питання тьюторингу у змішаному та дистанційному навчанні з урахуванням останніх подій у світі (пандемія, війна в Україні тощо), коли майже усі школи змушені були опановувати нові для себе підходи до навчальної діяльності. Ураховуючи недостатньо досліджені аспекти системи тьюторингу в закладах загальної середньої освіти, варто звернути увагу на ці аспекти в контексті все більш актуалізованої індивідуалізації в освіті.

1. 2. Генеза і еволюція феномену тьюторингу як освітньої технології у закладах середньої освіти

Значення слова «тьютор» часто змінювалося в різних культурах та країнах упродовж довгої історії свого застосування. Первинне його значення походить від латинських слів: *tutor*, *tueri*, *tute*, *tutus* та *tutela*. Тьютором в латинській мові

називали захисника та опікуна, а також особу, яка забезпечувала когось, захищала, зберігала, підтримувала, піклувалася про когось [734]. Слово *tutor* бере свій початок від латинського слова *tutus* ‘захисник, опікун малолітніх або будь-якої особи, що потребує опіки’, а також споріднене зі словами *tueri* та *tute* ‘прозабезпечувати, захищати, опікуватися, запобігти чомусь (про опікуна, захисника чи куратора)’ [729; 734]. У первинному значенні роль тьютора визначалася не навчанням чи вихованням, а опікою. Часто йшлося про *tutela* — захисника майна чи юридичного опікуна відповідно до віку (*tutela impuberum*) або статі (*tutela mulierum*) для тих, хто не мав правоздатності [855]. Таке розуміння терміну *tutor* зберігалось до середньовіччя. Уперше про тьютора як вихователя та індивідуального вчителя згадано у трактаті французького монаха-домініканця Вінсента з Бове (сер. XIII ст.), у якому описано опіку королівських синів у контексті виховання та навчання [682, с. 12].

А. Фіалковський вважає, що, найімовірніше, перші тьютори з’явилися серед студентів-майбутніх юристів, адже вони найбільше потребували індивідуальної форми навчання, і лише потім поширилися в інших напрямках навчання [682, с. 14]. Йшлося про опіку в навчанні: тьютори вчили студентів мистецтву дискусії та аргументації. З часом термін «тьютор» почали застосовувати не лише у сфері університетської діяльності, а також у домашній освіті. У середньовіччі тьютором називали особу, яка мала опікуватися вихованням увіреного йому підопічного в його домі [682, с. 13–14].

Таким чином, аналізуючи генезу та еволюцію тьюторингу, необхідно розуміти, що сам термін «тьютор» у сучасному розумінні цього слова, з’явився в середньовіччі, однак, індивідуальна опіка над вихованням та освітою існують значно довше [572]. За твердженнями Е. Гордона та Ел. Гордон, історія тьюторингу бере витoki в ранніх цивілізаціях з усного передання знань, а школою була родина: батьки на практиці навчали дітей ремесел та фольклору [694, с. 15]. Погоджуємося з думкою дослідників, які стверджують, що тьюторинг — найдавніша форма навчання, адже батьки завжди індивідуально навчали своїх дітей [848].

Поява університетів відіграла важливу роль у розвитку тьюторингу. Дослідник історії середньовічних університетів Р. К. Швінгес виділив п'ять типів студентів [818]. Перший тип — це студент «*scholaris simplex*»: хлопчик 14–16 років, часто з бідної родини, який вступив до університету після церковної школи, щоб вивчити латинську мову та вільні мистецтва. Навчання тривало близько півтора року, однак такі студенти не отримували жодного наукового ступеня. Цей прошарок в університетах становив приблизно 10 %. Другий тип — студенти віком 16–19 років, які навчалися два роки та отримували ступінь бакалавра вільних мистецтв. У XIV–XV ст. у центральноєвропейських, зокрема й німецьких, університетах вони становили майже 40 %. Саме їм була потрібна допомога старших колег, які вже здобули ступінь бакалавра. Така допомога була індивідуальною. У колегіальній системі в Оксфорді в XIV–XV ст. (коли всі студенти та співробітники коледжу жили разом) студенти перебували під опікою тьюторів, які індивідуально, неформально та безкоштовно знайомили їх із таємницями освітнього, наукового та морального життя в коледжі. Третій тип студентів — бакалаври 19–23 років, які хотіли отримати ступінь магістра. Р. Швінгес назвав їх магістрантами. Саме вони впродовж двох років навчали молодших студентів, і така практика відома від XIII ст. У період пізнього середньовіччя вони становили близько 10–20 % від загальної кількості студентів. Четвертий тип студентів — це дорослі люди, нащадки багатих родин, які отримували домашню освіту під індивідуальним керівництвом тьютора. В університетах ці студенти здобували юридичну освіту, яка була гарантією їхньої подальшої кар'єри. Їхнє навчання не завжди закінчувалося обов'язковим отриманням академічного ступеня. Такі студенти також потребували допомоги індивідуального тьютора, який допомагав підбирати літературу, готуватися до іспитів тощо. Останній, п'ятий тип студентів — це особи 25–40 років, які прагнули отримати ступінь доктора або магістра теології для академічної кар'єри. Вони складали приблизно 2–3 % відсотки від усіх студентів і також могли ставати тьюторами [747; 818].

Перша колегія в Оксфорді (University-College), відкрилася в 1249 р., у Кембриджі (St.-Peters-College) — у 1280 р. [744]. За визначенням В. Мура, багато випускників колегії після закінчення навчання залишалися в університеті, жили при колегії, продовжували отримувати вищі наукові ступені та називалися тьюторами. Ці випускники опікувалися певною кількістю студентів, допомагаючи їм у вирішенні побутових проблем і навчальних питань на приватних заняттях [767]. Специфіка Оксфорду полягала в тому, що в XIV–XV ст. кількість пансіонів (гуртожитків) зменшувалася, і студенти все частіше жили зі старшими колегами і професорами в коледжах, усе більше занять проводили в коледжах, а не публічно в університетах чи на факультеті. Невдовзі важливу роль почала відігравати індивідуальна тьюторська діяльність [682]. За твердженням Е. Гордона, після утворення в Оксфорді Нового Коледжу (1379 р.) єпископ Уільям Уайкхем запровадив там тьюторську систему. Однак, лише поступово навчання в Оксфорді, а пізніше й у Кембриджі перейшло тільки до тьюторів [694, с. 38–39].

Термін «тьютор», на думку А. Фіалковського, міг потрапити до Англії в XIII–XIV ст. із Франції, адже Оксфордський університет щодо стилю програми та інтелектуального життя організовано за моделлю Паризького університету. У 1167–1168 рр. король Генріх II закликав англійських студентів повернутися з Парижа до Оксфорда, відомого своїми монастирським школами, а в 1170 р. заснував університет, наділивши магістрів та студентів привілеями [682, с. 12]. Особливої популярності тьюторинг в Англії набув в епоху правління династії Тюдорів у XV ст. Саме в епоху Ренесансу тьюторинг став ідеалізованою формою навчання членів королівської родини. Метою освіти, як і раніше, була концепція всебічно розвиненої людини. До класичних методів навчання та виховання додалися гра, бесіда, сократівський діалог, зворотний зв'язок, постановка проблеми, дослідження, похвала, стимулювання, мотивування через доброту, пробудження природної допитливості, визнання особистих інтересів та унікальних здібностей [682, с. 24].

3. Пелчинський зауважив, що завданням тьюторів була підтримка студентів у набутті академічних знань [785, с. 31]. Від XVI ст. панівною формою навчання

став тьюторинг [384 с. 65]. Тьютори надавали рекомендації своїм підопічним щодо складання розкладу на тиждень, вибору лекцій для відвідування, переліку книг для читання, також тьютор відповідав за моральний розвиток студентів [188, с. 198]. Крім виконання звичайних обов'язків, тьютори супроводжували старшого сина знатної сім'ї у «Великому турне» [694, с. 100]. Під час цієї річної подорожі відбувалося практичне вивчення природи, психології людей, особливостей різних політичних систем та культури інших країн. Пізніше в XVIII ст. деякі маршрути «Великого турне» стали настільки популярними, що навколо тьюторів та їхніх учнів було реорганізовано цілі локальні структури. Для знатних людей Англії ця подорож була ознакою завершення навчання. Упродовж кількох століть вона була найпопулярнішою формою тьюторингу [694, с. 132].

На думку багатьох дослідників, тьюторинг витримав випробування часом, оскільки студенти не були пасивними споживачами знань, а навпаки брали активну участь у навчальному процесі, розвиваючи свої навички критичного та аналітичного мислення, самостійного навчання тощо. Тьютор не нав'язував свої переконання, а був партнером для свого підопічного [673, с. 209–210]. Останнім часом дискусійною є теза про те, що тьюторинг базується на принципі навчання в дії або через дію [682]. Однак, не варто забувати, що цей принцип використовували ще в середньовічних монастирських школах, ремісничих та купецьких гільдіях, медичних та юридичних практиках, хоча й не знали оксфордського тьюторингу — індивідуального навчання в дії та через дію.

У добу розквіту Ренесансу XV–XVI ст. тьюторська система стала досить поширеною, між тьютором і студентом виникали довірливі, близькі стосунки. Тьютори з університетською освітою прискорювали розквіт в освіті, працюючи у видатних європейських родинах. Е. Гордон відзначив, що в цей період хлопчика віддавали під опіку ретельно підбраного тьютора. Праця тьютора полягала, у першу чергу, в розумінні здібностей дитини [694, с. 39].

Гуманісти XV ст. віддавали перевагу індивідуальній роботі в малих групах на чолі з тьютором над переповненими університетськими аудиторіями. Представники цього напрямку постійно перебували у неформальних дружніх

контактах, що охоплювали всю Європу. На думку А. Фіалковського, такі стосунки мали всі риси партнерських відносин за формулою оксфордського тьюторингу [682, с. 14].

В Англії XVI ст. тьютори були затребувані не лише в університетах, а й в аристократичних родин. Підтвердження цьому знаходимо у праці Т. Еліота, у якій автор наголошував на необхідності того, щоб хлопчиком від 7-ми років піклувався поважний чоловік старшого віку. Для Т. Еліота тьютор в першу чергу є вихователем, який дбає про поведінку ввіреного йому підопічного. Також вихователь міг допомагати в домашньому навчанні та фізичному вихованні. Однак на думку Т. Еліота, тьютор у першу чергу був індивідуальним вихователем у родині заможної аристократії, який формував характер учня. Його роздуми про виховання мають багато посилань на тексти XIII ст., зокрема й на твори Вінсента з Бове [174, с. 14].

Спочатку тьюторинг з'явився в університетах, потім поступово поширився на сферу домашнього навчання, а потім став затребуваним у школах. Яскравим представником та справжнім гуманістом періоду Ренесансу, який поважав індивідуальність учня та щиро намагався її розвинути, був Вітторіно да Фельтре — засновник школи «Будинок радості». Він займався освітою представників королівської родини, його прагнули бачити тьютором у сім'ях по всій Італії та Німеччині. У школі Вітторіно, безумовно, було й групове навчання, але більший акцент робили на вдосконаленні індивідуального мислення кожної дитини через індивідуальне навчання. Вітторіно прекрасно знав здібності та характер кожного свого учня [694, с. 43–44].

Аналізуючи проблему тьюторингу, Н. Дем'яненко звернулася до історії «public schools» — громадських шкіл у Великобританії: Вінчестер (1378), Ітон (1441), Шрусбер (1551), Вестмінстер (1566), Регбі (1567), Харроу (1571), Школа св. Павла (XVI ст.), Школа товариства кравців (XVI ст.), Чартерхаус (1609) — поява яких пов'язана з демократичними тенденціями здобуття освіти періоду пізньої Тюдоровської Англії, коли відносно рівний доступ до освіти було

оформлено юридично в 1868 р. [135]. Спочатку тьюторинг застосовували лише для привілейованої освіти.

Характерними особливостями «public schools» була тьюторська система, культ спорту, орієнтація на університетську програму, індивідуалізація навчання, дотримання традицій. Навчальний процес у цих школах здійснювався на основі диференційованих навчальних планів і програм, а самостійною роботою учнів керували тьютори. На розвиток громадських шкіл чималий вплив справила запроваджена в них система морального виховання. Метою таких шкіл була підготовка учнів до вступу в Оксфордський і Кембриджський університети, де навчалися майбутні державні й політичні діячі, тому основну увагу приділяли вихованню позитивних лідерських якостей лідера [135, с. 15–16]. Вступаючи до університетів, учні стикалися вже з відомою їм системою тьюторингу.

Тьютор у громадських школах поєднував обов'язки вихователя і вчителя, опікувався кількома учнями. Він слідкував за навчанням і дозвіллям своїх підопічних, часто навіть мешкав із ними.

Знаними тьюторами середньовіччя були Е. Роттердамський, Т. Мор, Х. Л. Вівес. Е. Роттердамський був тьютором синів лікаря Генріха VII, супроводжував їх в Італію під час «Великого турне». Учений віддавав перевагу домашньому навчанням; наголошував на необхідності систематичного морального виховання, заснованого на етичних творах письменників, поетів, істориків, що допомагає формувати характер дитини; вважав, що ефективність роботи тьютора залежить від їхньої спроможності розпізнати характер свого учня, його таланти, здібності, інтереси — усе те, що робить із дитини індивідуальність [694, с. 59].

Т. Мор першим серед англійців скрупульозно навчав своїх доньок та інших дівчат із шляхетних родин вдома. Він робив акцент на вихованні людини із високими моральними якостями. Прихильником домашньої освіти був і Х. Л. Вівес. Він вважав, що кожен тьютор повинен вчити свого учня відповідно до його індивідуальних здібностей [694, с. 32].

У цей період приклад королівського двору щодо навчання дітей поширився й на інші верстви населення (передусім на аристократію), тьюторинг став

альтернативою традиційній шкільній освіті [694, с. 73]. Відомий філософ, педагог та громадський діяч Дж. Локк, як прихильник домашнього навчання, виховання дитини визначав пріоритетним. Він заклав підґрунтя практико орієнтованого навчання, що стала основою англійської концепції педагогіки [137, с. 17]. Дж. Локк стверджував, що освітні програми повинні бути персоналізовані та враховувати природні здібності дитини, її таланти та слабкі сторони. Освіту учений розумів не як передачу фактів, а як формування характеру. На думку Дж. Локка, завдання тьютора — розвивати потенціал дитини, готувати її до самостійного життя, а кінцева мета тьютора — сприяння становлення відповідальної та свідомої особистості [694, с. 120–122]: «Тьютор повинен пам'ятати, що його завдання не навчити всьому, що відомо, а виховати дитину в любові та повазі до знань» [745, с. 161].

За даними Е. Гордона, у XVI ст. було написано 22 трактати (35 % всієї англійської літератури), присвячені освіті, з них 16 стосуються питання тьюторингу. Епоха Відродження в Англії характеризувалася способами тьюторів-філософів систематизувати знання та передати їх суспільству. Спочатку в англійському суспільстві панувала думка, що освіта повинна задовольнити індивідуальні потреби людини, водночас філософи розвинули ідею про освіту, «сконцентровану на дитині» [694, с. 91–98]. Е. Роттердамський, Т. Еліот, Х. де Вівес, Т. Мор, Дж. Локк, Ф. Фенелон, Ж.-Ж. Руссо, М. Еджворт розробляли освітні програми і теорії на основі власного практичного досвіду тьюторської діяльності. Багато сучасних педагогічних принципів походять від їхньої філософії освіти. Основні ідеї філософів того часу стосувалися орієнтованих на дитину концепцій, які враховували індивідуальні відмінності учнів, розвиток їх самостійного мислення. Тьютори стимулювали природню допитливість учнів, виявляли та розвивали їх унікальні таланти та інтереси, чим сприяли підвищенню їхньої умотивованості до навчання. Тогочасні тьютори-філософи встановили етичні стандарти, підкріплені власним прикладом [682, с. 20].

Отже, до кінця XVII ст. в Англії приватний тьютор — молодий освічений чоловік — майже член аристократичної родини, адже наймати тьюторів було дуже поширеним серед англійської та французької знаті.

Ж.-Ж. Руссо прихильно ставився до тьюторингу та вбачав у ньому ефективний спосіб покращення освіти в ранньому віці. У своїй праці «Емілі» він зазначав, що тьютор повинен адаптувати навчання до природи дитини, а не навпаки. Ж.-Ж. Руссо вважав, що потрібно зрозуміти індивідуальність людини, розвивати її позитивні якості. На думку вченого, тьютор-постійний компаньйон власним прикладом пропонував дітям природне виховання та навчання, що ґрунтується на свободі та її природньому розвитку. Ж.-Ж. Руссо виділив три принципи освіти: індивідуалізація, зростання та активність учня. Він відстоював ідею про те, що єдиний спосіб навчити людей чогось — це стимулювати їхню активність [694, с. 133–134].

Приклад французького гуманіста XVI ст. М. Монтеня дає підстави стверджувати, що ідея необхідності індивідуального навчання була поширена ще в епоху Просвітництва у Франції. У своєму творі «Есе» М. Монтень обговорює важливість індивідуального характеру навчання та виховання дітей аристократів та критикує групове навчання в коледжах через його неадаптованість до потреб учнів. Його освітня концепція суперечила уніфікованій концепції шкільного навчання, у якій всі «повинні ходити однаковими кроками» [682, с. 25].

А. Фіалковський вважає М. Монтеня класиком сучасного тьюторингу, який у своїх листах звертав увагу на необхідність індивідуального характеру виховання, критикуючи цим концепцію масової освіти. На думку М. Монтеня, гарним вихователем є той, хто пропускає свого підопічного вперед, щоб мати оцінити його кроки та прийняти рішення, як йому допомогти рухатися вперед. [682, с. 16]. Такий підхід надихнув багатьох тогочасних теоретиків та практиків вбачати в тьюторингу своєрідну форму опіки чи нагляду, що найбільше відповідає самій етимології цього слова.

Варто зауважити, що існує суттєва відповідність тьюторингу основній методиці ігнатіанської педагогіки, так званої *cura personalis*, в основі якої

прийняття індивідуальних особливостей кожного вихованця, відкриття його неповторних талантів. Відповідно до ігнатіанської педагогіки ключовою умовою, що сприяє розкриттю потенціалу людини, є супровід вихованця. Мета такого тьюторського супроводу — побудова аутентичних взаємовідносин, довіри та дружби через приділення постійної особистої уваги вихованцю, навіть, якщо це виходить за межі визначених часом та місцем запланованих зустрічей [682, с. 17–18].

Наприкінці XVI ст. тьютор став ключовою фігурою в університетах, він відповідав передусім за виховання своїх підопічних. У XV–XVI ст. гуманістична думка, охопивши Італію, Англію, Нідерланди та країни Піренейського півострова, стала провідною ідеологією епохи. Після подій Реформації головними функціями тьютора були саме освітні [694, с. 144]. К. Осадча стверджує, що в цей період тьютори радили студентам, які лекції та практичні відвідувати, як розробляти індивідуальний план своєї освіти, стежили за тим, щоб студенти відповідально ставилися до занять та готувалися до університетських іспитів. Тобто, «тьютор уже найближчий радник студента і помічник у всіх складнощах; фактично тьютор заміняв студенту батьків» [348, с. 149].

У наукових джерелах про тьюторинг як систему згадано з XVIII ст. в Оксфорді та Кембриджі [673]. З. Пелчинський зазначав, що в той час в університетах навчалися ті, хто відвідували лекції, вивчали класичні мови (грецьку й латинську) та ті, хто вчився завдяки тьюторингу [785].

Тьюторинг полягав в індивідуальній праці тьютора та підопічного, їхніх щотижневих зустрічах (тьюторіалах), під час яких тьютор пропонував відвідування певних лекцій та заохочував до виконання письмових завдань [797; 811, с. 21]. Тьютор використовував різноманітні методики: дискусії, питання підопічному, написання учнем есе і його захист. Важливо зауважити, що метою тьюторської системи був не лише освітній розвиток підопічного, а також його моральне зростання [682, с. 9]. У такому тьюторингу вбачаємо певний виховний аспект [560].

Як стверджують дослідники, стосунки тьютора та підопічного виходили за формальні межі: тьютори та студенти жили в одному приміщенні, часто називали його «другим домом»; тьютори дуже рідка одружувалися, присвячуючи себе повністю вихованню своїх підопічних. Д. Палфрейман зазначив, що тьютора не сприймали як звичайного вчителя чи викладача. Його роль була значно більша, адже він не переказував навчальний матеріал, а сприяв самостійному отриманню знань. Він був конструктивним критиком, який відкривав можливості, щоб його підопічні були самостійними у своїх судженнях, критично сприймали дійсність, могли адекватно аналізувати й оцінювати докази [781, с. 18].

Паралельно з університетською моделлю тьюторингу широкого поширення набували приватні заняття тьюторів із учнями. Зусилля приватних тьюторів у XVIII ст. дозволили багатьом дітям здобути вищу освіту порівняно із доступною тоді в багатьох громадських школах Англії. Забезпечені англійські сім'ї вищого та середнього стану широко використовували тьюторські ресурси для домашньої освіти дітей. Тьюторами ставали професори університетів, шкільні вчителі, священники, студенти, гувернантки, батьки, родичи, сусіди [694, с. 151].

Необхідно зазначити, що між тьютором та шкільним учителем, навіть якщо він працював із невеликою групою учнів, існувала велика різниця. Ця відмінність залишається й досі, що пов'язано з принципами їхньої діяльності та відповідно функціональними обов'язками. Сутність тьюторингу полягала в педагогічному забезпеченні академічного, морального та філософського зростання кожного учня. Тьютор допомагав дитині розвиватися інтелектуально, а також приділяв увагу щоденним переживанням дитини. У той час тьютор часто залучав батьків до питань академічного навчання та виховання з метою формування в дитини системного світогляду, а не мозаїчної картини світу. Це саме те, що відрізняло тьютора від шкільного вчителя [694, с. 155].

Е. Гордон назвав XIX ст. епохою домашньої освіти. Часто домашнє навчання поєднували з відвідуванням школи. До підліткового віку дітей могли навчати вдома, а в підлітковому віці багатьох хлопчиків відправляли до публічної школи. Поєднання публічної та приватної освіти хлопців було звичайною

справою. Після школи дехто вступав до університету. Заможні молоді джентльмени після закінчення університету відправлялися у «Велике турне» по континенту в супроводі своїх тьюторів. Для більшості дівчат навчання вдома тривало набагато довше — до 15–16 років. Така тенденція в жіночій освіті тривала до кінця XIX ст. Таким чином, до кінця XIX ст. домашня освіта залишалася важливим соціальним феноменом для середнього та вищого класу в Європі [694, с. 159].

Дослідник XIX ст. Л. Поллок зауважив, що 26 % із тих, хто вів щоденники, розповідали, що їхні діти або мали тьютора, або відвідували школу. Заможні люди наймали нянь, гувернанток, тьюторів, а потім діти вступали до університету. Послуги гувернанток були набагато дешевшими за послуги тьюторів, їх наймалися сім'ї з досить скромним достатком для підготовки хлопчиків до відвідування школи або навчання з тьютором. Відвідувати тьюторів та гувернанток було дешевше. Щодо домашньої освіти дівчат, то за нього найчастіше відповідала гувернантка, тьюторів запрошували для вивчення спеціальних предметів [694, с. 160–162].

Варто зауважити про історію виникнення тьюторингу ровесників (peer tutoring), який, за визначенням Л. Вагнер, відомий ще з часів Давньої Греції [846, с. 28]. На межі XVIII–XIX ст. виникла система моніторіального навчання, під час якого одні учні навчали інших індивідуально або в невеликих групах. Ці школи працювали за Белл-Ланкастерською системою, в основі якої взаємонавчання. Монітори (старші й більш підготовлені учні) були помічниками вчителя та проводили заняття з іншими учнями під його керівництвом. Така система навчання отримала назву на честь англійських педагогів А. Белла та Дж. Ланкастера, які вперше розробили такий метод навчання, незалежно один від одного.

Моніторіальні школи виникли як запит на масову освіту, адже одночасно в одному приміщенні могли навчатися до 600–1000 дітей. Поділу на класи не існувало, учнів ділили на десятки, яких навчали старші товариші — монітори. Щодня монітори отримували чіткі вказівки від вчителя: що саме та як учити. Таке

взаємонавчання допомагало учням значно швидше оволодіти навичками читання, письма й рахунку, ніж це відбувалося у звичайних школах. Однак ці знання залишались мінімальними та несистемними, адже самі монітори знали не набагато більше від решти учнів. Однак, замість традиційного зазубрювання та «авторитету різок», учні-тьютори, за визначенням Е. Гордона, прагнули до внутрішньої дисципліни через стимулювання конкуренції та можливості продемонструвати свої здібності [694, с. 167].

Сьогодні тьюторинг ровесників широко представлений у Великій Британії та США, а також окремими шкільними практиками в системі освіти Польщі. В Англії та США тьюторинг ровесників системний, підтриманий на державному рівні різними програмами, його досліджують на науковому рівні та вважають успішною практикою, яка сприяє підвищенню ефективності навчання [570].

Як зазначає О. Степаненко, у 1860-ті рр. почала зароджуватися «нова генерація тьюторів» [480, с. 4]. Вони демонстрували професійний підхід до навчання студентів, а також свідомо підтримували розвитку їхніх позитивних рис характеру. Тьютори надавали студентам індивідуальні консультації, що значно зменшило необхідність у репетиторах для підготовки до іспитів.

Значну роль у розвитку тьюторингу відіграли вже згадані громадські школи (public schools), які від 1820-х рр. принесли в Оксфорд і Кембридж власне бачення відносин між викладачем та студентом, коли викладач є моральним наставником, порадиником, талановитим педагогом та вченим [384].

У вищій освіті Оксфорду чи Кембриджу до середини століття університетський тьютор як джерело моральних та інтелектуальних реформ був у центрі уваги. Він став провідним джерелом навчання. Його роль поступово стала наступним щаблем до вищого соціального стану. Звання професора згодом почали розглядати як найвищу форму тьютора [738 с. 297]. На межі XIX–XX ст. рада ректорів Оксфорду протестувала проти введення німецької моделі, що ґрунтувалася на лекційних заняттях, в організацію навчального процесу в університетах. У своєму зверненні вони обстоювали думку про те, що скасування тьюторингу спричинить до підміни освіти простим наданням інформації, адже

саме тьюторська система дозволяла перетворити знання із загальновідомого на особистісне [188; 353; 360].

Як зазначив у 1909 р. ректор Оксфордського університету лорд Г. Курзон: «Якщо існує якийсь продукт, яким Оксфорд із будь-якого приводу міг би пишатися, який залишив слід у житті багатьох поколінь та одночасно є предметом постійної заздрості інших народів, то цим може бути чудовий розвиток індивідуального навчання (*personal tuition*). Тому ми називаємо тьюторинг «діамантом у короні» двох найстарших британських університетів — Оксфорду та Кембриджу» [781, с. 101]. У 1870 р. освітня реформа в Англії зумовила те, що тьюторинг став «обов'язковим та доступним для всіх студентів» [783, с. 31]. Збільшення кількості студентів унеможливило проведення тьюторіалів професорами-тьюторами, тому тьюторами на початку ХХ ст. стали асистенти професорів [811, с. 22].

У Європі тьюторські практики поступово поширилися на середній клас. У 1850 р. в Англії з тьюторами займалося стільки ж дітей, скільки відвідувало школу. Однак, необхідно зауважити, що під шкільними тьюторами ми розуміємо індивідуальних вчителів, які працювали вдома чи в школі після уроків з учнями, допомагали їм у виконанні домашніх завдань, опануванні навчального матеріалу, безумовно, використовуючи індивідуальний підхід.

Тепер в університетах Оксфорду й Кембриджу тьютор — це штатна одиниця, що має певні посадові обов'язки у навчальній та виховній роботі. Британські викладачі вважають, що успішне формування студентів як спеціалістів можливе тільки за умови узгодженого академічного співтовариства та комунікації між студентом і викладачем та наявністю зворотного зв'язку. Тьютор у цій ситуації є учителем і посередником, який забезпечує єдність академічної освіти. Індивідуальні тьюторські зустрічі в освітньому процесі Оксфорду й Кембриджу складають досить значний відсоток загального навчального часу (85 % в Оксфорді та 75 % — у Кембриджі).

У школах Великої Британії є посада тьютора групи або класу. Серед завдань тьюторів контроль за успішністю учнів, інформування батьків про академічні успіхи або проблеми дітей та можливі або існуючі перешкоди в навчанні [645].

У сучасній Великій Британії тьюторинг — альтернативна модель школи, «тьюторський коледж». Привертає увагу тьюторський коледж д'Оверброк в Оксфорді, де студенти можуть завершити середню освіту та підготуватися до вступних іспитів до університету. Крім того в Англії залишається популярним приватний тьюторинг.

У Сполучених Штатах тьюторинг з'явився у XVII ст. у домашньому навчанні й залишається переважно у приватному секторі тьюторських послуг як допомога в навчанні, у системі взаємодії тьюторів зі школами (допомога з учнями, що мають проблеми у навчанні та допомога в підтримці обдарованих дітей). Тьюторинг має форму приватних послуг домашнього тьютора, тьютора-волонтера, тьютора в дистанційному навчанні.

Тьюторська система була запроваджена одразу після виникнення перших університетів в Америці за прикладом Оксбриджу. У другій половині XIX — на початку XX ст. відбулися серйозні зміни в системі вищої освіти, завдяки ректорам Гарвардського (Л. Лоуелл) та Принстонського (В. Вілсон) університетів. Вони наголошували на необхідності не лише інтелектуального, а й духовного розвитку студентів. Це посприяло зміні парадигми відносин між викладачами та студентами, коли викладач не лише формально консультує студента, а у неформальній атмосфері ділиться із студентами своїм досвідом та зацікавлює своїм предметом. Також важливе місце відводили самоосвіті студентів, коли викладач повинен виступати лише в ролі порадики [782, с. 112–117].

Після Революції 1775–1783 рр. збільшився запит на шкільну освіту. Найпоширенішою в цей період стала вже згадана моніторіальна система навчання. Такі школи із тьюторською системою навчання стали основою для системи публічних міських шкіл [694, с. 237]. Розквіт публічних шкіл в Америці припав на початок XX ст. Історично склалося так, що у Сполучених Штатах не відбулося відмови від домашньої освіти. Тьютори доповнювали роботу шкільного

вчителя, особливо з учнями, які відставали в навчанні. У «Звіті уповноваженого з навчання» 1910 р. напрямок «домашнього вчителя» переважав. Домашні вчителі-тьютори пропонували індивідуальне навчання для корегувальної та спеціальної освіти [694, с. 248].

У США від 1960-х рр. відбулося відродження тьюторингу. На початку 1970-х рр. «Програма волонтерів державних шкіл» залучила два мільйони волонтерів-тьюторів, які працювали з трьома мільйонами дітей. Тьюторинг допомагав «вирівняти» дітей на освітньому рівні та в досвіді соціалізації. Упродовж 1960-1970-х рр. переваги програм тьюторингу ровесників у громадських школах були помітні по всій території США [694, с. 253]. Дослідження Б. С. Блума підтвердили ефективність тьюторингу, завдяки «постійному зворотному зв'язку та корекції між учнем та тьютором» [694, с. 255].

Приватний тьюторинг залишається широко доступним у США. Тьюторинг відіграв значну роль у поширенні грамотності в Америці. Американська однокімнатна школа своїм походженням сягає шкіл, що зародилися у приватних будинках. Лише на початку ХХ ст. (1919 р.) державні школи стали обов'язковими в усіх штатах. У 1960-х рр. тьюторинг набував усе більшої популярності як додаткової послуги для підвищення якості освіти в школі.

Тепер сотні тисяч вчителів щороку надають тьюторські послуги мільйонам учнів вдома у своїх підопічних, у місцевих державних школах та бібліотеках. Як правило, тьютори — це шкільні вчителі, які надають приватні репетиторські послуги після уроків та /або у вихідні дні. Сьогодні, в системі освіти в США переважає думка про те, що тьюторинг — це педагогічно-психологічна послуга, що має великий потенціал для підтримки та розвитку вміння вчитися, що є підґрунтям освіти взагалі.

Для другої половини ХХ ст. характерним було зростання інтересу до індивідуалізованого навчання. Основна увага освітян зосереджувалася на індивідуальних особливостях кожної дитини, на різних засобах підвищення ефективності навчання, а це, у свою чергу, зумовило підвищення запиту на тьюторинг не лише в США, але й в інших країнах.

У XIX ст. А. Дістервег (Німеччина) започаткував розвивальне навчання. Основним його завданням він уважав розвиток розумових здібностей дітей, що сприяє їх загальному та моральному розвитку. А. Дістервег увів три принципи, на яких має ґрунтуватися правильно організоване навчання, а саме: *принцип природовідповідності* до вікових та індивідуальних особливостей фізичного і психічного розвитку дитини; *принцип культуровідповідності*, що ураховує умови життя дитини та особливості національної культури, у якій виховують дитину; *принцип самодіяльності*, що передбачає розвиток дитячої творчості [261]. Пізніше з'явилася Вальдорфська педагогіка Р. Штайнера, основою якої є вільний розвиток дитини, повага до її особистості, розвиток інтересу до життя, сили волі та інших важливих людських якостей [197; 360].

Поштовхом до активізації тьюторської практики відбулося в середині XX ст. із появою так званих продуктивних шкіл. Наприклад, підвищений попит на індивідуалізоване навчання в Німеччині був реалізований саме через продуктивні школи. Інтерес до таких шкіл був пов'язаний із розумінням того, що традиційна школа не задовольняє освітні потреби значної частини учнів. Метою продуктивної школи є підтримка учнів, які мають труднощі в навчанні / не закінчили школу, але бажають завершити середню освіту, самостійно вибрати професію і включитися у трудове життя вже на етапі шкільного навчання. Учні виконують індивідуальні програми та проекти самостійно, адже за такої організації навчального процесу традиційних уроків немає. Основним методом групової роботи є обговорення проблем, які цікаві учням, дискусія, рефлексія. Вчитель за таким способом навчання є не лише формальним передавачем інформації та контролером, але стає тим, хто консультує учнів, під час виконання проєктів, надає їм підтримку, стає їхнім тьютором. Основними педагогічними методами є співпраця, консультування та психолого-педагогічна підтримка [695, с. 86].

Продуктивні школи набули ще більшого поширення наприкінці XX ст. У 1996 р. продуктивне навчання було запроваджене в Берліні, цим підходом було об'єднано 25 шкіл. З 2002 р. 7 середніх шкіл у Бранденбурзі та 21 середня школа в

Саксонії-Ангальті запровадили продуктивне навчання. З 2005 р. 27 середніх шкіл в Мекленбурзі-Передній Померанії розпочали програми продуктивного навчання; у 2006 р. 6 середніх шкіл запровадили продуктивне навчання в Тюрингії. З 2009 р. 8 шкіл у Саксонії запровадили програми продуктивного навчання. Тепер продуктивне навчання (productive learning) запроваджують і в інших країнах ЄС [851]. Теоретики та практики продуктивного навчання називають його «суб'єкторієнтованим» навчанням, адже воно пов'язане з індивідуальним досвідом і застосуванням предметних компетенцій у реальних життєвих ситуаціях.

У Польщі історія тьюторингу розпочалася на початку 1990-х рр.; вона пов'язана з іменем З. Пелчинського — професора Оксфорду, засновника школи лідерів у Польщі, метою якої була підготовка людей, здатних розбудувати нову демократичну країну. Навчання в школі лідерів відбувалося за зразком оксфордської тьюторської системи. З 1994 р. Авторський Ліцей Мистецтв (ALA) першим впровадив тьюторинг як систему навчання, а з середини 2000 рр. тьюторинг поширився в університетах та школах Польщі. З 2008 р. проведено декілька педагогічних експериментів, які підтвердили ефективність цієї технології, а з 2017 р. тьюторинг отримав офіційну та фінансову підтримку з боку держави. Цікаво, що в Польщі тьюторинг спочатку з'явився в закладах середньої освіти і лише потім — у системі вищої освіти.

Тьюторинг у Польщі має свої характерні риси: свобода вибору (в учнів та педагогів); наявність індивідуального підходу; акцент на розкритті потенціалу дитини; творення позитивних, довірливих відносин між тьютором і підопічним; спрямування учнів на здобуття високого рівня освіти та на розвиток позитивних якостей дитини (відповідальності, самостійності, товарищескості тощо). На основі дослідження системи тьюторингу в школах Польщі можна стверджувати, що тьюторинг у них методично обґрунтований та максимально наближений до класичного англосаксонського тьюторингу [603]. Крім того, в Польщі є практики тьюторингу ровесників та сімейного тьюторингу, коли тьютор працює не лише з дитиною, а й з батьками.

В Україні інститут тьюторингу з'явився на межі XX–XXI ст. Однак, не можна не згадати інститут наставництва в братських та козацьких школах. К. Осадча, зазначила, що «у козацьких школах, де учителями були козаки-кобзарі, заняття з учнями проводили індивідуально. У січовій школі було реалізовано принцип гармонійного виховання людини. Підлітки і юнаки охоче брали приклад із дорослих та однаковою мірою турбувалися про свій інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток» [348, с. 149].

В епоху розвитку ідей гуманізму в Україні з'явилися відомі заклади освіти: Києво-Могилянська академія, Львівський університет та колегіуми, які працювали під впливом європейської культури та створювали сприятливе середовище для формування особистості. Проте постаті тьютора, в основі діяльності якого були б цінності свободи та самовизначення, на зразок західноєвропейської моделі в Україні не виникло.

У сучасній Україні впровадження тьюторингу відбулося саме у школах. Криза традиційної моделі організації середньої освіти на початку 90-х рр. минулого століття спонукала до пошуків нових підходів у контексті індивідуалізації в освіті. Саме в той час новостворені ініціативні громадські організації педагогів наголошували на перебудові освіти на засадах гуманізації, демократизації, особистісно-орієнтованого підходу.

М. Гузик, засновник першої в Україні авторської школи, запропонував особистісно-орієнтовану систему освіти, що ґрунтується на індивідуальній спрямованості на кожну дитину, з акцентом на розвиток вроджених здібностей. У системі М. Гузика основним є принцип персоніфікації, тобто адаптованості навчання до індивідуальних особливостей дитини [123].

На початку 90-хх рр. в Україні з'явилися й інші приватні школи, які трансформували освітній та виховний процес швидше, ніж державні школи, створили демократичне освітнє середовище, у них надають учням умови для вибору, впроваджують новітні педагогічні технології.

Таким чином, досвід педагогів-новаторів, засновників шкіл нової формації, поступове реформування освіти України, розвиток інноваційних педагогічних

думок щодо модернізації освіти стали передумовами для впровадження тьюторингу в закладах загальної середньої освіти.

Приватна школа «Афіни» м. Києва впроваджує тьюторинг упродовж усіх років свого існування (від 1994 р.). За цей час проведено три педагогічні експерименти з тьюторингу регіонального та всеукраїнського рівнів. На сьогодні тьюторинг в основному діє у приватних школах: приватній школі «Креативна міжнародна дитяча школа», приватній школі «Ліко-скул», приватній школі «Академія А+», приватній школі «Афіни», приватній школі «Кідз Студіо», приватній школі «Спільношколі», комунальному закладі освіти Ліцей «Фінансовий» (м. Київ), приватній школі «Еколенд», приватній школі «Школа вільних та небайдужих» (м. Львів), приватній школі «Мрія», приватній школі «Відкритій європейській школі» (м. Одеса), Українському аграрному ліцеї (м. Умань), приватному ліцеї Хабскул (м. Вінниця), приватній гімназії «Крила» (м. Івано-Франківськ) та ін. Державні школи також роблять кроки для впровадження тьюторингу у свою шкільну систему: у 2015-2020 рр. у 12 державних загальноосвітніх середніх закладах України Київської, Харківської, Тернопільської, Одеської, Дніпропетровської областей було реалізовано всеукраїнський експеримент з упровадження тьюторингу [348, с. 162].

Важливим освітнім феноменом є онлайн-тьюторинг (online tutoring) у дистанційному та онлайн-навчанні. Перша в історії офіційна програма заочного навчання була запроваджена у м. Бостоні (1873 р.) й мала назву «Спільнота заохочення домашніх занять». У 1953 р. Університет Хаус (University of House) став першим університетом, який почав реалізовувати дистанційне навчання через телевізійні передачі. Трансляція навчальних курсів відбувалася щоденно, як правило ввечері, щоб працюючі студенти могли переглядати трансляцію. У 1989 р. Університет Фенікса (University of Phoenix) першим запускував цілковито онлайн-навчання для підготовки бакалаврів та магістрів. У 1996 р. Міжнародний університет Джонса (Jones International University) став першим акредитованим університетом, повністю підключеним до Інтернету [675, с. 2].

Упродовж останніх 30 років в освітніх системах різних країн (Англії, США, Німеччини, Іспанії тощо) активно впроваджують у практику технології дистанційного та змішаного навчання, режими віддаленого та гнучкого навчання на відстані. Наприклад, такі відомі навчальні як Відкритий університет Великобританії, Іспанський національний університет дистанційної освіти, Канадський відкритий університет, Ферн Університет Німеччини, Відкритий університет Ізраїлю, Національний технологічний університет США тощо.

В Україні останніми роками все більше університетів впроваджують дистанційне навчання, що передбачає тьюторський супровід студентів. У 2013 р. Міністерством освіти і науки України прийняло Положення про дистанційне навчання, відтоді дистанційна освіта почала з'являтися в системі середньої освіти країни.

Основними завданнями онлайн-тьютора є: заохочення учнів до досягнення індивідуальних освітніх цілей; консультування учнів щодо розкладу занять, вибору курсів тощо; допомога у вирішенні проблем (технічних, комунікаційних, навчальних). Крім того, тьютор повинен володіти методикою проведення тьюторіалів в онлайн-форматі та вміти працювати з учнями індивідуально та в невеликій групі.

Під час пандемії 2019 р. у світі відбувся масовий перехід на дистанційне навчання. Тьютори, які працювали у традиційному форматі, змушені були перейти в онлайн-формат та оволодіти інструментами онлайн-тьюторів: модеруванням спілкування групи в онлайн-середовищі із використанням дистанційних методик спільної взаємодії учнів; застосуванням онлайн-інструментів та користуванням усіма можливостями різних електронних платформ із метою організації інтерактивної взаємодії. За визначенням Б. Еллінгтона, необхідно володіти так званими підтримувальними методиками, які використовують шкільні консультанти, та модифікувати їх до реалій онлайн-середовища. Ефективність роботи онлайн-тьюторів залежить від того, наскільки вони добре знають своїх учнів, адже вони не лише підтримують їх у вирішенні

навчальних завдань, а й допомагають усвідомити та цінувати власні зусилля, вкладені в освіту, вибудовувати нові концептуальні зв'язки [677].

Узагальнюючи, зазначимо, що тьюторинг в еволюції шкільного навчання зробив значний внесок в історію освіти.

Фундаментальною педагогічною метою тьюторів від античності до сьогодення є розвиток самостійного мислення індивіда, а основою для навчання учнів є визнання їх індивідуальних відмінностей. Одночасно з визнанням талантів учнів, освіта стала досвідом культурного розширення, підготовкою до професійної діяльності тощо. Аналізуючи праці філософів-тьюторів, мислителів та громадських діячів, педагогів від античних часів до сьогодення, можна констатувати, що всі вони утверджували необхідність позитивного впливу через власний досвід, мотивування заохоченням, а не покаранням, пробудження природної зацікавленості учнів, визнання унікальних здібностей та інтересів кожної дитини. Не можна обійти увагою той факт, що тьютори були зразком етичних норм для своїх підопічних [694, с. 161]. Хоча від XX ст. шкільна масова освіта стала панівною, але тьюторинг все одно відіграв важливу роль. Сучасний освітній прогрес ґрунтується на індивідуалізованому навчанні. Від кінця XX ст. тьюторинг став частиною шкільної системи.

Погоджуємося з думкою Е. Гордона, що найбільшою небезпекою сьогодні є помилкова адаптація тьюторських понять до класно-урочної системи. Деякі сучасні прихильники тьюторингу забувають, що первинною сферою тьютора було індивідуальне навчання, а не групове [694, с. 164]. Часто педагогам, не вдається реалізувати тьюторинг у класно-урочній системі, працюючи з групами учнів, адже тьюторинг ґрунтується на форматі зустрічей один-на-один, максимум один-на-два, на три. Основною перевагою тьюторингу, якою часто нехтують педагоги, є пробудження в учнів персональної відповідальності за покращення суспільства, у якому ми живемо, замість зосередження на прагненні особистого успіху.

Безумовно, індивідуальна освіта коштує дорожче, ніж групова, тому можна говорити про її елітарний характер (його підкреслюють використанням іншомовних слів для її опису: тьюторинг, менторинг тощо). За А. Фіалковським

[682, с. 26–28], щоб запобігти запозиченню, в цьому випадку, англосаксонської моделі освіти (яка є показником належності до еліти), щоб тьюторинг був реальним інструментом покращення нашої освіти, він повинен відповідати основним педагогічним критеріям:

- 1) зміст освіти має бути пов'язаний із змістом виховання;
- 2) індивідуалізація повинна звільняти та розвивати креативність та індивідуальність підопічного /учня, пропускати учня вперед, а не «пригнічувати» своїм авторитетом (відповідно до вчення Монтеня);
- 3) тьюторіали повинні бути практичними: дискусії, обмін думками, культурним досвідом, зустрічі, що мають ґрунтуватися на самостійно набутих знаннях;
- 4) тьюторинг повинен сприяти тому, щоб учні самі робили висновки; навчання має відбуватися через діяльність, для чого необхідні індивідуальні розвивально-виховні зустрічі тьютора з учнем чи студентом;
- 5) тьютори повинні мати відповідну підготовку;
- 6) основною помилкою тьюторингу є дублювання групових форм навчання;
- 7) необхідно вміти вміло поєднувати групове навчання із індивідуальними зустрічами, адже відсутність соціалізації учня теж є помилкою;
- 8) тьюторинг є формою як інтелектуального, так і духовного розвитку учня, відповідно має нести виховний потенціал, бути елементом культури, «привчанням до чеснот» (за Платоном).

Можна зробити висновок, що тьюторинг пройшов шлях від наставництва часів античності до окремої професії в добу середньовіччя, завдяки виникненню університетів; збагатився думками гуманістів, філософів-тьюторів, набув статусу окремої педагогічної технології, закріпивши свої позиції в англосаксонській системі освіти, поширився на Європейському континенті та за його межами. У ХХІ ст. тьюторинг представлений у різних країнах не лише в академічному освітньому середовищі, а й в загальношкільному, він сприяє реалізації індивідуалізації в освіті, у закладах середньої загальної освіти має форми різних дієвих практик та моделей: приватний тьюторинг, тьюторинг ровесників,

академічний тьюторинг; тьюторинг в університетах /коледжах / школах. Трансформаційні процеси в освіті на початку ХХІ ст. актуалізували індивідуалізацію, а згодом й персоналізацію в освіті, що теж зумовило системне впровадження тьюторингу. Усе це викликало необхідність підготовки педагогів та студентів педагогічних вищих навчальних закладів освіти до тьюторської діяльності. Від початку 2000-х рр. професійна підготовка тьюторів стала реальністю в багатьох країнах ЄС, а з 2010-х рр. — і в Україні.

Аналіз еволюції та генези тьюторингу дозволяє встановити його періодизацію та виокремити 5 етапів:

XII–XV ст. — етап зародження та становлення тьюторингу як форми наставництва в університетському середовищі Західної Європи.

XVI–XVIII ст. — етап розвитку ідей гуманізму, перехід до індивідуального підходу, закріплення системи тьюторингу як особливої системи навчання в Оксфорді та Кембриджі, поширення тьюторингу на громадські школи.

XIX ст. — етап оформлення приватного тьюторингу, тьюторингу ровесників, утвердження в університетах Великобританії та США.

Середина ХХ ст. — зростання попиту на індивідуалізацію в освіті, «відродження» тьюторингу та широке його впровадження в закладах загальної середньої освіти у країнах Європи та США у форматах тьюторингу ровесників та приватного тьюторингу.

Кінець ХХ — до сьогодення — етап поширення та оформлення ідей тьюторингу в Україні, розвиток та пошуки нових шляхів реалізації індивідуалізації та персоналізації в освіті в усьому світі, розвиток педагогіки партнерства та діалогічних відносин, оформлення нових тьюторських практик, наукове осмислення феномену тьюторингу та спроби професійного становлення тьюторської діяльності.

1. 3. Методологія та категоріально-понятійний апарат дослідження тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів

У концепції З. Курлянд «підхід» — це «визначена позиція, що зумовлює дослідження, проєктування, організацію будь-якого явища, процесу» [370]. О. Дубасенюк дав визначення підходу як «певної позиції стосовно будь-якої проблеми, явища» [157, с. 166]. Також науковець узагальнив поняття підходу та розумів його як «теоретичне або логічне підґрунтя розгляду або проєктування об'єкта; сукупність способів і прийомів здійснення діяльності на основі будь-якої ідеї або принципу» [157, с. 166].

Поняття методології є досить дослідженим в українському освітньому науковому колі. В Українському педагогічному словнику С. Гончаренко визначив методологію як сукупність прийомів дослідження, які застосовують у якійсь науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [110]; Т. Сорочан розуміє методологію як «вчення про структуру, логічну організацію, методи й засоби діяльності; вчення про принципи побудови, форми та способи наукового пізнання» [400, с. 2]. Заслугує на увагу думка Є. Хрикова, що «правильно розроблена методологія передбачає обґрунтування та майбутню реалізацію методології задля отримання нових наукових знань». Також є необхідність у вирішенні таких завдань методології: «що буде робити науковець» (що становить об'єкт дослідження), «чому він буде це робити» (методологічні засади) і «як він це буде робити» (методи, які буде застосовувати) [529, с. 129].

У своїх наукових пошуках, спираємося на загальну чотирирівневу класифікацію методології (Ф. Чмиленко): філософський рівень, загальнонауковий, конкретнонауковий та технологічний [540]. Філософська (фундаментальна) методологія у педагогіці трактується як найбільш загальна система діалектичних методів, що діє в усіх галузях наукового пізнання і визначається загальнонауковою та конкретнонауковою методологією [111; 513]. Загальнонаукову методологію використовують у більшості наук і ґрунтується на загальнонаукових принципах дослідження. Конкретнонаукова методологія — це сукупність специфічних методів, властивих кожної науці, які складають основу для вирішення дослідницької проблеми [605].

Логіка будь-якого підходу уточнюється та набуває свого завершеного вигляду в його засадничих принципах. У нашому дослідженні принципи — це визначальні орієнтири, які спрямовують тьюторський процес, а також окреслюють вимоги до його структури й організації, моделювання, методів тощо [36].

У дослідженні ми спираємося на такі підходи: гуманістичний, аксіологічний, системний, синергетичний, компетентнісний, діалогічний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, соціокультурний, інтегративний, кластерний тощо. Кожен підхід розглянуто в контексті тьюторингу. Як узагальнення, їх представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Характеристика наукових підходів у контексті тьюторингу

Науковий підхід	Реалізація в тьюторингу
<i>Гуманістичний</i>	Передбачає суб'єктність учня та унікальність кожної людини. Орієнтація на ідеї гуманістичного підходу уможливорює реалізацію індивідуалізації в контексті особистісного розвитку дитини. Передбачає перехід від парадигми «впливу» до парадигми «взаємодії», що зумовлює здатність учнів до саморефлексії, вміння визначати власні цілі навчання та саморозвитку, власної стратегії поведінки в різних ситуаціях. Реалізується через принципи свободи й незалежності людини; безперервного розвитку людини; цілісності особистості; унікальності кожної людини; необхідності самореалізації; спрямованості на майбутнє; активності; індивідуального підходу [195; 370].
<i>Аксіологічний</i>	Передбачає, що всі учасники освітнього процесу є активним ціннісно-мотивованими суб'єктами діяльності, коли розкриття цінностей як сутнісних характеристик особистості є найважливішими завданнями освіти [517, с. 162]. Аксіологізація

	уможливорює максимальну індивідуалізацію освітнього процесу, у якому створені умови для саморозвитку й самонавчання учнів, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей [673, с. 51].
<i>Системний</i>	У контексті системного підходу сприйняття та аналіз тьюторського процесу є цілісним. Відповідно, роль і місце всіх елементів системи тьюторингу розуміють у загальній структурі цілого, у взаємодії, взаємозалежності й підпорядкованості, що дозволяє встановлювати та аналізувати причинно-наслідкові зв'язки, системно моделювати тьюторський процес у єдності усіх компонентів [417, с. 126; 565].
<i>Синергетичний</i>	Продовженням розвитку ідей системного підходу є синергетика, у відкритих нестійких системах цей підхід узагальнює важливі для дослідження процеси самоорганізації теоретичних і методологічних результатів системних досліджень [54, с. 345]. Ідеї синергетики можуть бути використані в моделюванні і прогнозуванні розвитку тьюторської системи, в керуванні тьюторським процесом, а також для збагачення змісту особистісно-орієнтованого підходу стосовно зв'язків у системі «тьютор – підопічний». Підхід дозволяє зафіксувати взаємодію суб'єктів тьюторського процесу, результатом якої є цілісна тьюторська система школи, що реалізує принципи індивідуалізації. Синергетичний підхід дозволяє методологічно посилити процес формування індивідуальності суб'єкта навчання і виховання та системно організувати його перебіг, де центром уваги постає особистість учня, який займає активно-творчу позицію та демонструє волю до пошуку індивідуальної стратегії самовизначення та самореалізації в житті [457].

<i>Антропологічний</i>	Підкреслює значущість індивідуальної системи цінностей людини: вибудовування системи орієнтирів, цілей, ідеалів, що визначають логіку й динаміку життєвого шляху, вибір власної долі, свого місця у світі [517, с. 163]. Такий підхід сприяє організації тьюторингу з опертям на саморозвиток учнів та підсиленням їх проактивності; зумовлює цілісне сприйняття особистості учня з урахуванням їх вікових особливостей; визнає здатність людини до самовиховання; передбачає креативність педагогів (використання тільки тих педагогічних форми і методів, що створюють умови для творчої самореалізації учня); самопізнання; свободи самовираження і самостановлення особистості [78].
<i>Діяльнісний</i>	Передбачає зорієнтованість тьюторського процесу безпосередньо на особистість учнів та потребує урахування їх індивідуальних особливостей. Таким чином, учні можуть діяти з позиції активного суб'єкта щодо власного саморозвитку. Відповідно до цього підходу педагоги повинні обирати такі методи організації діяльності учнів, за яких вони стають активними учасниками освітнього процесу, що передбачає перехід у позицію суб'єкта [417]. У свою чергу, це сприяє розвитку вміння обирати власні цілі, планувати діяльність, організовувати, регулювати, аналізувати її результати.
<i>Особистісно зорієнтований</i>	Визнає, що кожен учень є особистістю зі своїм світом почуттів і переживань, тому потребує індивідуальної уваги педагогів. Метою особистісно-діяльнісного підходу є самоактуалізація особистості: актуалізація особистого потенціалу та використання його як засобу реалізації сенсу життя [355, с. 122]. Цей підхід передбачає, що розв'язання педагогічних завдань відбувається на підставі суб'єкт-суб'єктних відносин

	між тьютором і підопічним, активності учнів з наданням їм можливостей для вибору, що є передумовою розвитку індивідуальності і суб'єктності, самоактуалізації здібностей; діалогічності; розвивального потенціалу; безперервності [610, с. 294]. Вимагає врахування різноманітних потреб учнів, створення умов, що забезпечують розвиток особистості учнів у логіці проєктування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій; дозволяє забезпечити та підтримати процеси самоусвідомлення та розвитку власної виняткової індивідуальності.
<i>Діалогічний</i>	Діалогічний підхід визначає, що відбувається зміна позицій вчителя та учня на особистісно-рівноправні [208, с. 41]. Цей підхід, розглядаємо в контексті допомоги учню як суб'єкту власного розвитку. Діалогічний підхід виявляє умови, закономірності і принципи таких аспектів взаємодії педагога й учня, які втілюються через особливі освітні технології, що спрямовані на особистісний розвиток учнів. Усе це визначає ефективність педагогічної праці, завдяки побудові суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем і учнем [315, с. 169]. Діалог розуміють як сприйняття самостійності підопічного та врахування його індивідуальних потреб, що не тільки виникають із «конкретного» світу учня, а й зі суб'єктивності в загальнолюдському розумінні [157, с. 246; 444, с. 63].
<i>Компетентнісний</i>	Орієнтований на досягнення певних результатів та складається з розвитку рефлексивних умінь в учнів: прогнозувати своє майбутнє, адекватно оцінювати ресурси та власну позицію в сьогоденні, аналізувати свою поведінку в минулому, засновану на емпатії до себе та оточення. Розвиток компонентів

	компетентності можливий за умови зацікавленості особистості в результатах своєї діяльності [414].
<i>Соціокультурний</i>	Полягає у включенні елементів соціокультурної системи в більш ширший контекст людського буття. Це дає можливість виявляти постійні та повторювальні риси об'єкта дослідження з точки зору умов його прояву та розвитку, взаємозв'язку та взаємозалежності, а також інтегрувати соціум (як соціальну сферу життєдіяльності людини) та культуру (культурні цінності, відносини), встановлювати зв'язок суб'єкта життєдіяльності та умовами його становлення й розвитку [157, с. 247]. Застосовуючи такий підхід до дослідження процесу самовизначення особистості у соціумі, що постійно змінюється, цей процес можна розглядати як соціальний механізм, що гарантує органічне включення людини в соціальну систему, здатну усвідомлювати свої потреби, інтереси, визначати своє місце в житті [13; 539].
<i>Інтегративний</i>	Інтегративність передбачає виокремлення у тьюторському процесі окремих елементів та виконання певних дій на засадах своєчасного зворотного зв'язку; уможливорює раціональне об'єднання та сполученість різних елементів тьюторингу, інтеграцію тьюторського і освітнього процесів; утворення цілісної системи тьюторського забезпечення в освітньому середовищі старшої школи, а також способів, форм та видів тьюторської діяльності [524, с. 46].
<i>Кластерний</i>	Сприяє створенню такого практико-орієнтованого освітнього середовища, у якому є можливість реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії учнів, та професійну самореалізацію педагогів; дозволяє

	визначити місце тьюторингу в загальноосвітньому процесі [181, с. 79].

Джерело: розроблено автором самостійно на основі джерел: [11; 13; 40; 54; 72; 78; 79; 157; 171; 181; 195; 208; 228; 255; 315; 355; 370; 414; 417; 423; 444; 457; 517; 524; 539; 610; 674].

У методології значну роль відіграють принципи дослідницької діяльності, які, за висловлюванням С. Гончаренка, «ніби сполучають у єдиний потік теорію і практику, надають практиці науково обґрунтовані орієнтири» [110, с. 73].

Основними принципами нашого дослідження обрано:

– принцип об'єктивності: врахування всіх факторів, що визначають явище; умов їхнього розвитку, адекватність дослідницьких підходів і засобів, що уможливають отримання достовірної інформації про об'єкт та передбачають уникнення однобічності й упередженості в доборі й оцінці фактів [456, с. 68];

– принцип всебічності: комплексність вивчення педагогічних процесів і явищ, встановлення низки взаємозв'язків між досліджуваними явищами та врахування зовнішніх впливів, використання різноманітних методів у дослідженні [456, с. 69];

– принцип сутнісного аналізу: залежність у досліджуваних явищах загального, особливого й одиничного; розкриття законів їх існування і функціонування, умов і факторів їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їхньої зміни [111, с. 74];

– принцип єдності історичного й логічного, що передбачає наступність, врахування накопиченого досвіду, традицій, наукових досягнень [456, с. 70];

– принцип системності: виявлення певної множини елементів системи, зав'язків між ними тощо [110, с. 76];

– принцип цілісності: чітке визначення місця досліджуваного явища в освітньому процесі, а також сукупність усіх факторів, які на нього впливають [74, с. 30];

– принцип детермінізму: врахування різних чинників розвитку педагогічних явищ та встановлення причин цього розвитку [111, с. 79];

– принцип активної діяльності особистості: орієнтація на особистість, яка активно пізнає та перетворює навколишній світ [111, с. 80].

Відповідно до твердження С. Гончаренка про важливість правильної термінології в будь-якій науці, вважаємо за доцільне всебічно дослідити значення основних понять, використаних у дослідженні [110, с. 21]. С. Вітвицька до визначенні понять підходить із трьох позиції: 1) сутності явища, факту, процесу, що відображає поняття; 2) етимології слова, адже тлумачення можуть зазнавати змін упродовж історичного розвитку; 3) опертя на наукові розробки вчених, які ввели цей термін у науковий обіг [72, с. 33].

У контексті нашого дослідження необхідно розтлумачити такі поняття: «тьютор», «тьюторинг», «тьюторська діяльність», «тьюторський супровід», «тьюторська підтримка», «індивідуальна освітня програма», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуалізація», «персоналізація».

У контексті нашого дослідження центральну роль займає поняття «тьютор». Етимологію слова «тьютор» подано в параграфі 1.2. У тлумачному словнику «Cambridge Dictionary» запропоновано таке визначення терміну «тьютор»: 1) приватний вчитель, який навчає дитину або невелику групу дітей після уроків, надає їм додаткову допомогу з предмету; 2) викладач британського коледжу чи університету, який навчає одного студента або невелику групу [654]. У словнику «The Greenwood Dictionary of Education» поняття «тьютор» витлумачено так: співробітники коледжів та університетів, які беруть на себе відповідальність допомагати студентам в їх академічній діяльності, сприяти їхньому особистісному розвитку, здійснювати контроль над їх успішністю, бути посередником між студентами та адміністрацією навчального закладу [835, с. 364].

Питанню визначення поняття «тьютор» присвячені дослідження українських науковців А. Бойко, Н. Дем'яненко, О. Іваніцької, М. Іващенко, Т. Койчевої, В. Кухаренка, К. Осадчої, Т. Осипової, С. Толочко.

К. Осадча в дисертаційному дослідженні визначила тьютора як особу, яка допомагає тьюторанту з'ясувати його індивідуальну освітню траєкторію, на

основі цього розробляє індивідуальний освітній маршрут та здійснює супровід індивідуальної освітньої програми тьютора, сприяючи досягненню його освітніх цілей [348, с. 56]. На думку дослідниці, тьютор супроводжує освітню діяльність студента та працює переважно з освітнім запитом.

У дослідженні С. Толочко тьютора визначено як педагога, який забезпечує академічний супровід здобувачів освіти під час розробки та реалізації їхньої індивідуальної освітньої траєкторії, а також супроводжує тьюторантів у зростанні їх самостійності. Імпонує думка авторки про те, що тьютор — це фахівець, який працює на майбутнє зі здобувачами освіти для розкриття його потенціалу та проєктування способів реалізації. Дослідниця вважає тьютора наставником, який допомагає здобувачам освіти визначати особисті цілі та шляхи їх досягнення, створювати індивідуальні освітні програми для суб'єктів освітнього процесу та надавати педагогічний супровід для їх реалізації. Основна мета тьютора, на думку С. Толочко — це допомога кожному визначитися із власним освітнім (або майбутнім професійним) шляхом та супровід у створенні індивідуальної освітньої програми [503, с. 237–238]. Однак, не розкрито питання щодо значення понять «індивідуальна освітня траєкторія» та «індивідуальна освітня програма», оскільки їх у праці не розглянуто.

С. Подпльота тьютором вважає особу, яка супроводжує та підтримує процес самоосвіти, індивідуальні освітні пошуки людини, допомагає розробляти та реалізовувати індивідуальні освітні проєкти і програми. На думку, дослідниці, тьютор стежить не лише за навчанням, але й за поведінкою, стилем і способом життя тьюторанта, контролює відвідування занять, відпочинок, зовнішній вигляд тощо [385, с. 88–89]. На наш погляд, у такому випадку функції слідкування та контролю сплутано з функціями вихователя, куратора чи класного керівника. О. Удалова назвала тьютора персональним наставником та консультантом [506]. І. Цюпак, яка досліджує тьюторинг у системі дошкільної освіти, подала своє визначення тьютора як наставника, що допомагає дитині в організації освітньої діяльності та пізнанні світу [533]. Л. Бахмач вважає, що тьютор — це історично сформована професія педагога, який супроводжує розробку індивідуальних

освітніх програм студентів, підтримуючи їх в індивідуальному навчанні в закладах вищої освіти [23, с. 18]. О. Гармаш вважає, що тьютор — це педагог нової формації. Підтримуємо думку автора про те, що тьютор працює з інтересами та потребами учнів, допомагає їм у діяльності, здатний заохочувати, підтримувати та супроводжувати учнів під час навчання і самонавчання; сприяти формуванню їх особистості; проектувати індивідуальні освітні програми [96].

Імпонують підходи А. Бойко і Н. Дем'яненко, які акцентують увагу не лише на академічній складовій діяльності тьютора, а й на розвитку потенціалу здобувачів освіти, їхній самореалізації тощо. А. Бойко зауважила, що «тьютор — це вільна педагогічна професія, що в системі відкритої освіти є системоутворювальним компонентом, який надає різні форми педагогічної і психологічної підтримки студентам» [42, с. 4]. Дослідниця зацентувала на тому, що в основі діяльності тьютора повинна бути допомога здобувачам освіти в усвідомленні власного потенціалу, свого призначення в житті. На думку А. Бойко, тьютор мусить дбати про саморозкриття підопічного та максимального використання власних можливостей. Тьютор — це педагог, але не масовий вчитель, той, хто здатний «об'єднувати у формуванні людської індивідуальності загальне, соціальне, культурне й особистісно-індивідуальне, торувати шлях до професії» [42, с. 5–6]. Учена зауважила, що тьютор з одного боку допомагає розробляти індивідуальну освітню траєкторію, а з іншого — сприяє створенню умов для самовизначення та самореалізації особистості тьюторанта. Слушною є думка А. Бойко про те, що тьютор — це «педагог, який більше спостерігає, слухає, думає, для нього важливо не говорити багато самому, а вдумливо сприймати, розуміти співрозмовника й ситуацію, щоб зробити правильний висновок про розвиток і формування кожної особистості» [45, с. 189].

Н. Дем'яненко зазначила, що «тьютор — це універсальна педагогічна професія в реалізації ідеї індивідуалізації освіти на всіх її щаблях; суб'єкт, що супроводжує освітньо-професійний розвиток студентів, несе відповідальність не лише за рівень їх знань, а й за формування самобутньої особистості майбутнього Вчителя, його педагогічної компетентності й соціально-психологічної зрілості;

тьютор здійснює оформлення індивідуального освітнього запиту, формування індивідуальної освітньої траєкторії, розроблення, методичне забезпечення і реалізацію індивідуальної освітньої програми в різних формах; забезпечує аналіз і рефлексію результатів реалізації індивідуальної освітньої програми» [133, с. 9; 672]. Щодо тьютора педагогічної освіти, дослідниця визначає тьютора як суб'єкта, що супроводжує професійний розвиток майбутніх педагогів під час їхньої підготовки. На думку Н. Дем'яненко, в межах вищої школи тьютор покликаний організувати самовизначення, самоздійснення особистості, сприяти самореалізації людини у професії [136, с. 14]. Важливим є зауваження дослідниці, що тьютор стає провідником для підопічних між загальнокультурним та індивідуальним, особистісним та суспільним, що своєю постаттю впливає не лише на академічні успіхи та становлення професіонала, а й на формування системи цінностей та способу життя здобувачів освіти [135].

Поняття «тьютор» розглянуто в контексті дистанційного навчання. Цьому присвячені праці М. Іваценка, Т. Койчевої та В. Кухаренка. Дослідники вважають, що тьютор — це, в першу чергу, педагог, який супроводжує створення та реалізацію індивідуальної освітньої програми здобувачів освіти в дистанційному форматі. Тьютори, на думку науковців, здійснюють індивідуальну педагогічну підтримку самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів /студентів; проводять консультації для визначення індивідуального темпу навчання здобувачів освіти; допомагають суб'єктам навчання ефективно використовувати результати навчання для подальшого саморозвитку [58]. Тьютор — це той, хто відповідає за проведення занять зі студентами, впливає на створення варіативного навчального середовища, контролює навчання, сприяє отриманню студентами запланованих результатів: знань, умінь, особистих здібностей тощо. Зауважено, що тьютор — це нова спеціалізація професійної діяльності вчителя, що реалізується в умовах дистанційної форми навчання та зумовлює функції тьютора як консультанта, менеджера, фасилітатора [190, с. 7; 220, с. 10; 254, с. 70].

Поняття «тьютор» розглянуто й у зарубіжних наукових працях. Привертають увагу ґрунтовні праці Д. Вуда, К. Топпінг, Н. Фальчикової, Г. Бейлі, К. Рашфорт, Н. Аллен, А. Харрінгтона, М. Брея, Д. Палфреймана, В. Мор, Е. О'Брайнт, Н. Фрей і Д. Фішера, А. Бжежинської, М. Будзинського, А. Сарнат-Частко, К. Чайки-Хелмінської, К. Кжихала, А. Фіалковського.

В англomовній науковій літературі поняття «тьютор» здебільшого розглядається в контексті підтримки, допомоги учням чи студентам в їхній навчальній діяльності. Узагальнюючи, можна говорити про наступні визначення: тьютор — це приватний учитель чи репетитор, який здійснює індивідуальний підхід у процесі навчання; вчитель, який допомагає дітям опанувати певні вміння та сприяє становленню їх самостійності; тьютор той, хто сприяє покращенню академічних успіхів учнів чи студентів, благополуччю шляхом індивідуальної комплексної підтримки, тьютор є персональним наставником учня чи студента, він консультує, інформує, надає зворотний зв'язок з метою підтримки навчальних навичок, допомагає нормалізувати особливості та досвід навчального процесу, допомагає у постановці цілей та їх досягненні, у розкритті потенціалу учня чи студента, підтримує на шляху до самостійності [644; 648; 653; 687; 706; 737; 744; 755; 756; 757; 775; 792; 797; 824; 825; 849; 858; 859].

Дослідник тьюторингу в контексті організації проблемного навчання Вільям де Грейв визначає тьютора як діагноста, який діагностує рівень знань та вмінь учнів / студентів; як той, хто кидає виклик учням/студентам; як модель, яка демонструє як потрібно; як активатор, тобто той, хто активізує діяльність учнів / студентів; як монітор, тобто той, хто здійснює моніторинг академічних успіхів підопічних; як той, хто стимулює рефлексію; як консультант [854, с. 22]. Класична модель тьюторингу описана Д. Палфрейманом, який зазначає, що тьютор — це наставник студентів; в основі співпраці лежить ідея, що тьютор вчить думати самостійно, а студент займає активну позицію у навчанні [781].

Спільним для більшості англomовних джерел є те, що при визначенні поняття «тьютор» автори наголошують, що це доросла людина (учитель, викладач, тьютор-студент), яка здійснює підтримку студентів чи учнів в

академічній сфері та в особистісному розвитку. Тьютор — це персональний педагог-наставник, він може вчити, а може й не вчити своїх підопічних [846]. У цьому контексті варто окреслити поняття «пасторська модель персонального тьюторингу» (*pastoral model of personal tutoring*). За такої моделі тьютор (*moral tutor*) опікується не лише тим, щоб підтримати конкретного учня /студента чи малу групу учнів /студентів у їхньому академічному просуванні, а й дбає про розвиток позитивних рис характеру учнів /студентів, їх благополуччя, вміння ставити цілі, планувати власну діяльність, розкриття потенціалу тощо [860].

Проаналізувавши праці польських науковців, можна виділили низку тлумачень поняття «тьютор». Тьютор — це особа, яка допомагає, підтримує, ставить виклики перед учнем; тьютор — це опікун, вчитель, який підтримує учня на шляху дорослішання, виконує ролі майстра, вихователя, радника та педагога; тьютор — спеціаліст, який розуміє, як досягти успіху у сфері, у якій він працює, надихає, запитує, інколи радить; як вихователь опікується розвитком характеру підопічних, розмовляє про цінності; тьютор — це опікун, відповідальний дорослий, який будує відносини з підопічним та допомагає йому пізнати самого себе, реалізовувати цілі, вирішувати проблеми та долати виклики; тьютор — викладач, своєрідний провідник у сфері освіти; тьютор — наставник, гарний вчитель, мудрий радник та людина, варта довіри; тьютор — спеціаліст найчастіше з педагогічною освітою, який під час індивідуальної роботи з учнем допомагає скласти індивідуальну програму навчання з врахуванням сильних та слабких сторін учня та супроводжує його в процесі її реалізації; тьютор — це опікун, який дбає про використання всього потенціалу підопічного, спонукаючи його до власних роздумів розвитку та підкріплюючи його своїм досвідом [637; 651; 652; 659, с. 28; 733, с. 10; 791; 798; 813].

Аналіз польських джерел дає підстави зробити кілька висновків, зокрема про те, що тьютор — це педагог, який виконує переважно виховні функції, допомагає учню вибудувати власний світ цінностей, розвинути свій потенціал, позитивні риси характеру тощо. Польські вчені у своїх дослідженнях спираються на так звану англосаксонську чи оксбриджську модель тьюторингу, називають її

класичною. Відповідно поняття «тьютор» розглядають наближено до оксбриджського тлумачення.

Спільним у всіх зарубіжних дослідженнях відзначаємо, що увагу сконцентровано на здатності тьютора до вибудовування довірливих, сповнених поваги до своїх підопічних стосунків, тьютор — це педагог. Однак, в англomовних джерелах тьютора представлено як педагога, який працює в школі / коледжі / університеті чи поза ними як приватна особа та основну увагу зосереджує на академічній складовій (навчальній діяльності), хоча й розвиток потенціалу, характеру учнів не залишаються поза їхньою увагою. Трапляється пояснення, що тьютор — це вчитель. Польські вчені розглядають тьютора як педагога в системі формальної, інформальної, позашкільної освіти, опікунській системі тощо, основна увага якого зосереджена на формуванні та розвитку особистісних та соціальних компетентностей учнів чи студентів; академічна складова представлена щодо тьютора більше у вищій школі, в системі середньої освіти — залежно від обраної моделі в школі. В українських та польських джерелах помітна відсутність розуміння тьютора як репетитора, що спостережено в англomовній науковій літературі.

У зарубіжних країнах тьюторинг також представлений моделлю рівний–рівному (peer-tutoring and cross-age-tutoring): тьюторинг ровесників, де тьютор — це учень чи студент, який допомагає своїм однокласникам, молодшим учням, однокласникам чи першокурсникам у навчанні та орієнтації в академічному просторі (якщо йдеться про вищий заклад освіти), що фактично можна назвати взаємонавчанням [681; 703; 712; 723; 761; 764; 804; 840]. У Німеччині тьютором в університетах вважають того, хто підтримує студентів, навчаючись на старших курсах [188, с. 44]. У нашому дослідженні тьютором вважаємо дорослу особу, педагога за фахом або особу з вищою освітою, яка працює в закладі освіти [599].

Уважаємо, що *тьютор* — це доросла людина, педагог за освітою або особа з вищою освітою, яка працює в закладі освіти, має під своєю опікою кілька учнів, підтримує їх у розкритті та реалізації власного потенціалу в освітньому

просторі, що об'єднує навчання та виховання особистості, а також допомагає учням у набутті соціально-особистісних компетентностей.

Поняття «тьюторинг» має різні визначення в науковій літературі. У сучасній словниково-довідковій іншомовній літературі є такі тлумачення: 1) акт навчання чи інструктажу в освіті; корекційне або додаткове навчання, призначене для допомоги людям, які потребують підтримки в навчанні [671]; 2) виконання ролі вихователя; вчителя, особливо приватного; отримання опіки, навчання чи піклування [836]; 3) будь-яка діяльність, що пропонує учню керівництво, консультацію або нагляд досвідченого та компетентного професіонала, коли наставник підтримує учня протягом усього процесу навчання (у школі, в навчальних центрах або на роботі) (тезарус ЮНЕСКО); може охоплювати академічні предмети для підвищення навчальних досягнень, кар'єри, щоб полегшити перехід зі школи до роботи; особистісний розвиток, щоб заохотити учнів робити мудрий вибір [718; 835; 838]. Найповнішим з огляду на сучасну практику тьюторингу у світі вважаємо визначення, що міститься в тезаурусі Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО.

Тлумаченню поняття «тьюторинг» присвячено багато зарубіжних та українських наукових праць. Перші фундаментальні дослідження з'явилися за кордоном у 1960-х рр. у США та Великій Британії. В. Мур стверджував, що тьюторинг — індивідуальна методика навчання, яка сприяє діалогу, аргументації та незалежному мисленню, що переважає всю критику на її адресу [767]. Дослідники тьюторингу у США, зокрема Е. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мейлі, Дж. Понтічелл, розглядали тьюторинг із позиції життєво необхідної освітньої практики, що має на меті допомогу тим, хто навчається (незалежно від віку) для ефективного розкриття свого особистого потенціалу в освітньому процесі, а також як сферу додаткових освітніх послуг [693, с. 9–10; 811; 812]. К. Топпінг вважає, що тьюторинг краще розуміють через соціальну взаємодію, у якій розвиток підопічного відбувається завдяки соціальній та пізнавальній взаємодії тьютора та підопічного в «зоні найближчого розвитку» (за Л. Виготським) [840, с. 324].

Цікавим є погляд на тьюторинг В. Карраска та К. Лапена, які на основі аналізу наукової літератури зробили висновки про те, що тьюторинг можна розглядати з точки зору управління інтелектуальним, емоційним, особистісним та соціальним розвитком студентів; він може бути індивідуальною послугою в навчанні, завдяки якому відбувається глибше формування знань та поглядів студентів, що допомагає їм планувати та розвивати свій академічний досвід; тьюторинг — це система взаємодії, за допомогою якої студенти інтегруються до університетської спільноти, розвивають зв'язки з різноманітними організаціями; тьюторинг забезпечує відповідне використання ресурсів, які надає установа [655, с. 338]. Таким чином, увагу приділено не лише досягненню академічної успішності, а й соціально-особистісному розвитку людини, налагодженню взаємовідносин, розкриттю особистісного потенціалу людини тощо.

Д. Вуд виводив поняття «тьюторинг» від слова «допомога», адже, на думку дослідника, допомагати — це вроджена схильність людини [858]. Г. Бейлей, М. Брей, К. Рашфор, А. Херрінгтон, Н. Аллен, Д. Перізер, Б. Васік, Р. Славін розглядали тьюторинг із точки зору індивідуалізованого навчання: як додаткову допомогу в навчанні; як приватне навчання; як індивідуальне навчання, сплановане та реалізоване з урахуванням потреб учня або невеликої групи учнів; як індивідуалізовану систему навчання в коледжі / університеті / школі; як соціальну практику; як взаємонавчання (тьюторинг ровесників чи рівний—рівному) [630; 636; 644; 703; 781; 801; 847]. Х. Барроу називав тьюторинг процесом наставництва в навчанні, який відбувається в малих групах та спрямований на розвиток навичок мислення учнів (вирішення проблем, критичне мислення), допомагає їм ставати самостійними. Учений акцентував на розвитку метакогнітивних навичок та вміння вирішувати проблеми, а не на наданні знань, хоча сам процес у розумінні автора — навчальний [639, с. 5–7]. Тобто, важливим у визначенні поняття «тьюторинг» є практика індивідуалізації в освіті, розвиток самостійності та критичного мислення.

Аналіз довідників (Handbook for Personal Tutors) англійських, американських, шотландських, новозеландських, австралійських університетів,

коледжів та старших шкіл, які надають інформацію першокурсникам щодо функціонування тьюторингу в їх навчальних закладах, дозволяє робити деякі узагальнення щодо понять «тьютор» та «тьюторинг» [700; 762; 787; 788]. Тьютор — це представник викладацького колективу, персональний наставник, що підтримує студента в академічному та особистому зростанні. Ключове слово у визначенні тьюторингу — *підтримка* (у навчанні та розвитку), рідше *допомога* (непряма, яка переважно полягає в наданні інформації). Тьютор допомагає студентам та учням підвищувати успішність у навчанні, надаючи зворотний зв'язок щодо результатів навчання, готує до іспитів, стежить за академічним прогресом, а також здійснює «пасторську» підтримку під час труднощів (навчальних та особистих), дбає про психічне та фізичне здоров'я своїх підопічних.

С. Вуттон вважає «тьюторинг» особливим способом організоване індивідуальне навчання чи навчання в малих групах; дослідниця наголошує на тому, що обидві форми важливі та ефективні, а тьютор — це своєрідний провідник [856, с. 118]. Класичну оксбриджську модель тьюторингу (на зразок Оксфорду та Кембриджу) дослідники розглядають як систему підтримки студентів в особистих, моральних та академічних питаннях; система освіти, заснована на індивідуальному навчанні, метою якого є розвиток самостійного мислення студентів. У такій системі студент самостійно шукає інформацію, а тьютор є конструктивним критиком, який допомагає впорядкувати знання, спробувати різні підходи, відкидаючи єдине розв'язання проблеми. Індивідуальні зустрічі тьютора один-на-один (тьюторіали) із студентом чи в малій групі з двох-трьох студентів, обговорення есе — написаних досліджень на заздалегідь задану тему становить сутність тьюторингу в оксбриджській системі навчання. Адже суть оксбриджського тьюторингу полягає в тому, що найкращим способом здобуття знань є пошук інформації та її застосування для відповіді на поставлене питання в есе. Метафорично тьюторинг можна визначити як «засіб, завдяки якому студенти можуть визначити свій курс освіти та розвитку», «серцем тьюторингу та

його метою є дискусія, дебати», а «фундаментом тьюторингу є міжособистісні взаємовідносини» [781].

Можна зробити певні узагальнення та проміжні висновки щодо розуміння тьюторингу за кордоном. В англomовній науковій літературі зазначено, що тьюторинг може бути влаштований індивідуально (один на один) та /або в мікрогрупі; його реалізація відбувається через спеціально організовану систему в закладах освіти; тьюторинг — це надання додаткових індивідуальних освітніх послуг (приватний тьюторинг, спеціально організована додаткова освіта, консультації, допомога в навчанні тощо), яку можуть здійснювати як педагоги, так і старші учні /студенти [566; 827; 828; 861]. Крім виконання академічних завдань, тьютори підтримують своїх підопічних у їхньому особистісному розвитку, допомагають в інтеграції в освітньому середовищі, піклуються про добробут підопічних. Практично в усіх англomовних джерелах поняття «тьютор» та «тьюторинг» визначають у контексті виконуваних ролей, функцій, завдань тьютора відповідно до описаної моделі тьюторингу, адже вони залежать від традицій країни та навчального закладу.

З огляду на тривалий досвід упровадження тьюторингу в системі середньої освіти Польщі важливими є теоретичні постулати, подані в польських дослідженнях. Е. Нервінська витлумачила тьюторинг як індивідуалізовану виховну працю тьютора, сконцентровану на потребах та потенціалі учня, що дозволяє учню набувати соціально-особистісних компетентностей [652, с. 12]. М. Будзинський, засновник тьюторської практики в школах Польщі, подав визначення тьюторингу як форми індивідуально реалізованої педагогічної праці, як процесу виховної співпраці тьютора й підопічного; як системи індивідуальної опіки [652, с. 31]. А. Сарнат-Частко зауважила на багатоаспектному вимірі поняття «тьюторинг». Авторка зробила висновки, що в один з аспектів тьюторинг — індивідуальна праця з учнем, що дозволяє пізнати його слабкі та сильні сторони, разом із ним спланувати його розвиток та допомогти йому пройти цей шлях, тобто увага зосереджена на розвитку особистості. Другий аспект представляє тьюторинг як навчальну та виховну діяльність одночасно [812, с. 21].

С. Кжихала вважає, що тьюторинг — це система праці з підопічним, спосіб організації виховання, що може бути основою для виховної індивідуалізованої, спрямованої на інтегральний розвиток вихованців програми в школі (знання, навички та система цінностей); педагогічний діалог тощо [733, с. 27]. П. Чекерда розкрив поняття «тьюторинг» через відносини «майстр-учень» у контексті індивідуальної опіки, як довготривалий та регулярний процес, що полягає в розвитку потенціалу підопічного [659, с. 20]. К. Чайка-Хелмінська зауважила про тьюторинг як про запланований процес розвитку особистості людини через підтримку тьютора для розкриття її потенціалу та спрямуванні на саморозвиток [663, с. 38; 667; 676].

Отже, характерним та спільним у визначенні поняття «тьюторинг» у провідних польських дослідників є тлумачення його не як системи навчання, а як системи виховання та розвитку потенціалу учня, реалізованої через індивідуальну співпрацю тьютора й підопічного.

Поняття «тьюторинг» описане в низці наукових праць українських дослідників. С. Толочко визначила тьюторинг «як педагогічну діяльність, що поєднана з особливо впорядкованою системою освіти, що здійснюється в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі» [503, с. 237].

У праці Л. Бахмач стверджено, що тьюторинг — це «оригінальна філософія освіти та провідний спосіб організації освітньої системи»; педагогічна позиція, яка пов'язана зі спеціально організованою системою освіти [22, с. 18]. В. Кузьмин визначив тьюторинг як одну з інституалізованих форм наставництва, як технологію індивідуалізації освіти [250]. О. Іваницька, дослідниця тьюторингу в системі вищої освіти Німеччини, визначила тьюторинг як систему, що забезпечує підтримку та консультування студентів із метою інтеграції студентів в академічне середовище університету. Відповідно до цього визначення тьютори консультують студентів щодо вибору соціальних, культурних, освітніх траєкторій; заохочують до розвитку умінь і навичок, що сприяють ефективному навчанню [188, с. 37–44]. А. Бойко визначає тьюторинг як індивідуальну співпрацю студента та викладача, акцентуючи увагу на мотивації студентів у професійному розвитку та посиленні

їхньої активної позиції у майбутньому професійному саморозвитку. Також дослідниця зауважила, що технологія тьюторингу передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію [45, с. 9]. А. Бойко і Н. Дем'яненко дослідили проблематику тьюторингу у вищій школі й визначили це поняття як засіб індивідуалізації в освіті, що сприяє створенню повноцінних умов для входження студента в освітній процес та формує здатність керувати особистою освітньою траєкторією [48].

Таким чином, можемо констатувати, що в українських та зарубіжних визначеннях є спільні твердження щодо тьюторингу, а саме: індивідуальна форма роботи; індивідуальна співпраця; розвиток потенціалу особистості; особлива організація навчання; педагогічна технологія [554; 568]. Підтримуємо науковців, які вважають тьюторинг особливою педагогічною технологією, адже таке визначення відповідає її основним ознакам: науковості, ефективності, відтворюваності, системності, поліфункціональності, безпеці, керованості [524, с. 46].

Аналіз українських та зарубіжних досліджень дає нам можливість зробити узагальнення щодо поняття «тьюторинг». Уважаємо, що тьюторинг — це багатовимірне поняття, тому у визначенні зазначимо кілька важливих, на нашу думку, аспектів. *Тьюторинг — це процес підтримки розвитку особистості для розкриття її потенціалу; це особливим способом організована педагогічна діяльність, спрямована на саморозвиток та самореалізацію особистості, що передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини та може бути реалізована через індивідуальну співпрацю один-на-один або в малих групах.*

Проведемо дослідження дефініцій: «тьюторське забезпечення», «тьюторське забезпечення соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів». Розглянемо сутність поняття «забезпечення». Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке визначення дієслова «забезпечувати» («забезпечити»): 1. Постачаючи щось у достатній кількості, задовольняти кого-небудь, будь-що у якихось потребах. 2. Створювати надійні умови для здійснення будь-чого; гарантувати щось. 3. Захищати, охороняти будь-кого, будь-що від небезпеки [69]. Законодавство України у сфері освіти містить

різні приклади використання згаданого терміну: забезпечення освітнього процесу, забезпечення якості освіти, забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, методичне забезпечення освіти, нормативно-правове забезпечення освітнього процесу, забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання, виховання та розвитку, формування в учнів компетентностей, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії учня, забезпечення освітнього простору у закладі загальної середньої освіти [176; 405]. Передусім, йдеться про сукупність методів та заходів, здійснюваних з метою гарантування певних умов та можливостей, реалізації процесів, задоволення потреб, певних прав і інтересів учасників освітнього процесу. У цьому контексті Я. Рудиком поняття «забезпечення», трактується як функціонування освітнього процесу на всіх його етапах [432].

Спираючись на зазначене, ми розглядаємо *тьюторське забезпечення освітнього процесу* як сукупність методів і заходів, що гарантують реалізацію тьюторського процесу (індивідуалізованого освітнього супроводу) в закладі освіти. Поняття «тьюторське забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів» виводимо з двох визначень: «тьюторське забезпечення» і «соціально-особистісні компетентності». Звідси *тьюторське забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів* визначено як сукупність методів і заходів, що гарантують розвиток в учнів старших класів соціально-особистісних компетентностей.

Потребує тлумачення вжитих у роботі термінів «тьюторський супровід» та «тьюторська діяльність». У нормативно-правовій, науковій та практичній освітній сферах термін «супровід» найчастіше використовується в контексті організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [556]. У зарубіжній науковій літературі термін «тьюторський супровід» не вживається, натомість використовується поняття «тьюторська підтримка» (support), рідше — «тьюторська допомога», а також термін «скаффолдинг» (scaffolding). Слово «супровід» трапляється в дослідженні Е. Гордона, який уживав його в історичному контексті: супровід підопічного у Великому турне.

Термін «скаффолдинг» (з англ. дослівно «риштування») використовують у значенні тимчасової підтримки. Це поняття найкраще підходить до уживання в контексті тьюторингу, хоча його й не використовують в українському науковому просторі. Уперше стратегію скаффолдингу представили в 1976 р. Д. Вуд, Дж. Брунер та Г. Росс у праці «Роль тьюторингу у вирішенні задач» [858]. За цієї стратегії тьютор спрямовує учня, уважно спостерігає за його прогресом та підтримує в навчальній чи позанавчальній діяльності. Ступінь такої підтримки поступово зменшується, адже учень стає все більш самостійним. Стратегія скаффолдингу нагадує теорію Л. Виготського про «зону найближчого розвитку», яка допомагає визначити роль тьютора — допомога тьюторанту у зоні його найближчого розвитку, підтримка та поступовий вихід на самостійність учня. Сутність скаффолдингу полягає якраз у тимчасовій підтримці.

На нашу думку, тьюторська діяльність є різновидом спеціально організованої та регламентованої педагогічної професійної діяльності, має процесуальний характер та спрямована на досягнення суспільно важливого результату, у контексті нашого дослідження – розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів [557]. Відмінності між педагогічною та тьюторською діяльністю полягають у тому, що педагогічна діяльність безперервна, а тьюторська — обмежена у просторі та часі.

Уважаємо тьюторську діяльність співпрацею всіх учасників тьюторського процесу, адже тьюторинг ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній основі; співпрацею і взаємодією тьютора й тьюторанта, результат якої повною мірою залежать від їхньої спільної співпраці. Саме таке розуміння тьюторської діяльності відзначаємо й у польських дослідників. На їхню думку, метою тьюторської діяльності є двосторонній розвиток людини: особистісний та освітній, сутність якого зводиться до спільного залучення до діяльності обох сторін [652]. На цьому ж наполягає А. Бойко, яка основою тьюторської діяльності визначила суб'єкт-суб'єктну взаємодію [45, с. 11].

В українських та зарубіжних джерелах у тлумаченні тьюторингу помітне місце відведено індивідуалізації. Необхідність індивідуалізації зазначена в

Концепції нової української школи: «Кожна дитина — неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи — допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти й можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» [335].

У педагогічній енциклопедії індивідуалізація витлумачена «як планування та здійснення навчання з урахуванням індивідуальних особливостей» [167, с. 332]. Індивідуалізація навчання в українському педагогічному словнику представлена «як організація навчально-виховного процесу, у якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» [110, с. 142]. У Словнику термінів і понять сучасної освіти індивідуалізація визначена як організація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів [466, с. 73].

С. Гончаренко та В. Володько вважали, що «індивідуалізація навчання — це організація такої системи взаємодії між учасниками навчання, за якої якнайповніше враховано й використано індивідуальні особливості кожного, визначено перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається пошук засобів, що сприяли б формуванню індивідуальної особистості» [81, с. 22]. Тобто сенс індивідуалізації полягає не лише «у розвитку рідкісних здібностей або таланту особистості», а також включає «процеси розвитку і формування індивідуальності особистості, її самореалізації в житті» [110].

У доробку українських дослідників можна визначити декілька тлумачень терміну «індивідуалізація». С. Алексєєва [2] під індивідуалізацією розуміє систему засобів, спрямованих на підтримку й розвиток індивідуальності учнів із метою самостійного вибору власних смислів навчання. Ю. Лавриш вважає індивідуалізацією врахування індивідуальних особливостей та освітніх потреб учнів через конкретизацію змісту, форм, методів і засобів організації навчальної діяльності [256, с. 55].

За визначенням В. Єремєєвої індивідуалізація — це вид педагогічної діяльності, особлива форма організації навчання, що ґрунтується на вивченні індивідуальних особливостей учнів, що уможливорює вибір різних способів, прийомів, темпу навчання [164, с. 3]. О. Барановська розглянула індивідуалізацію з кількох позицій: як принцип здійснення індивідуального підходу до учнів; як форму організації навчальної діяльності учнів; як освітню технологію, що ґрунтується на принципі індивідуалізації; як вид навчання, що базується на принципах індивідуалізації із використанням доцільних технологій, метою якого є розвиток особистості відповідно до її здібностей, уподобань та у власному темпі [21, с. 161].

Відзначимо, що у визначеннях українських науковців є спільне розуміння поняття «індивідуалізація» в контексті освітнього процесу — як організації навчання; як системи відносин учня та учителя; як врахування індивідуальних особливостей, потреб, здібностей учнів; як спрямування на розкриття потенціалу учнів [273].

Аналіз фундаментальних робіт вчених США з проблем індивідуалізації (С. Чарльз, В. Пауелл, Дж. Блекборн, Дж. Брунер, К. Роджерс тощо) уповажнює на такі висновки: в основу індивідуалізації навчання в системі освіти США, покладено теорії біхевіоризму, когнітивізму та гуманізму. Представники біхевіоризму зацентрували увагу на необхідності визначення індивідуальних характеристик суб'єктів навчання й розробку процесуальних умов їх реалізації. Прибічники когнітивізму більше зосередилися на конструюванні змісту навчання з урахуванням індивідуальних характеристик здобувачів освіти, в основному на підставі їх когнітивних стилів. Можливості для реалізації індивідуалізації з позиції прихильників гуманістичного напрямку полягають у створенні відповідних умов для особистісного розвитку студента через конструктивну взаємодію з викладачем і освітнім середовищем.

Погоджуємося із думкою Л. Смально, яка зазначила, що більшість американських вчених вважають індивідуалізацію системою максимальної

відповідності контексту навчання індивідуальним здібностям учнів та студентів [470, с. 11].

В українській та зарубіжній науковій літературі також уживається термін «персоналізація».

Варто зазначити, що науковці досить часто ототожнюють поняття «індивідуалізація» та «персоналізація», тому спричинює необхідність їх порівняння. В Україні поняття «персоналізація» вперше з'явилося в нормативних документах, розроблених МОН України «Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти» (24.06.2020), під час всесвітньої пандемії, де було зазначено, що «персоналізація — це здатність створювати навчальне середовище, яке дозволяє студентам реалізувати власні цілі, темп та /або спосіб навчання» [419, с. 16].

У Словнику-довіднику з професійної педагогіки персоналізація визначена як спеціально організований освітній процес спрямований на розвиток індивідуальних здібностей особистості, а персоналізація є невід'ємною його частиною, оскільки реалізує навчання як процес орієнтований на виявлення і розвиток індивідуальних здібностей особистості. Персоналізація, як процес, здійснюється шляхом рефлексії над власним мисленням і способами діяльності з метою реалізації власних стратегій розвитку [55]. Завдяки персоналізації виявляються та враховуються індивідуальні здібності студентів чи учнів, розвивається індивідуальний стиль мислення і самодіяльності; встановлюються, розвиваються і вдосконалюються зв'язки між здобувачами освіти та педагогами [333; 468, с. 136].

Термін «персоналізація» також часто використовується у дослідженнях українських науковців, зокрема у роботі Г. Локаревої «персоналізація» визначається як підхід, метод, модель, концепція [274, с. 189]. Авторка також зазначає, що персоналізація передбачає взаємодію педагога і здобувача освіти, у якій викладач враховує особистісні характеристики студента, його слабкі та сильні сторони, здібності, інтереси та таланти. Саме завдяки такій співпраці студент має можливість не лише здобувати певні знання та вміння, а й

розвиватися як особистість, ставати більш самостійним, здатним до самонавчання, визначати особисті цілі та досягати їх. На нашу думку, в такому тлумаченні персоналізацію ототожнено з поняттям «індивідуалізація».

І. Васильєва слушно зауважила, що персоналізація — це одна із світових тенденцій розвитку освіти, яка орієнтує освітній процес на розвиток і формування взаємовідносин між учасниками освітнього процесу на основі поваги до прав кожної особистості, збереженні і зміцненні їх здоров'я, почутті власної гідності, реалізації власного потенціалу [63, с. 375]. У цьому визначенні увагу акцентовано на суб'єктності здобувачів освіти.

Наведені трактування свідчать про те, що між термінами «індивідуалізація» та «персоналізація» немає особливої різниці. Навпаки, за останнє десятиліття в європейських та американських академічних колах було опубліковано низку статей щодо цих термінів, у яких спостерігаємо дискусію щодо тлумачення. Одне з найпоширеніших визначень належить Департаменту освіти США, у якому зазначено, що персоналізація — це «навчання, у якому темп і методи викладання оптимізовані для задоволення потреб кожного окремого учня. Навчальні цілі, підходи до навчання та зміст, а також послідовність навчання змінюються відповідно до потреб учня. Крім того, навчальна діяльність є значущою та актуальною для учня, керується його інтересами і часто спрямовується самим учнем. Метою персоналізованого навчання є надання можливості учням та/або студентам реалізувати свій потенціал шляхом оптимізації навчального процесу відповідно до потреб кожного окремого здобувача освіти. Його кінцева мета — забезпечення успіху в навчанні кожному учню та /або студенту» [739].

У дослідженнях зарубіжних вчених із проблематики персоналізації зроблено певні узагальнення, а саме: персоналізація — це залучення учнів до створення особистих планів навчання, за якого вчителі забезпечують шлях для до отримання знань для задоволення індивідуальних потреб учнів, їхніх інтересів та стилів навчання; персоналізація — це коли кожен учень навчається у своєму власному темпі, використовуючи інструменти, які допомагають йому навчатися та розвивати свої сильні сторони; персоналізація — це зустріч з учнями у

відповідному, зручному для них місці та підтримка в зоні найближчого розвитку. Персоналізація дозволяє учням брати на себе відповідальність за власне навчання, надаючи їм можливість відчувати свою цінність, вмотивованість, самоконтроль. Це також змінює динаміку стосунків між вчителями та учнями, які будуються на соціально-емоційних зв'язках. На сучасному етапі спостережено інтеграцію персоналізованої, змішаної та компетентнісної освіти [628; 640; 656; 685; 705; 767; 770].

У контексті нашого дослідження особливо важливо порівняти поняття «індивідуалізація» та «персоналізація», які обґрунтовані зарубіжними дослідниками. Так, індивідуалізоване навчання задовольняє потреби кожної дитини (на відміну від диференційованого, яке є методом навчання для груп учнів одного академічного рівня), але навчальні цілі для всього класу однакові і повинні відповідати державним стандартам та вимогам курсу на рівні класу. При організації індивідуалізованого навчання, учитель виступає у ролі фасилітатора, адаптуючи відповідні індивідуальні навчальні плани чи шляхи досягнення навчальних цілей для кожного учня в класі. Важливо розуміти, що індивідуалізоване навчання ініціюється та керується, контролюється педагогом. При персоналізованому навчанні кожен учень обирає навчальну діяльність відповідно до власного стилю навчання, інтересів, талантів, здібностей та уподобань, тобто учень є суб'єктом навчання та самостійно керує своїм навчанням. Під керівництвом та за підтримки педагога кожен учень встановлює власні навчальні цілі та орієнтири, учні рухаються вперед у своєму темпі та опановують зміст компетентнісно орієнтованої освіти. Індивідуалізоване навчання зосереджується на когнітивних аспектах розвитку учнів, тоді як персоналізоване навчання фокусується не лише на когнітивних аспектах, а й на емоційному, соціальному, особистісному досвіді тощо. Якщо в індивідуалізованому навчанні ключову роль відіграє вчитель, то в персоналізованому — наставник. Розуміння різниці між цими термінами, а також того, як вони працюють разом, є ключем до відкриття ефективніших методів досягнення академічних і не тільки академічних цілей кожного учня [274; 649; 739; 758; 770; 829].

Тепер персоналізоване навчання, у якому учні мають можливість реально самостійно визначати зміст, місце, темп власного навчання — це змішане (blended learning) та електронне навчання (e-learning), яке може мати дистанційну, сімейну, екстернатну форми. Щодо тьюторингу можна використовувати обидва терміни, залежно від реалізованої моделі тьюторингу в закладі освіти.

Особливу увагу слід звернути на з'ясування сутності понять «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна освітня програма», «індивідуальний навчальний план», «індивідуальний освітній маршрут». У нормативних документах України у сфері освіти поняття «індивідуальна освітня траєкторія» представлено як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що встановлюється із урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивів, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їхньої складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія може бути реалізована через індивідуальний навчальний план — документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів» [176].

Таким чином, індивідуальна освітня траєкторія потрактована в контексті персоналізації. Однак, варто звернути увагу на формулювання «за наявності необхідних для цього ресурсів», що обмежує можливості кожного учня для отримання власної освітньої траєкторії. Реформування освіти в Україні відповідно до Концепції Нової української школи передбачає впровадження профільної школи від 2027 р. На наше переконання, це дозволить реалізувати персоналізацію та впровадження індивідуальних освітніх траєкторій кожному учневі.

Відповідно до визначення в Законі України «Про освіту» індивідуальна освітня програма — це «документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних

психолого-педагогічних, корекційних потреб /послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання» [176]. У п. 2 ст. 14 Закону України «Про загальну середню освіту» зазначено термін «індивідуальна програма розвитку», який уможливорює індивідуальну освітню траєкторію. «Індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується на підставі індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, що розробляється педагогічними працівниками у взаємодії з учнем та /або його батьками, схвалюється педагогічною радою закладу освіти, затверджується його керівником та підписується батьками» [405]. Поєднання цих двох основних документів та аналіз їх реалізації на практиці, дозволяє зробити висновок, що в навчальній діяльності загальних закладів середньої освіти «індивідуальна програма розвитку» тлумачиться в контексті реалізації права на освіту особам з особливими освітніми потребами.

Терміни «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ), «індивідуальна освітня програма» (ІОП), «індивідуальний освітній маршрут» витлумачені в низці українських джерел.

Підтримуємо думку С. Алексєєвої, яка розглядає ІОТ як інструмент реалізації персоналізації освітнього шляху творчої особистості. Дослідниця проаналізувала практику в художньо-естетичному напрямі профільного навчання, наголосила на можливості учнів вибирати як професійний, так і життєвий шлях. Реалізація ІОТ можлива, на думку авторки, через індивідуальний освітній план, який варто переглядати раз на семестр [4, с. 12]. Т. Коростіянець вважає, що індивідуальна освітня траєкторія студента — це його індивідуальний шлях в освіті, який студент як суб'єкт освітнього процесу розробляє та реалізовує самостійно при допомозі наставника. ІОТ, на думку авторки, мусить бути спрямована на реалізацію індивідуальних прагнень, розробку власних життєвих стратегій, формування творчого та професійного розвитку особистості студента, здатності до самовизначення й самореалізації [236, с. 76].

С. Шаров і Т. Шарова розуміють індивідуальну освітню траєкторію як «послідовний рух студента до вершин професійно-особистісного розвитку й саморозвитку в умовах інформаційно освітнього середовища вищого навчального закладу», також дослідники наголосили на необхідності надання студентам можливості вибору, адже «наявність вибору в межах вибраної спеціальності є однією з умов стабільності й узгодженості будь-якої навчальної системи» [547, с. 150]. У дослідженні Я. Сухенко проаналізовано зарубіжні англomовні та франкомовні публікації. Дослідниця зробила висновок, що поняття «індивідуальна освітня траєкторія» найточніше відповідає англomовному терміну «personal educational pathway», що дослівно перекладається як індивідуальний освітній шлях. Я. Сухенко зауважила, що у тлумаченні поняття «індивідуальна освітня траєкторія» зарубіжні дослідники сфокусувалися на деяких основних аспектах, зокрема: характеристиці процесу набуття освіти; на лінії навчання особистості, що характеризується академічною успішністю та здатності переходити на вищий рівень; на можливостях вибору напрямів навчання; на перетворенні індивідуальної ідентичності завдяки послідовним діям в освіті, що формують і перетворюють особистість; на врахуванні соціального статусу здобувача освіти (соціальне походження, належність до певних соціальних груп), адже це впливає на задані орієнтири та можливі напрями освіти; на результатах освітнього досвіду, подій та освітніх шляхів, освітніх ситуацій, що відбуваються у межах формального навчання і шкільної системи [486]. І. Краснощок вважає, що «індивідуальна освітня програма студента формалізує індивідуальну освітню траєкторію в цілісному освітньому процесі, який має відбивати основні лінії розвитку компетентностей майбутнього фахівця й містити: індивідуальну програму навчання, індивідуальну програму особистісно-професійного саморозвитку, індивідуальну програму професійного виховання» [243, с. 104].

Пізнавальним є досвід коледжів та університетів Великобританії щодо реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів. Близьким до них є поняття «Personal Development Planning» («Планування індивідуального розвитку»), сутність якого полягає в тому, що студент аналізує процес навчання,

успішність і досягнуті результати, а також складає план свого індивідуального, освітнього і професійного розвитку [551]. У школах та університетах США поширений термін «Individualized Learning Plan» («Індивідуальний навчальний план») — документ, який складається з планів проходження певних предметів та курсів, узгоджених із цілями учня чи студента; переліком низки навичок, які вони планують розвивати, включаючи досвід позашкільного навчання; це процес, який включає персоналізований шлях розвитку можливостей учнів чи студентів, спрямованих на їхній саморозвиток, планування майбутнього та навичок самоконтролю, що дозволяє їм усвідомити актуальність набуття освіти та самоосвіти [794; 795].

Відповідно, варто звернутися до визначення понять «план» та «програма», використаних у дослідженні. Фахівці проєктного менеджменту зазначають, що програма — це запланований комплекс заходів, реалізація яких дозволить виконавцеві досягти певної мети. План — це фіксація системи цілей, завдань і засобів, які передбачають спрямовану зміну ситуації за передбаченого стану середовища [343, с. 7]. План дозволяє створити робочий графік, який дисциплінує як окремого індивіда, так і групу людей, допомагаючи їм орієнтуватися в часі і просторі. Таким чином, програма — ширше поняття, що означає стратегію досягнення результату. Програма є більш гнучкою, її можна коригувати в процесі реалізації. При цьому вона може мати кілька планів, які виконують паралельно. Окремі пункти програми можуть виконувати незалежно один від одного, можливі кілька їх фіналів. Деталізований план повинні реалізовувати послідовно, а кожна подія обмежена тимчасовими рамками, однак не завжди виконання всіх завдань дозволяє досягати цілей. Програма містить лише загальні положення, цілі, а план — детальне опрацювання кожного кроку, тимчасові рамки, ресурси. Щоб зрозуміти результативність плану, необхідно зіставити заплановані заходи з реально виконаними. Оцінити ефективність програми можна лише після досягнення мети.

У дослідженні використовуємо поняття *індивідуальна освітня траєкторія* — *шлях розвитку учня, що реалізують завдяки індивідуальній*

програмі, яка включає в себе один або кілька планів. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії відбувається в освітньому процесі, частиною якого є тьюторський процес. Спираючись на компетентнісний підхід, вважаємо, що розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів також може бути зарахований до їх індивідуальної освітньої траєкторії. Таким чином, індивідуальна програма розвитку учня може включати в себе академічний, виховний, розвивальний складники.

В українському освітньо-науковому просторі варте уваги поняття «індивідуальний освітній маршрут». Аналіз публікацій українських дослідників на цю тематику уможливив констатувати, що частина науковців тлумачать індивідуальний освітній маршрут «як індивідуальну освітню траєкторію [274], таким чином ототожнюючи два поняття; як індивідуальний освітній шлях [796]; як форму педагогічного супроводу [438]; як індивідуальний освітній маршрут та один із можливих шляхів реалізації індивідуальної освітньої програми, вибраний і чітко спланований здобувачем освіти у співпраці з педагогами [243].

Маршрут (від франц. 'шлях') у словнику іншомовних слів визначається як заздалегідь намічений або встановлений шлях руху; курс, напрям [467]. На нашу думку, маршрут є покроковим планом.

Таким чином, на основі аналізу українських та зарубіжних досліджень щодо сутності тьюторської діяльності можемо запропонувати тлумачення понять «тьюторинг», «тьютор», уточнити зміст понять «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна освітня програма», «індивідуальний освітній маршрут», «тьюторський супровід», «тьюторська підтримка», «тьюторська діяльність» тощо.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу дисертаційних праць українських дослідників з'ясовано, що вагома частка досліджень присвячена проблематиці підготовки вчителів або студентів педагогічних навчальних закладів до виконання тьюторської діяльності в дистанційному навчанні, в закладах загальної середньої освіти та закладах

вищої освіти. У невеликій кількості дисертацій приділено увагу тьюторингу як практиці індивідуалізації в школі, як розвитку соціальних компетентностей, зарубіжному досвіду тощо. Однак значна кількість праць науковців та практиків присвячена проблемі тьюторингу в системі середньої освіти, що помітно в українських періодичних наукових виданнях. В українській науково-педагогічній базі немає єдиного трактування видів, цілей, понять тьюторингу. Це свідчить про те, що проблематика тьюторингу в закладах загальної середньої освіти знаходиться на стадії розробки та постійних наукових пошуків однакового для української освіти розуміння та впровадження.

Встановлено, що перші ґрунтовні праці зарубіжних науковців з'явилися в 1960-х рр. і стали вагомим внеском у дослідження феномену тьюторингу. Багато зарубіжних досліджень присвячені практичним питанням реалізації тьюторингу в школах та вищих навчальних закладах як у звичайному, так і в дистанційному форматах. Представлено окремі праці з історії тьюторингу, про його теоретичні засади, щодо питання тьюторингу ровесників, як одного з найпоширеніших видів в англomовних країнах світу. Автори торкнулися питань відносин між тьютором та учнем, концептуальних проблем підтримки учнів в академічній діяльності, їхньої мотивації та самостійності тощо. Невелика частина робіт стосується підготовки тьюторів, що зумовлено системою підготовки вчителів у країнах Європи та США, яка передбачає навчання наставництва.

Вивчення праць польських дослідників уповажнило на висновки, що практично усі вони присвячені практиці впровадження тьюторингу в закладах загальної середньої освіти, темам партнерських стосунків, реалізації різноманітних тьюторських програм та тематиці тьюторських компетентностей. Варто відзначити, що польські автори мають свій особний підхід до визначення видів тьюторингу, що відрізняється і від українського, і від закордонного в цілому.

Докладний опис джерельної бази засвідчує, що увага українських учених в основному зосереджена на окремих аспектах впровадження тьюторингу в системі

загальної середньої освіти, а зарубіжні автори досліджують різновиди тьюторингу в усіх можливих аспектах як стратегію розвитку потенціалу учня.

Аналіз еволюції тьюторингу дозволив з'ясувати, що термін «тьюторинг» у сучасному значенні цього, з'явився за часів середньовіччя, хоча індивідуальна опіка вихованням та освітою існують значно довше. Встановлено, що поява середньовічних університетів відіграла важливу роль у розвитку тьюторингу, адже з XIV ст. в Оксфорді, а згодом і в Кембриджі оформилася тьюторська система навчання, яка з XVI ст. стала панівною формою навчання. З'ясовано, що тьюторинг витримав випробування часом, адже студенти були активними учасниками навчального процесу, розвивали свої навички критичного та аналітичного мислення, самостійного навчання тощо. Тьюторинг пройшов шлях від наставництва у часи античності до професійного оформлення в добу середньовіччя завдяки виникненню університетів, збагатився думками гуманістів, філософів-тьюторів, набув статусу окремої педагогічної технології, закріпивши свої позиції в англосаксонській системі освіти, поширився на континенті та за його межами.

З'ясовано методики роботи тьютора, основні принципи, проаналізовано вплив гуманізму на розвиток тьюторингу в країнах Європи та США. Проаналізовано зміну парадигми тьюторингу в системі шкільної освіти Європи з середини XIX ст., яка стала підґрунтям сучасних моделей тьюторингу в школах. У XXI ст. тьюторинг представлений в університетському та шкільному середовищах, сприяє реалізації індивідуалізації в освіті, представлений у різних країнах, різними дієвими практиками та моделями (приватний тьюторинг, тьюторинг ровесників, академічний тьюторинг, виховний тьюторинг).

Узагальнено наукові підходи, принципи та понятійний апарат дослідження. Усі підходи (гуманістичний, аксіологічний, системний, синергетичний, компетентнісний, діалогічний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, соціокультурний, інтегративний, кластерний тощо) розглянуто в контексті тьюторингу. На основі аналізу понятійного апарату зроблено висновки про основні термінологічні категорії. На основі аналізу тлумачень поняття «тьютор» в

українському, англomовному та польському дискурсі визначено, що тьютор — це педагог або особа з вищою освітою, яка працює у закладі освіти, має під своєю опікою кілька учнів та підтримує їх у розкритті та реалізації власного потенціалу в освітньому просторі, що об'єднує навчання та виховання особистості, а також допомагає учням у набутті соціально-особистісних компетентностей.

«Тьюторинг» визначено як багатовимірне поняття – як процес підтримки розвитку особистості для розкриття її потенціалу; особливий спосіб організованої педагогічної діяльності, спрямованої на саморозвиток та самореалізацію особистості, що може бути реалізована через індивідуальну співпрацю один-на-один або в малих групах і передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини. Тьюторське забезпечення освітнього процесу потрактовано як сукупність методів і заходів, що гарантують реалізацію тьюторського процесу (індивідуалізованого освітнього супроводу) в закладі освіти. Поняття «тьюторське забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів» виводимо з двох визначень: «тьюторське забезпечення» і «соціально-особистісні компетентності». «Тьюторське забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів» визначено як сукупність методів і заходів, що гарантують розвиток в учнів старших класів соціально-особистісних компетентностей.

Проаналізовано поняття «індивідуалізація» та «персоналізація»; визначено, що в індивідуалізованому навчанні основний фокус зосереджено на когнітивному аспекті розвитку учня, натомість у персоналізованому — не тільки на когнітивному, а й на емоційному, соціальному, особистісному досвіді тощо. На основі узагальнення встановлено, що метою сучасної освіти повинна бути реалізація індивідуалізації, що уможливить урахування особливостей учнів, забезпечить їх суб'єктність.

Аналіз понять «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна освітня програма», «індивідуальний навчальний план», «індивідуальний освітній маршрут» дозволив встановити, що найоптимальнішим для вжитку є поняття «індивідуальна освітня траєкторія» — шлях освітнього та соціально-

особистісного розвитку учня, який реалізують завдяки індивідуальній програмі, яка включає в себе один або кілька планів.

Аналіз понять «тьюторська діяльність» та «тьюторський супровід» уповажнюють на висновки, що тьюторська діяльність є різновидом спеціально організованої та регламентованої педагогічної професійної діяльності, що має процесуальний характер та спрямована на досягнення суспільно важливого результату. Термін «супровід» трапляється найчастіше в контексті організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. У зарубіжній науковій літературі термін «тьюторський супровід» не вживають, натомість використовують поняття «тьюторська підтримка».

Основні наукові положення розділу 1 висвітлено в опублікованих працях автора [557; 562; 565; 566; 568; 572; 599].

РОЗДІЛ 2.

СВІТОВИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2. 1. Особливості тьюторингу в системі середньої освіти та громадських тьюторських асоціаціях країн Європи та США

На сучасному етапі, окрім навчання впродовж життя, основним освітнім трендом визначають компетентісно орієнтоване навчання, яке необхідно постійно уточнювати; практико орієнтоване навчання; проблемне навчання (з англ. Problem-Based Learning); самонавчання; конструктивістське навчання; підтримка розвитку проактивності, самооцінки, відповідальності, особистих інтересів та допитливості; розширення сфери діяльності, потенційних можливостей, інноваційності, самоорганізованості; лідерство управління закладом середньої освіти, як один із ключових аспектів якості систем освіти, а також у реалізації інновацій, які здійснюються за ініціативою вчителів або керівництва школи, а не завдяки прийнятим нормативно-правовим актам; змішане навчання; освіта без стін; персоналізоване та індивідуалізоване навчання; формування позитивних рис характеру [277; 427; 597].

Кінець XX — перша чверть XXI ст. ознаменовані проведенням освітніх реформ у країнах Європи та США. Усі реформи здійснювали на ідеологічних засадах, витоками яких є традиції неокласичної ліберальної, неоконсервативної та демократичної політичних думок. Пріоритетні стратегії реформування освіти в розвинутих країнах ґрунтуються на засадах неоліберального освітньо-політичного консенсусу [442, с. 15].

Індивідуалізовані технології навчання, зокрема тьюторинг, також ґрунтуються на неоліберальних принципах, в основі яких — виховання вільної людини і право кожної людини на особистісний розвиток [780, с. 14]. Комісія ЄС визначила основними засадами «врахування освітніх потреб закладу освіти, громади і суспільства в цілому; адаптація освітніх потреб та можливостей до потреб і інтересів кожного окремого учня» [443, с. 91].

Отже, однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є орієнтація на особистість. Така орієнтація проявляється у тому, що для сучасної школи важливо не тільки розвивати знання, вміння та навички, які учні повинні набути, а й розкривати потенціал окремих учнів, створювати ситуації вибору та успіху, в яких вони можуть знайти власні шляхи навчання та розвитку [125, с. 99].

Усі зазначені тенденції проявляються за рахунок індивідуалізації в освіті. Наприклад, під час проведення реформ старшої середньої школи у Великій Британії учням було надано більше можливостей для вибору. За визначенням Е. Джонсона, важливим завданням освіти є надання учням максимальних можливостей для здійснення вибору та проб із метою зростання їх самостійності [722]. Дослідник уточнив, що вибір не завжди означає вибір усього. Він імовірний настільки, наскільки відповідає ситуації. Можна обирати те, що є доречним у конкретній ситуації. Такий підхід призводить до зміни ролі вчителя, змінюються відносини між учнями та тими, хто надає психолого-педагогічну підтримку освітнього процесу. Як наслідок, зростає роль наставників та консультантів як у школі, так і за її межами. Роль наставників-однолітків (peer tutoring) також є вадливою можливістю для розширення можливостей індивідуалізації [441, с. 65].

У контексті розвитку індивідуалізації та персоналізації в освіті провідним є досвід Великої Британії. За часів міністра освіти Д. Мелібенда персоналізована освіта стала офіційною державною політикою. У своєму виступі у 2004 р. він виділив п'ять елементів персоналізованого навчання: правильний вибір навчальних цілей і курсів; вимірювання рівня досягнень кожного учня з метою адаптації цілей та виборів курсів; пристосування темпу навчання відповідно до здібностей та навичок учнів; пропонування учням більшого вибору навчальних предметів; підтримка кожного учня у досягненні його цілей з урахуванням його інтересів, прагнень та потреб; створення більш тісних контактів із батьками учнів [763].

У середніх школах Великої Британії існує посада тьютора класу чи групи (form tutor), який керує класами певної вікової групи та працює у складі річної команди (Year Teams), очолюваної керівником року (Year Leader), головою року

(Year Head) або або вчителем-предметником (Guidance Teacher) [847].

Обов'язками тьютора класу полягають у плануванні та моніторингу освітнього процесу учнів, які перебувають під його опікою. Тьютори також перебувають у постійному контакті з батьками та звітують їм про академічний прогрес їхніх дітей або повідомляють про проблеми, що виникли під час навчання. Крім того тьютор є вчителем-предметником, проводить заняття. Аналіз звітних документів середніх шкіл Великої Британії [716; 770; 789] дає підстави стверджувати, що кожна школа має власні програми розвитку учнів, до яких активно залучені тьютори класів. Тьютори зустрічаються із своїми учнями щодня, щоб відзначити їхні досягнення в школі та за її межами, а також щоб підтримати їхнє особисте, соціальне та моральне виховання. Тьютори зустрічаються щоранку зі своїм класом та створюють позитивну атмосферу, заохочують гарний колективний дух та ідентичність, що відповідає цінностям школи. Загалом тьютор проводить зі своїми вихованцями дві з половиною години щотижня. Тьютори класу відіграють важливу роль як ключові індикатори прогресу учнів, як наставники у розвитку необхідних учням навичок та виступають у ролі адвокатів свого класу. Усі тьютори мають час (тьюторська година), протягом якого вони спілкуються з учнями, коли в них виникають проблеми. Такі зустрічі можуть відбуватися індивідуально або в малих групах в залежності від контексту. Тьютори також зустрічаються з кожним учнем тричі на рік для більш ґрунтовної співбесіди. Вони вивчають індивідуальні особливості кожного учня, допомагають їм віднайти свій подальший освітній шлях та прийняти усвідомлене рішення та пишуть рекомендаційні листи до обраних закладів освіти.

Важливо зазначити, що в середніх школах Великої Британії перша половина дня присвячена обов'язковим основним предметам, а друга - обов'язковим факультативам, таким як гуманітарні науки, математика та природничі дисципліни. Тому тьютор класу також допомагають учням обрати додаткові предмети. Оцінювання в англійській середній школі має три рівні: запам'ятовування, вміння користуватися знаннями в позаштатній ситуації та

уміння застосовувати знання в реальному житті – це вимагає від тьютора групи розуміти, на якому рівні перебувають його учні.

Британські вчені відзначають, що тьюторинг пронизує усі рівні освіти: шкільну, домашню та професійну освіту [847]. Д. Скотт зазначив, що тенденція індивідуалізації в освіті збільшує потребу у тьюторах. Він також відмітив, що сучасний тьюторинг постійно змінюється, набуває нових властивостей та може реалізовуватися у різних моделях [820].

Приватний тьютор навчає учнів індивідуально або в невеликій групі певного предмету або навичок, найчастіше — уміння вчитися. Батьки наймають тьюторів для вирішення проблем відставання дитини у навчанні, наявності прогалин у навчанні або з метою поглибленого вивчення певного предмету та розвитку навичок. Приватні тьютори працюють з дітьми індивідуально, відповідно до їхніх потреб та здібностей, підвищуючи їхню мотивацію та упевненість у собі. Залучення приватних тьюторів (home tutors) стає більш важливим у зв'язку із зростанням популярності домашньої освіти (homeschooling). Завданням приватних тьюторів у домашній освіті є надання інформації з конкретних предметів, підтримка розвитку навичок у дітей, урахування їхніх інтересів та уподобань, а також слідування державним програмам, адаптованих до особливостей дитини. Вони повинні досконало знати державні освітні стандарти і дотримуватися їх. Також приватні тьютори готують своїх учнів до іспитів [847].

У відповідь на виклики пандемії COVID-2019 у листопаді 2020 року уряд Великої Британії запустив Національну програму тьюторингу (The National Tutoring Programme), яка надає адресну додаткову підтримку дітям та молоді, які найбільше постраждали від пандемії. У програмі зазначено, що тьюторинг є одним із найефективніших способів прискорити прогрес учня. Достовірні дані, зокрема інформація Фонду цільової освіти, засвідчують, що навчання в малих групах або індивідуальні заняття можуть покращити успішність кожного учня протягом 3–5 місяців. Програма надає школам фінансування для проведення навчання із залученням зовнішніх партнерів, академічних наставників, тьюторів з Асоціації тьюторів, що значно зменшує навантаження на вчителів школи. Освітні партнери,

наприклад, The Tutors' Association (Асоціація тьюторів Великої Британії, 1971 рік заснування), які надають тьюторські послуги, уповноважені державними органами, пройшли низку критеріїв якості, захисту та оцінки, надають цільову підтримку учням індивідуально або в невеликих групах [713; 817].

У багатьох коледжах Великої Британії тьюторинг є системою навчання. Цікавим є досвід коледжів Оксфорду і Кембриджу. Сьогодні приблизно 85 % занять у Оксфордському та 75 % у Кембриджському університетах проводять тьютори з одним студентом чи малою студентською групою (до 5 осіб). Тьюторинг у у рамках оксфордської та кембриджської стратегії навчання має на меті надання студентам можливості самостійно здобувати знання під керівництвом тьютора під час тьюторіалів, що враховує індивідуальні потреби студентів та сприяє розвитку в них критичного мислення [771].

Таблиця 2

Схожість та відмінність тьюторіалів в Оксфорді та Кембриджі

Оксфордський університет	Кембриджський університет
85 % навчального часу	75 % навчального часу
Тьюторіал – важливіша форма навчання, ніж лекція, оскільки вона індивідуалізована	
Індивідуальне заняття (тьютор–тьюторант) або в невеликих групах (до 5 студентів)	
Поглиблене навчання через самостійні дослідження та діалог із тьютором	
Під час тьюторіалів працю студентів не оцінюють, відповідно, формується простір для експериментів та відбувається перевірка їх інтелектуальної творчості	
Тьютор призначається на один академічний рік; тьютор раз на рік пише рецензію щодо академічних успіхів студента	Тьютор призначається на один триместр; раз на триместр тьютор пише рецензію щодо академічних успіхів студента
Тьюторіали відбуваються за розкладом, один або два–три рази на тиждень, тривають годину (60 хв.) і є обов'язковими для студентів	
Тьюторіал — це не лекція, а взаємодія на основі суб'єкт-суб'єктних відносин на рівні співробітництва та співтворчості студента-тьюторанта та викладача-тьютора	
Основою для проведення тьюторіалу є написання студентами есе	

Джерело: розроблено автором самостійно за результатами участі в IX Міжнародному конгресі тьюторингу (2022 р.) у м. Вроцлаві (Польща).

Крім того, у класичній оксбриджській моделі тьюторингу організація тьюторіалів також варіюється в залежності від напрямку навчання: розрізняються для гуманітарних та математично-природничих спеціальностей.

Особливості тьюторіалів залежно від напрямку навчання

Гуманітарні науки	Математичні та природничі науки
Індивідуальна зустріч тьютора й тьюторанта	Зустріч тьютора з групою тьюторантів (до 5 студентів)
Одна–дві зустрічі щотижня	Дві-три зустрічі щотижня
Під час лекцій студент отримує перелік наукової літератури для самостійного опрацювання й написання есе	Під час лекцій студенти отримують перелік питань, на які повинні самостійно знайти відповіді
Студенти отримують завдання та перелік книг для опрацювання. Сенс навчання полягає в тому, щоб вчитися на власному досвіді, розвиваючи вміння самостійного навчання.	
Тьюторіали мають на меті розвиток навичок критичного, творчого та самостійного мислення студентів.	
Студенти пишуть 12 есе впродовж 8 тижнів	

Джерело: розроблено автором самостійно за результатами участі в IX Міжнародному конгресі тьюторингу (2022 р.) у м. Вроцлаві (Польща).

В оксбриджській тьюторській моделі, есе — це письмовий виклад думок студента на певну академічну тему. Тьюторіали базуються виключно на обговоренні написаного студентом есе і складається з чотирьох етапів:

I етап — представлення есе. Студент приносить есе на тьюторіал та представляє основну його ідею 5 тезами-аргументами.

II етап — обговорення есе. Під час обговорення з тьютором студент вчиться критично мислити.

III етап — критично сфокусований діалог, заснований на запитаннях тьютора з приводу есе. Запитання тьютора допомагають студентам відстоювати власну точку зору, аргументувати свої погляди та розуміти хід своїх думок.

IV етап — рефлексія студентів, під час якої вони визначають сильні та слабкі сторони своїх есе, самостійно оцінюють свої аргументи, розмірковують над тим, як можна покращити їх, які кроки необхідно зробити для удосконалення власних тез та точок зору.

Функція тьютора в цьому виді роботи полягає у тому, щоб сприяти розвитку критичного та аналітичного мислення студентів через постановку проблемних запитань та заохочувати їх до самостійного пошуку відповідей на питання, а також удосконалення навичок аргументації [505]. Метою оксбриджської моделі

тьюторингу є розвиток метакогнітивних навичок, тобто, вміння вчитися. Ключовим принципом оксбриджського тьюторингу є індивідуалізація, яка забезпечує індивідуальний підхід до кожного студента; надання тьюторської підтримки кожному студенту у розробці індивідуального навчального плану; заохочення розвитку самостійності, самосвідомості та відповідальності за власні результати навчання.

На думку Г. Барроуза, роль тьютора, полягає не в тому, щоб надавати студентам інформацію в готовому вигляді, а в набутті навичок самостійного пошуку потрібних фактів. Тьютор також не повинен оцінювати висловлювання та аргументи студентів, студенти під керівництвом тьютора повинні самостійно дійти до думки щодо правильності своїх суджень. Тьютор повинен розуміти потреби своїх підопічних, підтримувати навчання студентів, заохочуючи їх до обговорення власних ідей [639].

У 2017 р. у звіті Оксфордського університету було наголошено, що одним із основних завдань тьюторингу є не лише академічна підтримка студентів, а й розвиток позитивних рис характеру тьюторантів, що свідчить про зміщення акцентів від академічної успішності до розвитку особистості, на її виховання тощо [632].

В середині XX століття почався розвиток дистанційного навчання, що зумовило появу Відкритого Університету (Open University) у Великій Британії, у якому було закладено основи онлайн-тьюторингу та роботи онлайн-тьютора, реалізованих надалі не лише у сфері середньої та вищої освіти. На початку 2000-х рр. Вчені Великої Британії розробили п'ятикрокову модель онлайн-тьюторингу, яка заснована на конструктивістській теорії навчання та на практико-зорієнтованому навчанні [707; 809; 821]:

I крок — індивідуальне знайомство тьютора зі студентами, створення доброзичливих стосунків, виявлення мотивів студентів для завершення обраного курсу.

II крок — онлайн-соціалізація. Тьютори ознайомлюють із правилами опрацювання джерел, радять студентам літературу для самостійного вивчення.

III крок — онлайн-дискусії (тьютора й тьюторанта, студентів із студентами, студентів із викладачами) з проблематики курсу.

IV крок — конструювання знань студента. На цьому кроці допомагає студенту самостійно вчитися, розбиратися у теоретичному матеріалі, критично його усвідомлювати та вибудовувати на його основі особисті освітні сенси.

V крок — усвідомлене навчання студентів в онлайн форматі.

Не всі студенти досягають четвертого та п'ятого етапів. На думку експертів, важливо підтримувати навчальний прогрес, підтримувати їх мотивацію, організовувати рефлексивних занять для студентів з онлайн-тьютором, проводити онлайн-конференції для обміну думками та заохочення до подальших досліджень.

Британські науковці визначили такі ролі онлайн-тьютора: тренер, лідер, модератор, фасилітатор, мотиватор, наставник, посередник. Сьогодні в англomовному академічному середовищі широко визнані чотири основні ролі тьютора [756]:

1) *педагогічна роль* — основна. Тьютор використовує запитання, щоб ініціювати та спрямувати дискусію щодо конкретних понять, концепцій, залучає студентів до активного та продуктивного обговорення проблемних тем. Окрім академічних дискусій, вони також, за ініціативою тьютора, обговорюють важливі філософські, моральні та інші життєві питання.

2) *соціальна роль* — відзначається створенням комфортного та позитивного віртуального соціального середовища. Деякі експерти вважають, що соціальна роль відіграє ключову функцію в успішному онлайн-навчанні. У цьому контексті онлайн-тьютори гарантують студентам можливість бути представленими; заохочують пасивних та небагатослівних студентів до участі в обговоренні; створюють умови для належного спілкування, яке враховує культурні та національні відмінності студентів; сприяють взаємодії між студентами; стежать за дотриманням мережевого етикету, дотримання правил поведінки в онлайн-середовищі.

3) *організаційна роль* — визначення навчальних цілей; створення розкладу навчальних занять, діяльності і виконання завдань; пояснення основних правил,

процедур і норм для прийняття рішень. Ця роль також передбачає стимулювання учасників до чіткості, толерантності, відповіді на запитання та активної участі в дискусій, заохочення завершення навчання.

4) *технічна роль* — передбачає компетентність онлайн-тьютора в роботі з ІКТ-системами та програмним забезпеченням, які створюють простір електронного навчання. Тьютори допомагають студентам вирішувати технічні проблеми, надають час для використання систем ІКТ та заохочують до взаємного навчання.

Отже, у Великій Британії система тьюторингу поширена у класичному варіанті в Оксфорді та Кембриджі; представлена в домашній освіті через приватний тьюторинг, який може бути репетиторською послугою або тьюторською у сімейній освіті, коли тьютор курує академічну успішність учнів та працює над розвитком їх вміння самостійно вчитися; онлайн-тьюторингом і тьютором класу в закладі середньої освіти.

З середини ХХ ст. набуло актуальності питання індивідуалізації в освіті в Німеччині; система тьюторингу з'явилася в системі вищої освіти. У 2009 р. у Німеччині засновано Тьюторську мережу у вищій школі (Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen), яка створює місце і простір для обговорення та удосконалення тьюторських програм, координацію діяльності тьюторів в країні. В університетах Німеччини не існує єдиної моделі тьюторингу, затребувані різні тьюторські технології, а Тьюторська мережа служить для обміну досвідом між тьюторами [188, с. 92]. У вищій школі в Німеччині поширений тьюторинг «рівний-рівному», тобто тьюторинг ровесників (peer tutoring), коли студенти беруть на себе роль тьюторів для своїх однокурсників або для молодших колег (cross-age-tutoring). Тьюторинг в університетах у Німеччині спрямований перш за все на підвищення результативності навчання та успішності студентів. Стосовно Німеччини важливо розрізняти тьюторинг і менторинг. Тьютор у німецьких університетах — це винятково студент, помічник, асистент викладача, а ментор — викладач, який здійснює переважно психологічну та організаційну функцію і допомагає

здебільшого першокурсникам, іноземним студентам та студентам з обмеженими можливостями [188, с. 95].

У системі середньої освіти в Німеччині тьюторинг з'явився у «продуктивній школі» в середині XX ст. Метою продуктивної школи була підтримка учнів, які мали складнощі в навчанні або опинилися за межами школи, але хотіли завершити середню освіту, допомога у спробах самостійно обрати професію і почати працювати вже на етапі шкільної освіти [352].

У такому типі організації освітнього процесу відсутні уроки у класичному розумінні. У «продуктивних школах» учні працюють за індивідуальними програмами, виконують проекти самостійно, але завжди можуть звернутися за допомогою до вчителів. Основними методами групової роботи є дискусії навколо проблем, які піднімають учні, рефлексія. У такому навчанні вчитель є не лише носієм знань, формальним їх передавачем та контролером успішності, але виступає у ролі консультанта учнівських проектів учня та тьютора. Основними способами педагогічної взаємодії є співпраця, консультування та психолого-педагогічна підтримка. Як зауважив один із вчителів продуктивної школи: «Я вже не вчитель-предметник, а освітній консультант. Разом з учнями я розробляю індивідуальну програму навчання. Я проводжу багато часу в індивідуальних освітніх консультаціях із молодими людьми, контакт набагато інтенсивніший і тому більш особистий». На місцях практичного навчання учнів їх підтримує «практичний» наставник [717]. Продуктивна школа тримається на трьох стовпах: культура, індивідуалізація та практично значуща діяльність. Метою тьюторингу у Німеччині є розвиток професійних навичок учнів на основі морального виховання індивідуалізації [604].

Також у Німеччині існує інститут приватного тьюторингу, який представлений в офлайн та онлайн-форматах. Багато німецьких дослідників визнають результативність приватного тьюторингу як форми індивідуалізованого навчання. Дискусії серед німецьких науковців точаться навколо проблеми рівня кваліфікації тьюторів та наслідків їх праці. К. Гуїлл, яка багато років вивчає тему тьюторингу, дійшла висновку, що кваліфікація тьютора безпосередньо пов'язана із

успішністю учнів на іспитах. У своєму багаторічному дослідженні, яке охопило понад 8000 учнів, вона спиралась на шкільну модель Дж. Керролла (Carroll's Model of School Learning), яку адаптувала до принципів приватного тьюторингу. У висновках дослідниця висловила думку, що приватний тьюторинг може впливати на академічну успішність учнів, але найбільш позитивні результати спостерігаються з точки зору некогнітивних наслідків, тобто впливу на мотивацію учнів до навчання, підвищення впевненості у собі та покращення загальної поведінки [778].

У Німеччині приватні тьютори можуть надавати освітні послуги лише від імені певної освітньої організації. Заняття проходять в офісі організації оффлайн або онлайн, індивідуально або в малих групах. Зазвичай тьютор викладає кілька предметів і самостійно приймає рішення, на якому предметі необхідно зосередитися у той чи інший час. З цієї причини, тьютори, що надають такі послуги, повинні бути обізнані виключно зі шкільною програмою [352, с. 207]. Своєрідністю тьюторингу в Німеччині є те, що за тьютором проводять адміністративний контроль, а учні після участі в тьюторській програмі отримують сертифікат про оволодіння професійними компетенціями [188].

У початковій школі в Німеччині тьютора немає, а в гімназії, що є наступним щаблем у шкільній освіті, тьютори можуть бути. За твердженням К. Осадчої, до обов'язків тьютора гімназії входить «відзначати пропущені заняття і завчасно повідомляти про критичну їх кількість; проводити консультації; підтримувати контакт із батьками неповнолітніх учнів; обговорювати причини зниження успішності з іншими вчителями; обговорювати з учнем його особисті проблеми; бути контактною і довіреною особою підопічних» [352, с. 207].

Розвиток у Німеччині дистанційного навчання призвів до появи е-тьютора — тьютор електронного навчання (E-Learning-Tutoren) та тьютора онлайн-навчання. Їх основне завдання — це допомога студентам у засвоєнні нового навчального матеріалу та для досягнення навчальних цілей. У німецькій науковій літературі можна знайти різні інтерпретації ролі тьютора в онлайн-середовищі: лідер, модератор, фасилітатор, мотиватор, наставник, посередник і координатор. Однак, як свідчить аналіз літератури, більшість дослідників

розглядають онлайн-тьютора як академічного наставника та вказують на чотири основні функції його діяльності: *педагогічну* (передбачає ініціювання та керівництво дискусією), *соціальну* (створення комфортної та позитивної навчальної атмосфери); *організаційна* (окрім вирішення звичайних організаційних моментів, включає постановку індивідуальних цілей та їх досягнення); *технічну* (компетентність тьютора у сфері ІКТ) [775].

Сучасний тьюторинг у Франції виник під впливом досвіду Великої Британії та США в середині 60-х рр. XX ст. [827]. У Франції тьюторинг полягає в допомозі у навчанні: тьютор навчає невелику групу студентів за принципом індивідуалізації. У середній школі два роки учні навчаються за єдиною програмою, а потім за диференційованими програмами за напрямками та предметами за вибором [350]. У Франції також відбулися освітні реформи з кінця XX ст. Цікавим у реформуванні є надання самостійності ліцеям (старша школа), які самі розробляють проекти своєї діяльності, визначають принципи формування груп та класів, принципи вибору додаткових предметів, спеціальних тем навчання додатково до передбачених державними програмами, факультативних предметів [443, с. 121].

Політика французького уряду у сфері освіти спрямована на подолання нерівних умов для навчання. Тому в 2008 р. французький уряд започаткував програму «Разом до успіху» («Les cordées de la réussite»). Реалізація тьюторських програм відбувалася за підтримки організацій, зокрема: Tutorat Associatif Toulousain (2005 р.), Le Tutorat L'Association Pierre Claver (2008 р.). Дослідники координували діяльність мережі дванадцяти середніх шкіл, щоб вивчити вплив дворічної програми тьюторингу на академічну успішність учнів та вибір. Директори середніх шкіл визначили учнів десятого класу, які з найбільшою ймовірністю мали продовжити навчання після закінчення середньої школи та попросили їх добровільно взяти участь у тьюторській програмі. Тьюторська програма мала найбільший вплив на учнів, які виявляли бажання досягти успіхів у навчанні ще до початку участі у програмі. Водночас, учні з нижчим рівнем академічної успішності мали менше шансів досягти значних успіхів і мали більше труднощів у виборі подальшого місця навчання [740].

Щодо тьюторингу в системі середньої освіти Франції натрапляємо на вживання терміна «педагог-посередник», його ототожнюють із тьютором, оскільки у Франції є тривалий досвід розвитку законодавства щодо освіти для дітей з особливими потребами та його фактичне втілення [580]. Прийнята у Франції «Доктрина про будівництво школи XXI століття» ґрунтується на принципі різноманітності і стосується як організації навчання учнів, так і залучення учнів з різними можливостями, інтересами й потребами [666]. Тому у французьких школах традиційним є визначення тьютора як посередника між дитиною з особливими потребами та вчителем. Праця тьютора з дітьми з особливими потребами передбачає розробку індивідуального плану навчання (*projet personnalisée de scolarisation*), у якому передбачені умови (психологічні, педагогічні, виховні, медичні тощо) навчання таких учнів. У плані враховують побажання учня та його батьків, що дозволяє забезпечити послідовність та безперервність шкільної освіти. Саме на основі індивідуального плану навчання Комісія з прав на автономію осіб з особливими потребами приймає рішення про індивідуальну освітню траєкторію учня з особливими потребами, зокрема дає рекомендацію щодо навчання в масовій або спеціалізованій школі [646].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури можемо зробити висновок, що в системі середньої освіти у Франції існує приватний тьюторинг (в офлайн і в онлайн-форматах), де тьютор допомагає учню старших класів підготуватися до вступних іспитів до університету та тьютор в інклюзії. У вищій школі також існують тьютори, які працюють з невеликою групою студентів. Їхнє основне завдання — допомога першокурсникам в адаптації до університету та регулярна методична й педагогічна підтримка групи студентів для опанування певним предметом [350].

Крім того, у Франції є тьютори-посередники (тьюторат) у дистанційній формі навчання, які надають консультації окремим студентам або невеликим групам студентів. На думку французьких дослідників, тьюторинг у дистанційному навчанні здійснюється шляхом втручання у навчальний процес: проактивне втручання, яке відбувається за ініціативою суб'єкта супроводу після отримання

інформації стосовно навчання студента (наприклад, після аналізу праці студента, після спілкування зі студентами тощо) та реактивне втручання, що ініційовано тьютором у відповідь на прохання студента про надання допомоги [153]. У дистанційному навчанні французькі науковці виділяють такі функції тьютора: метакогнітивну, організаційну, мотиваційну, технічну, адміністративну. На їхню думку, тьютор повинен ставити перед студентами проблемні питання, допомагати структурувати навчальний матеріал, навчати вмінню аналізувати та критично мислити [796].

У Польщі тьюторинг з'явився з середини 90-х рр. XX ст. завдяки З. Пелчинському, професору Оксфорду, який заснував у Польщі Школу лідерів, що діє за тьюторською технологією. Сьогодні тьюторингу Польщі підтримується низкою організацій, наприклад: Towarzystwo Edukacji Otwartej i Instytut Tutoringu Szkolnego (2010 р.), Collegium Wratylaviense (2010 р.), Fundacja Kolegium Tutorów (2013 р.), які реалізують навчання тьюторів, упровадження тьюторингу у закладах освіти, проводять педагогічні експерименти тощо.

На основі нашого дослідження «Досвід впровадження тьюторингу в польських школах», реалізованого завдяки гранту мобільності House of Europe в 2020 р, можемо зробити висновок про впровадження різних видів тьюторингу у практику польських шкіл: академічний (у польських джерелах — дидактичний), розвивальний, виховний, мистецький, сімейний, тьюторинг вчителів. Академічний тьюторинг спрямований на підтримку навчальної діяльності, розвивальний — на розвиток м'яких навичок, мистецький — на розвиток талантів у різних видах мистецтва, виховний — на прищепленні доброчесності. Усі зазначені види можуть бути поєднані між собою різною мірою [823].

Тьюторинг у Польщі реалізують завдяки проектам на рівні воєводств, держави, а також на рівні закладу середньої освіти.

Тьюторські зустрічі відбуваються один-на-один або в малих групах (2–3 учні). Метою тьюторського процесу є розвиток пізнавальної активності учня, творчості, креативності, самостійного мислення. Досить часто тьюторські заняття використовують для підготовки учнів до наукової діяльності (участь у наукових,

дослідницьких проєктах, олімпіадах, конкурсах тощо), а також для поглиблення знань, вмінь та навичок у цікавих для учнів сферах — природнича, технологічна, гуманітарна та ін. Такі тьюторіали спрямовані на розвиток конкретних умінь тьюторантів: інтерпретація, аналіз, синтез, вміння доводити власну точку зору, робити висновки, класифікація, презентація, написання наукових робіт, вдумливість, критичність, пошук інформації. Тьютори-практики підкреслюють, що завдяки таким тьюторіалам учні можуть передусім відкривати та поглиблювати свій інтерес до науки, розширювати свій інтелектуальний кругозір, розуміти цінність науки і культури, а також краще готуватися до вступу у вищі навчальні заклади [811].

Розвивальний та виховний тьюторинг реалізовується у польських школах через виховний процес. Деякі школи вводять у свій освітній процес лише тьютора та, таким чином, відмовляються від посади вихователя, класного керівника, класовода. Саме тьютор реалізує виховну діяльність через індивідуальні зустрічі з тьюторантами. Є школи, які поєднують ролі тьютора та вихователя, класного керівника в одній особі. Якщо школа обирає такий підхід під час впровадження розвивального чи виховного тьюторингу, то роль вихователя чи класного керівника залишається незмінною, а сам тьюторинг стає додатковою опцією у шкільному житті. У цьому випадку вихователі та класні керівники виконують свої обов'язки, а тьютор зосереджує свою діяльність над розвитком учнів, проводячи індивідуальні тьюторіали. Робота тьютора не перетинається із обов'язками та сферою діяльності вихователя та класного керівника, а зосереджена виключно на індивідуальній роботі, на розкритті та розвитку індивідуального потенціалу учнів. Розвивальний тьюторинг має потенціал для широкого використання в позакласній роботі. Досвід показує, що впровадження розвивального тьюторингу часто є основою для переходу до розвивально-виховного, що є шляхом до самовиховання. Розмежування розвивального та виховного тьюторингу базується на необхідності чіткого розмежування функцій тьютора та вихователя, класного керівника [652].

Польські дослідники, зокрема М. Будзинський, виокремлюють *мистецький* тьюторинг. Його суть полягає у відкритті та розвитку талантів учнів у різних видах мистецтва. Не існує чітко визначеного методу, рамок чи формату для такого виду тьюторингу. У польських школах (напр., Авторський мистецький ліцей, ALA у м. Вроцлаві та м. Ченстохові) такий тьюторинг працює як один з неосновних видів та існує поряд з іншими (академічним, виховним, розвивальним). Мистецький тьюторинг у цих школах реалізується в індивідуальній формі і в малих групах [652].

Сімейний тьюторинг поширений у приватних католицьких школах мережі «Стернік» у Польщі та в Іспанії (звідки він потрапив у польську систему приватної освіти). Це форма співпраці школи із сім'єю, а діяльність тьютора поширюється на учня та його батьків. Мета такого тьюторингу полягає у підтримці родини у вихованні, адже школи мережі «Стернік» вважають сім'ю першою та найважливішою ланкою у вихованні, розвитку та становленні дитини [592]. Основна задача цих шкіл — це виховання дитини, яке відбувається завдяки зустрічам з батьками, з учнями та індивідуалізації освітнього процесу [719; 720]. Таким чином, відмічаємо різницю між загальноприйнятим тлумаченням поняття «тьюторинг» у польському академічному середовищі – як підтримки й відкриття талантів і потенціалу учнів, у сімейному тьюторингу ключовий акцент зроблено на вихованні дитини [830, с. 133].

Цікавий досвід тьюторингу в системі середньої освіти в США. Домашня освіта дуже популярна останнім часом у цій країні та користується державною підтримкою (включає фінансову допомогу батькам для організації навчання дитини вдома). Такий державний фокус пояснюється пріоритетом прав людини в житті громадян, у тому числі й у сфері освіти, а також прагненням батьків брати на себе відповідальність за реалізацію своїх батьківських прав у сфері освіти власних дітей.

Через пандемію COVID-19 ідея домашнього навчання набула ще більшої популярності та зумовила зростання попиту на приватного тьютора [856]. Приватні тьютори можуть бути як незалежні, так й зареєстровані в тьюторських

агенціях. М. Брей зацентрував на тому, що приватний тьюторинг має великий вплив на успішність учнів та рівність можливостей, а також відзначив щорічне зростання його масштабів, що має бути враховано в межах освітньої політики, адже тьюторинг має наслідки для всієї системи освіти [644, с. 7].

Приватний тьюторинг також використовується як додаткова послуга для допомоги дітям у виконанні домашніх завдань, у підготовці до іспитів, у подоланні навчальних прогалин тощо. У США завданням приватного тьютора є підтримка навчальної діяльності дитини дитині, покращення її успішності. Тьютор зобов'язаний знати і дотримуватися освітніх стандартів штату при наданні приватних тьюторських послуг. Батьки наймають приватних тьюторів для дітей та оплачують їхні послуги. Переважна більшість тьюторів є шкільними вчителями, які допомагають учням після уроків, у вихідні, на канікулах тощо. Так, у США упродовж 1992–2012 рр. кількість приватних тьюторів зросла в чотири рази, а кількість приватних тьюторських центрів протягом 1997–2016 рр. збільшилася від 3000 до 10 000 [721, с. 4]. Зростання попиту на приватний тьюторинг пов'язане із посиленням конкуренції на ринку вищої освіти [721, с. 20].

Близько 30 % учнів займаються з професійними тьюторами у вільний від навчання у школі час [695, с. 49]. Такі тьютори спеціалізуються на певному предметі або конкретній навчальній проблемі та забезпечують персоналізоване навчання. Вони консультують учнів та батьків щодо стилів навчання та співпрацюють із класними вчителями. Тривалість співпраці з професійним тьютором триває, як правило, від трьох до шести місяців. Приватні тьютори проводять вхідне діагностування та допомагають учням покращити їх навчальні навички. На відміну від платних професійних тьюторів, робота громадських тьюторів та шкільних тьюторів-волонтерів є некомерційною. Вони займаються з невеликими групами учнів або окремо з одним учнем після уроків і, частіше за все, допомагають у виконанні домашніх завдань [695, с. 50].

Асоціація індустрії освіти (AIO), професійна тьюторська асоціація США у 2005 р. опублікувала Стандарти передового досвіду надавачів освітніх послуг, до яких увійшло Керівництво з кваліфікації тьютора. AIO розробила ці рекомендації

для типологізації приватних вчителів, яких наймають як тьюторів: тьютор-майстер (має вищу освіту), тьютор (студент коледжу), асистент викладача (має середню освіту, пройшов курс із тьюторингу) [695, с. 62]. Дослідження у сфері приватного тьюторингу уповажнили науковців на певні висновки, а саме: ефективність тьюторингу залежить від більшою мірою від особистих взаємовідносин між тьютором та тьюторантом; наданню постійного зворотного зв'язку; позитивному регулюванню наявних знань учня до навчальних завдань; наданню якісних послуг тьютора; узгодженню тьюторського плану зі звичайною шкільною програмою [695, с. 223]. Опитування учнів показує, що співпраця з тьютором покращує їхню академічну успішність та підвищує мотивацію до навчання [721, с. 41].

Із середини ХХ ст. проблема індивідуалізації в освіті вийшла на державний рівень обговорення, у США прийнято відповідні рішення на законодавчому рівні, що посприяли реалізації тьюторингу в закладах середньої освіти.

У 1965 р. Конгрес США схвалив Закон «Про початкову та середню освіту», один із розділів якого передбачав фінансування компенсаторної освіти завдяки розробці корекційних програм для допомоги учням, які відстають у навчанні. У 2002 р. прийнято Державний Закон «Жодної невстигаючої дитини», який затвердив надання додаткових послуг дітям, які цього потребують. Школи отримали фінансову та юридичну можливість наймати тьюторів у постачальників тьюторських послуг для підтримки учнів, які цього потребують. Департамент освіти США періодично переглядає рекомендації щодо надання тьюторських послуг, а окружні департаменти освіти розробляють тьюторські програми для початкових та середніх шкіл. Тьютори США постійно проходять ґрунтовну тьюторську підготовку, перепідготовку та ретельну супервізію [430]. Необхідно відзначити, що в США існує Національна Асоціація Тьюторів (National Tutoring Association, 1992 р.), яка об'єднує професійних тьюторів США та 13 країн світу. Асоціація проводить конференції, вебінари, навчання тьюторів тощо. Вимоги до тьюторів встановлюють органи управління освітою штатів.

Відомий дослідник тьюторингу в США Е. Гордон зазначив, що сьогодні в США існує більше категорій тьюторів, ніж загальновизнано [695]:

- 1) професійні тьютори для учнів (працюють індивідуально або в малих групах);
- 2) громадські /некомерційні тьютори для дітей;
- 3) громадські /некомерційні тьютори для дорослих;
- 4) Тьютори-волонтери в школах;
- 5) тьютори ровесники в коледжах;
- 6) професійні тьютори для дорослих;
- 7) тьютори-ровесники (у початковій та середній школі);
- 8) клінічні тьютори в коледжах /університетах.

Е. Гордон із колегами розробив Індивідуалізовану програму навчання (ІПН), яка включила в себе понад 300 стратегій навчання, що фіксували оволодіння академічними навичками, специфічними навичками («навчитися вчитися») та особисті мотиваційні результати. Ця програма триває 25 годин для індивідуального тьюторингу або 40 годин у групі з 5 учнів. Зустрічі відбуваються двічі на тиждень упродовж десяти тижнів. Тьютор проводить діагностику учнів, використовуючи спостереження і тести. Ця швидка програма акцентує увагу на навчальній компетентності учня та безперервному зворотному зв'язку для батьків та класних керівників. Загалом розроблено більше 56 ІПН для різних вікових груп [695, с. 228].

Тьютор постійно спостерігає за навичками та вміннями своїх підопічних; під час кожного заняття фіксує свої спостереження та відповідно вибудовує стратегію навчання у форматі «тест – тьютор – тест»; допомагає поставити важливі для учня навчальні цілі та завдання. ІПН засвідчує прогрес учня та встановлює позитивний процес самомотивації. Також тьютор відстежує поетапні зміни результатів на кожному тьюторському занятті. Своєчасний постійний зворотний зв'язок, особиста взаємодія тьютора та учня, віра в нього, доброзичливі взаємини — це теж чинники ефективного тьюторингу, на думку Е. Гордона [695, с. 241–243].

Тьюторинг ровесників як форма реалізації підтримки успішності також досить популярна в США. Тьюторинг ровесників — це гнучка стратегія навчання, що заснована на принципів «рівний рівному» через посередництво однолітків, коли учні виступають в ролі наставників. Необхідно відмітити, що такий підхід не є взаємонавчанням, оскільки тьютор-ровесник не є професійним вчителем, не впливає на програми, навчальні матеріали, не оцінює тощо [570, с. 443].

Одними із перших дослідників, хто опублікували результати досліджень у сфері тьюторингу ровесників, а саме: у різновікових групах (cross-age and peer tutoring) були у 1960-х рр. П. Ліппетт і Д. Лохман. Їх висновки ґрунтувалися на таких тезах, що: 1) молодші діти навчаються природньо через моделювання поведінки старших; 2) старші діти, які пережили досвід щирих та довірливих взаємовідносин із вчителями, віддзеркалювали його на молодших, тим самим покращуючи власні комунікативні навички; 3) учні-тьютори краще розуміють навчальний матеріал, коли допомагають молодшим опановувати його; 4) завдяки своїм зусиллям учні-тьютори не лише покращують власні рівень академічні знання, а також і комунікативні та соціальні навички [743].

Навчання за принципом «рівний-рівному» передбачає певну нерівність між учнями з точки зору досвіду, знань, умінь та навичок. На думку К. Аппельт, спільна діяльність учнів надає їм більше ресурсів для вирішення навчальних завдань. Відмінності між учнями полягають переважно в їхньому життєвому досвіді, який визначається можливостями навчання, але ці відмінності в різних сферах потрібно розглядати не як перешкоду, а як причину для створення таких навчальних ситуацій, в яких учні допомагають своїм однокласникам вчитися [633, с. 3].

На основі аналізу наукової літератури можна виокремити кілька типів тьюторингу ровесників [665; 723; 853]:

1) навчання за принципом «рівний-рівному» в групах від двох до п'яти учнів з різними здібностями в одному класі. У цьому типі тьюторингу більш здібний учень стає наставником інших учнів, які не встигають або мають проблеми у навчанні, для покращення їхнього академічного рівня. Організація

такого тьюторингу має чітко окреслену структуру, методику, прямі консультації тьюторів та вимірювання прогресу. Весь клас відвідує заняття з тьюторами, двічі на тиждень тривалістю тридцять хвилин, а пари тьютор-тьюторант змінюються щодва тижні;

2) індивідуальні заняття у різновікових парах, де старші учні допомагають молодшим у навчанні. Старші та молодші учні можуть бути на однаковому або різних академічних рівнях, а стосунки між ними є партнерськими або на основі експертної взаємодії. Такий варіант тьюторської діяльності передбачає моделювання тьюторантом поведінки тьютора, а також заохочують молодших учнів покращувати власні навички навчання. Цей тип тьюторингу ровесників добре зарекомендував себе в інклюзивній освіті;

3) навчання з однолітком — варіація першого типу, коли учитель об'єднує в пари учнів: тьюторант, який потребує додаткової допомоги або конкретних інструкцій та однолітка-тьютора, який може у цьому допомогти. Пари є гнучкими як правило змінюються залежно від предмету або навичок. Кожен учень може стати тьютором відповідно від означених цілей;

4) варіант, коли пара тьютор-тьюторант постійно міняються місцями. Такий вид тьюторингу ровесників має чітко визначений формат, у якому існує контроль відповідей, моніторинг та підтримка учнів. Учні мають можливості самостійно готувати навчальні матеріали та несуть відповідальність за результати своїх тьюторантів.

Н. Фальчиков дійшла висновку, що реалізації у закладі середньої освіти тьюторингу ровесників вимагає чітко узгодженої програми та стратегії із конкретними цілями (наприклад, підтримка в академічному просуванні / у сфері певного предмету, або наставництво під час адаптації учнів у процесі зміни початкової ланки школи на середню чи середньої на старшу ланку школи), окресленим часом та місцем тьюторіалів, тривалістю тьюторської програми, критеріями підбору пар (тьютор – тьюторант), системою підготовки учнів-тьюторів, наставництвом з боку дорослих тьюторів, моніторингом результативності тьюторської співпраці [681, с. 158].

К. Топпінг стверджувала, що тьюторинг ровесників уможливорює більшу практичну зорієнтованість занять; більшу кількість видів діяльності; більше індивідуальної підтримки; чіткіший словниковий запас; більше прикладів зі сфери найближчого оточення; більше можливостей для виявлення помилок; більше способів узагальнення навчального матеріалу; краще розуміння власного стилю навчання; більший самоконтроль [840, с. 6–7]. Також дослідниця зауважила, що тьюторинг ровесників включає такі параметри: 1) фокус на знання та навички, пов'язаних з певним предметом; 2) тьюторська діяльність одного або двох тьюторів із групою учнів або тьюторинг в парі (найбільш продуктивний); 3) співпраця тьютора та тьюторанта триває навчальний рік (тьюторант та тьютор можуть бути однокласниками або з різних класів); 4) розвиток різних талантів тьютора та тьюторанта, оскільки кожен має різні здібностями, чим підсилюють або мають однакові уподобання, що допомагає їм поглибити певні компетенції; 5) взаємонавчання (обмін ролями тьютора та тьюторанта залежно від навчальних цілей і завдань); 6) визначений час для тьюторіалів (після уроків, під час уроку, поєднання обох варіантів); 7) визначене місце проведення (школа, бібліотека, дім, позашкільний заклад, літній табір); 8) кількість учнів (увесь клас або лише певна група учнів, що залежить від цілей тьюторської програми); 9) діяльність усіх учнів як тьюторів (тьюторами не повинні бути лише більш академічно успішні учні. У багатьох школах саме учні, які мали труднощі в навчанні, ставали тьюторами); 10) цілі (можуть бути спрямовані як на інтелектуальний розвиток учнів, так й на розвиток соціально-особистісних компетентностей) [840, с. 323].

Отже, навчання за допомогою однолітків — це структурований підхід для покращення грамотності на заняттях по 25–35 хвилин двічі чи тричі на тиждень. За визначенням дослідників, найбільшого ефекту досягають за співпраці, що триває більше 6 місяців. Також дослідження показали, що найкращі досягнення були в парах, які мали дворічну різницю у віці, до того ж позитивні зміни відбулися не лише в підопічного, а й у тьютора [840; 862].

У США однією з поширених практик є онлайн-тьюторинг. Онлайн-тьютори працюють індивідуально або в малих групах. Існує різні види втручання в онлайн-

тьюторингу: епізодичне втручання (occasional guidance), повномасштабне дизайн педагогічної підтримки протягом всього навчального процесу (full scale design and support). Вид втручання обумовлює ролі онлайн-тьюторів: *тактичні тьютори* (tactical tutors) втручаються у критичні моменти, коли потрібна допомога для відновлення активної та систематичної діяльності, а також навчальної результативності; *стратегічні тьютори* (strategic tutors) заздалегідь проєктують тьюторський процес, визначають його перебіг, кількість учнів у групі тощо, а також підбирають учасників навчальної групи за певними індивідуальними характеристиками [809].

Практика тьюторського супроводу в онлайн-середовищі відрізняється від традиційного тьюторського процесу в офлайн форматі, оскільки онлайн-тьютор спрямований на співпрацю з вмотивованими, здатними самостійно вчитися учнями. Головне завдання онлайн-тьютора в США полягає в заохоченні учнів до досягнення їхніх навчальних цілей, проведенні консультацій щодо виборів онлайн-курсів, інформуванні та допомозі, зокрема щодо роботи на певній онлайн платформі. Тьютор також повинні бути знайомі з методологією онлайн навчання, проведення онлайн-тьюторіалів, може супроводжувати міні групу або працювати індивідуально. Завдання онлайн-тьютора подібні завданням тьютора, який працює у традиційній системі: визначення потреб, здібностей, інтересів, ресурсів учнів; допомога у визначенні цілей, плануванні діяльності та підтримка в їх досягненні; конструювання діалогічних та довірливих взаємовідносин; залучення учнів до активної самостійної навчально-пізнавальної діяльності; моніторинг прогресу учнів; заохочення учнів до саморефлексії.

На думку О. Сімпсон, існує два види підтримки учнів у дистанційному форматі навчання: *академічна* (academic) та *неакадемічна* (non-academic). Академічна підтримка стосується навчання та реалізується через підтримку, сприяння, допомогу у розвитку навичок вміння вчитися, моніторинг прогресу у навчанні, стимулювання та заохочення досягати результатів у навчанні, розширення освітніх горизонтів, що передбачає вихід за межі навчальної програми; неакадемічна підтримка ґрунтується на допомозі учням стосовно

організаційних аспектів у навчанні, а також у наданні соціо-емоційної підтримки. Неакадемічна підтримки здійснюється завдяки практичній допомозі під час пошуків певних програм та/або курсів, проведення консультацій у контексті продовження навчання, наданні своєчасного та конструктивного зворотного зв'язку, а також сприяння розвитку здібностей та особистісно-соціальних навичок [822, с. 14–18].

Узагальнюючи, можна зробити висновки, що тьюторинг у країнах Європи та США сьогодні набуває все більшого поширення, його використання виходить за межі традиційного навчання, адаптується до потреб і запитів соціуму, стає пріоритетним напрямом модернізації освіти у зв'язку із світовою тенденцією індивідуалізації та персоналізації навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури та нормативно-правової бази країн Європи та США дозволив виявити спільне, характерне та відмінне у практиках тьюторингу.

Спільним для всіх країн, де впроваджується тьюторинг, є те, що він ґрунтується на принципах індивідуалізації та орієнтований на підтримку самовизначення особистості. У кожній країні визначення поняття «тьюторинг» трактується однаково: тьюторинг — це допомога учням та/або студентам у самостійному навчанні, розвитку їхнього потенціалу, а також спеціальним способом організований освітній процес на основі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин. Тьютор — це людина, яка допомагає учню та/або студенту в досягненні освітніх та особистих цілей. Поняття приватного тьюторингу існує у всіх країнах, окрім Польщі. У нашому розумінні воно схоже на репетиторство, але має свої специфічні особливості, а саме: приватні тьютори мають відповідати певній кваліфікаційній рамці та працювати від офіційної тьюторської асоціації, яка відповідає за якість підготовки тьюторів; приватні тьютори, окрім навчання учнів, також сприяють формуванню в учнів цілеспрямованості, наполегливості, вміння вчитися, плануванню власного навчання тощо. У всіх досліджуваних країнах поширений тьюторинг у дистанційному навчанні, причому функціонал тьютора в онлайн-навчанні має багато спільного, адже розвиток онлайн-освіти охопив

одночасно майже всі розвинуті країні, що спонукало до пошуку найбільш прийнятних шляхів підтримки студентів та учнів у дистанційному навчанні.

Безумовно, кожна країна має свою специфіку у впровадженні тьюторингу, зокрема, в Польщі переважає розвивальний та виховний тьюторинг, тьюторами є вчителі школи або викладачі університетів. У Польщі не існує оплачуваної посади тьютора, він відбувається на волонтерських засадах. Натомість у США та Німеччині найчастіше спостережено тьюторинг ровесників, який здійснюється на всіх рівнях освіти через програми підготовки тьюторів та тьюторські програми. На відміну від системи вищої освіти Великої Британії, де тьюторинг має багатостолітню історію індивідуальної підтримки студентів в академічному просуванні, у системі середньої освіти він представлений груповим або класним тьюторингом. У Франції тьюторинг використовується як посередництво для супроводу учнів з особливими потребами, що відрізняє його від усіх інших країн.

Аналіз практик впровадження тьюторингу в країнах Європи та США важливий як реальний приклад реалізації принципу індивідуалізації в освітньому процесі, що передбачає можливості для його модифікації та адаптації до української школи, розширюючи ті тьюторські практики, які вже посіли своє місце в системі середньої освіти України. Також важливим є досвід державної підтримки тьюторингу на загальнонаціональному та місцевому рівнях як частини освітньої політики країни.

2. 2. Компаративно-селективний аналіз сучасних зарубіжних моделей шкільного тьюторингу

Вищенаведені характеристики реалізації тьюторингу у системі середньої освіти країн Європи та США слугують своєрідною базою для визначення різноманітних видів тьюторингу.

Аналіз зарубіжної та української наукової літератури дозволяє визначити критерії, що лежать в основі видів тьюторингу [821]:

- місце тьюторингу (шкільний, університетський, домашній, тьюторинг у громадських, дитячих та молодіжних організаціях);
- особа тьютора (сімейний, педагогічний, тьюторинг ровесників);
- мета тьюторингу: академічний (з акцентом на навчальну діяльність), розвивальний (фокус на розвиток м'яких навичок), мистецький (зосереджений на розвитку мистецьких талантів), виховний (орієнтований на прищепленні доброчесності), сімейний (виховний із залученням до співпраці родини) — усі вони можуть поєднуватися між собою різною мірою.

Оскільки ми розглядаємо тьюторинг у системі загальної середньої освіти, відповідно використовуємо поняття – «шкільний тьюторинг», який відповідає критерію за місцем реалізації. Відповідно до мети виокремлюємо два типи тьюторингу: академічний та виховний. Кожна з них має різні типи, що можуть збігатися в обох моделях; вони залежать від мети, форми організації тьюторингу, функцій та ролі тьютора, очікуваного результату тощо.

Таблиця 4.

*Характеристика типів академічного тьюторингу
в країнах Європи та США*

АКАДЕМІЧНИЙ ТЬЮТОРИНГ						
<i>Критерії для порівняння</i>	Академічна підтримка (academic support)		Домашній тьюторинг (home tutoring)	Онлайн-тьюторинг (online tutoring)		Тьюторинг ровесників (peer tutoring)
	Шкільний	Приватний	Приватний	Шкільний	Приватний	
<i>Країни запровадження</i>	США, Велика Британія, Франція	США, Велика Британія, Франція	США, Велика Британія, Франція	США, Велика Британія, Німеччина, Польща, Франція	США, Велика Британія, Німеччина	США, Велика Британія, Німеччина, Франція
<i>Мета</i>	Допомога учням у подоланні труднощів у навчанні, підвищенні їх академічних досягнень, у поглибленні академічних знань та формуванні навички		Опанування шкільної програми за стандартам і держави (штату) в умовах сімейної	Підтримка учнів в навчанні: створення безпечного середовища, залучення учнів до активного навчання, допомога		Допомога учням у подоланні труднощів у навчанні, підвищенні успішності, у визначенні

	вчитися	форми навчання	в утриманні мотивації до навчання, Допомога учням у подоланні труднощів у навчанні, підвищенні академічних досягнень	ого мислення	подальшої освіти, розвиток соціально-емоційних навичок
<i>Функції тьютора</i>	Діагностувальна, навчальна, проєктувальна, організаційно-комунікативна, мотиваційна, інформаційно-змістовна, моніторингова, рефлексійна, консультативна	Діагностувальна, навчальна, інформаційно-змістовна, моніторингова, рефлексійна	Мотиваційна, організаційна, проєктувальна, фасилітаторська, модераторська, консультативна, функція контролю	Управлінська, мотиваційна, фасилітаторська, навчальна, комунікаційна	Інформаційно-змістовна, менеджερська, моніторингова, консультативна, медіативна
<i>Принципи</i>	Свобода, гнучкість, співпраця, індивідуалізація, активність, самостійність	Гнучкість, співпраця, індивідуалізація, залучення та мотивація, рефлексія	Гнучкість, індивідуалізація, доступність	Співпраця, індивідуалізація, самостійність, активність	Індивідуалізація, етичність, адаптивність, цілісність, безперервність
<i>Форми роботи тьютора</i>	Інтерактивні ігри, діалог, тренінг, аналіз, есе, зворотний зв'язок, креативні та проблемні завдання, завдання для розвитку критичного мислення, відкриті запитання	Навчання, діалог, тренінг, аналіз, зворотний зв'язок, креативні та проблемні завдання, завдання для розвитку критичного мислення	Інтерактивні ігри, діалог, аналіз, есе, зворотний зв'язок, креативні та проблемні завдання, завдання для розвитку критичного мислення, відкриті запитання	Взаємонавчання, зворотний зв'язок, завдання для розвитку критичного мислення	Консультавання, поради, бесіди, діалог, зворотний зв'язок, завдання для розвитку соціально-емоційних навичок

Джерело: розроблено автором самостійно на основі джерел [558; 559; 561; 567; 573; 574; 578; 647; 681; 683; 707; 758; 791; 823; 833; 837; 839].

Академічний тьюторинг має на меті персональну підтримку учнів, спрямовану на розкриття внутрішнього потенціалу учня та адаптацію в освітньому середовищі [791]. Такий тьюторинг відбувається індивідуально або в

невеликих групах (до 5 учнів). Тьюторський процес зосереджується на розвитку пізнавальної активності учня, креативного та критичного мислення. Академічний тьюторинг спрямований на покращення навчальної успішності учнів та на розвиток їх навичок у науково-дослідницькій діяльності з урахуванням вікових та інших особливостей. Теоретики і практики, що працюють у парадигмі академічного тьюторингу, наголошують, що завдяки академічному тьюторингу учні можуть відкривати та поглиблювати свій інтерес до науки, розширювати інтелектуальний кругозір, усвідомити науки та культури, а також бути краще підготовленими до продовження власної освіти [832].

Характеристики академічного тьюторингу відрізняються у країнах Європи та США. Завдяки гранту міжнародної мобільності від House of Europe в 2020 р. здійснено дослідження «Тьюторинг у польських школах». У межах цього проєкту проаналізовано Статути шкіл, які впроваджують тьюторинг у Польщі, та встановлено типи академічного тьюторингу в закладах середньої освіти.

У Польщі академічний тьюторинг відрізняється особливими характеристиками, а саме:

- наукові інтереси тьюторанта та тьютора повинні бути схожими, спільні зацікавлення їх об'єднують;
- мету тьюторського процесу визначають на самому початку співпраці (підготовка до конкурсу, олімпіади, екзамену, захисту наукового дослідження, підготовка тексту чи експерименту);
- академічний тьюторинг — це не репетиторство, не передавання знань, а зосередження на самостійності підопічного;
- тьютор повинен бути відкритим та гнучким — план тьюторської діяльності може бути скоригований відповідно до нових інтересів учня;
- важливим завданням тьютора є підтримка у тьюторанта задоволення від інтелектуальної праці, від занять наукою, що є одним із факторів життєвого успіху;
- окрім сприяння науковій діяльності тьюторанта, тьютор повинен приділяти увагу розвитку його позитивних рис характеру [659].

В академічному тьюторингу в Польщі формальну програму зазвичай не використовують, а сферу діяльності (за власними інтересами) і мету визначає учень. Важливою є спільність інтересів, адже тьютор супроводжує власне інтерес учня. Наприклад, досить поширеним є тьюторинг під час підготовки учня до участі в науково-дослідницьких проєктах, до участі в конкурсах, співпраця у сфері поглиблення знань у цікавій тьюторанта предметній області — інформаційно-комп'ютерній, природничій, математичній, гуманітарній тощо [571].

У ліцеї № 58 м. Познані, початковій школі № 1 м. Познані, в ліцеї № 8 м. Гданська, приватному ліцеї «Academia High School» м. Варшави, в ліцеї IT технологій у м. Слупську реалізують авторські академічні види тьюторингу, які відрізняються за форматами. Наприклад, тьюторингом можуть бути охоплені учні лише однієї паралелі, як-от: 8 клас початкової школи чи 1 клас ліцею (відповідає нашому 10 класу старшої школи). Такий вибір зумовлений системою освіти Польщі: восьмий рік навчання в польських школах — це найскладніший період для учнів, адже вони мають велике навчальне навантаження та готуються до іспитів і переходу до старшої школи. Тому, на думку, педагогів, учні 8 класів найбільш потребують тьютора, який стимулює їх до навчання, підтримує їхню навчальну мотивацію, допомагає розподіляти власні ресурси, спрямовує їх на розвиток навичок самостійного навчання, підготовку до іспитів та вибору майбутнього освітнього напрямку. Перший клас ліцею — це час роздумів про подальшу освіту, про вибір предметів для іспитів до вступу у заклад вищої освіти, про участь в проєктах, конкурсах, дослідницькій, творчій та іншій діяльності тощо. У всіх цих закладах загальної середньої освіти Польщі академічний тьюторинг реалізують у форматі індивідуальних зустрічей (тьютор — тьюторант) оффлайн. У період пандемії COVID-19 зустрічі відбувалися онлайн, що не є притаманним для польської освіти (у країні немає індивідуальної (сімейної) форми навчання в системі середньої освіти).

Варта уваги академічний вид тьюторингу в ліцеях м. Вроцлава та м. Ченстохови — Авторські артистичні та академічні ліцеї (Autorskie Licea

Artystyczne i Akademskie — ALA). Освітній процес у цих ліцях побудований таким чином, що кожен учень розробляє за підтримки тьютора індивідуальний план навчання, який відповідає його інтересам, здібностям та можливостям. Обов'язковими предметами є польська мова, математика, іноземна мова, фізична культура та предмет з будь-якого виду мистецтва на вибір, а інші предмети обираються учнем. Учні отримують підтримку тьютора під час виборів додаткових предметів, які вони вивчатимуть у цьому навчальному році, тривалість їх вивчення та форму навчання. Семестровий індивідуальний навчальний план має назву – «План праці на семестр» та офіційно затверджується директором школи як угода-зобов'язання між тьюторантом та його тьютором. Крім того, оскільки навчання в ліцях відбувається за модульною системою, кожен учень зобов'язаний пройти відповідну кількість модулів, щоб скласти іспити та отримати документ про освіту.

На думку засновника ліцеїв М. Будзинського, «ліцей — це місце для проб, відповідальності за свій вибір, рішення щодо свого майбутнього». Це визначає роль тьютора — підтримувати учнів в їхніх виборах та реалізації індивідуального навчального плану. Тьютор допомагає учню прийняти рішення стосовно місця та темпу реалізації свого індивідуального навчального плану, наприклад, у школі чи поза нею. Тьютори відповідають максимум за десять учнів, із якими обов'язково зустрічається раз на місяць на одну годину або двічі на місяць по 30 хвилин. Також проводяться короткі зустрічі під час перерв для підтримки контакту та розуміння настроїв та прогресу тьюторантів. Тьютор допомагає учню зрозуміти, як просувається виконання його плану, що працює, що ні, як рухатися далі. Також, завдання тьютора — допомогти своєму підопічному краще зрозуміти власні сильні сторони, здібності й таланти та підтримати їх розвиток. Щомісяця тьютори пишуть звіт про кожного зі своїх тьюторантів про прогрес відповідно до їхнього індивідуального плану. Наприкінці кожного семестру тьютор і тьюторант проводять зустріч-рефлексію, під час якої, завдяки глибокій розмові, обговорюються результати виконання плану та узгоджується план на наступний семестр з урахуванням отриманих результатів. Таким чином, академічний

тьюторинг, спрямований на реалізацію індивідуального навчального плану, включає також елементи соціально-особистісного розвитку: цілепокладання, планування, розвиток відповідальності, особистісного потенціалу, розуміння себе та майбутніх перспектив.

Академічний тьюторинг у закладах середньої освіти Великої Британії, Німеччини, Франції та в США реалізують через такі типи: академічна підтримка (*academic support*); домашній тьюторинг (*home tutoring*); онлайн-тьюторинг (*online tutoring*); тьюторинг ровесників (*peer tutoring*) та шкільне консультування (*school-counselling and guidance*). Академічна підтримка, онлайн-тьюторинг, тьюторинг ровесників, шкільне консультування можуть відбуватися як індивідуально (тьютор – тьюторант), так і в малій групі (тьютор – група учнів до 5 осіб, для тьюторингу ровесників — максимально 2 особи в групі); домашній тьюторинг відбувається лише індивідуально. Академічна підтримка, онлайн-тьюторинг та домашній тьюторинг можуть бути реалізовані й через приватний тьюторинг (*private tutoring*).

Академічну підтримку в школі здійснюють як допомогу в навчанні, причому тьюторами можуть бути шкільні вчителі або запрошені фахівці, які допомагають учням опанувати окремі предмети навчальної програми, подолати прогалини у навчанні, підготуватися до іспитів, поглибити знання з певних предметів, підготуватися до конкурсів тощо. Досвід залучення приватних тьюторів у школу існує в США та Великій Британії і підтримується на державному рівні. Зокрема, у США широко розповсюджена академічна підтримка обдарованих учнів, коли тьютор консультує учнів з певної теми чи сфери знань.

Академічна підтримка у школах сфокусована на відстеженні успішності учнів: наданні їм своєчасного та конструктивного зворотного зв'язку, консультацій щодо покращення успішності, підготовці до іспитів та моніторингу академічного прогресу. Увага тьютора зосереджена здебільшого на навчальній діяльності учнів. Однією з вимог до тьютора є конструювання взаємин з учнем, заснованих на довірі, взаємоповазі, щирості, у яких учні набувають досвіду індивідуального діалогічного спілкування з дорослою людиною. Прикладом

академічної індивідуальної підтримки є програма Academic Support (Академічна підтримка) в США, у якій тьютори надають індивідуальну підтримку учням для покращення їх академічної успішності. Окрім тьюторської програми, існує також її розширена версія — менторська програма, яка фокусується на підвищенні рівня мотивації учнів. Компонентами такого типу тьюторингу є не лише покращення успішності учнів, а й зміни їхньої поведінки. Іншими словами, мова йдеться про розвиток відповідальності за власне навчання, цілеспрямованості, підвищення самооцінки, розвиток вміння самостійно вчитися та визначати життєві та освітні цілі на майбутнє [798].

Академічна тьюторська підтримка у малих групах зосереджена на тому, щоб учні відчули, що їх цінують як особистостей; на організації взаємного та спільного навчання в групі; допомога в інтеграції до шкільного середовища. Роль тьютора полягає у наданні порад та підтримки учнів у рамках програми навчання, а також аналізі їхнього академічного прогресу. Тьютор проводить консультації та надає рекомендації щодо розвитку соціальних навичок, постановки цілей, вибору предметів, планування власної діяльності, опанування методик вміння самостійно вчитися, а також напрямів подальшої освіти. Для підтримки академічної успішності учнів тьютор має програму, структуровану відповідно до шкільних вимог. У школах країн Європи та США академічний тьюторинг координує шкільна адміністрація, він інтегрований в освітній процес закладу освіти та відповідає інтересам, потребам та навчальним цілями учнів [744, с. 32].

Уважаємо за необхідне звернути увагу на особливий вид академічної підтримки — шкільне консультування. Хоча воно офіційно не називається тьюторингом, але має багато спільного, оскільки спрямовано на розвиток уміння вчитися. Термін «school-counselling and guidance» (шкільне консультування та супровід) означає допомогу учням старших класів у самопізнанні та пізнанні оточуючого середовища з метою підтримки у досягненні навчальних успіхів, розвитку навичок та виборі майбутньої кар'єри [5, с. 35].

Історія шкільного консультування у США почалася у XX ст. із першого закону 1917 р. про підготовку консультантів у сфері профорієнтації. Починаючи з

70-х рр. XX ст., перед шкільними консультами стояли завдання: допомагати учням розвивати свої соціально-особистісні та навчальні навички [709, с. 2]. У системі середньої освіти США до обов'язків консультантів-радників входить консультування з психологічних питань, допомога учням у виборі майбутньої кар'єри та продовження навчання, консультування з питань міжособистісної комунікації, консультування з питань подолання труднощів у навчанні, координація різних шкільних програм, спрямованих на підтримку учнів (соціально-педагогічні, педагогічно-психологічні, професійні, юридичні тощо). Консультанти-радники також допомагають учням ставити цілі для досягнення успіхів у навчанні, вирішувати особисті проблеми, які заважають академічному прогресу, розвивати соціальні навички, визначати власні інтереси, сильні сторони, таланти. Шкільні консультанти працюють з окремими учнями індивідуально або в малих групах [709, с. 6]. У школах США існують різні види консультування. У державних школах США робота шкільних консультантів зосереджена на трьох сферах: академічній, кар'єрній та соціально-особистісній. Академічна сфера стосується набуття навичок, знань та вмінь, які сприяють ефективному навчанню в школі та використанню стратегій для досягнення академічного успіху. Сфера кар'єри визначає програму шкільного консультування з метою забезпечення основ набуття учнями навичок, ставлень, знань, що дозволять їм успішно переходити зі школи до світу праці, від однієї роботи до іншої впродовж всього життя. Соціально-особистісна сфера має на меті закласти фундамент для особистісного та соціального зростання у школі та подальшому житті. Соціально-особистісний розвиток сприяє академічному та професійному успіху, допомагаючи учням розуміти та поважати себе та інших, розвинути ефективні навички міжособистісної комунікації, усвідомлювати навички безпеки та ставати повноправними членами суспільства. Програма консультування складається з регулярних групових та індивідуальних запланованих зустрічей, швидкого втручання та спільної роботи всередині школи та поза нею [635]. Таким чином, шкільне консультування, багато в чому схоже із тьюторським процесом: індивідуальні зустрічі або в малих групах; фокус на розвиток соціальних навичок,

підтримка у визначенні майбутнього освітнього та життєвого шляху, розвиток навичок самостійного навчання, діагностика сильних сторін та здібностей учнів, а також спрямування їх на особистий розвиток.

Згідно з аналізом шкільних та нормативно-правових документів, а також зарубіжних наукових досліджень, можна дійти висновку, що шкільне консультування є складовою частиною освітньої системи багатьох європейських країн [647]. Наприклад, у Берлінській школі ім. Дж. Кеннеді шкільні консультанти тісно співпрацюють з класними керівниками, розробляючи програми підтримки учнів (як індивідуальні, так і на рівні класу чи групи). Консультанти допомагають учням розвивати навчальні та комунікативні навички, приймати рішення, ставити цілі та обирати подальший напрямок освіти. У Франції служба консультантів підтримує старшокласників у виборі подальшого освітнього шляху. У 1989 році стаття 8 Рамкового закону про освіту закріпила «право на консультаційні послуги», а в 1990 році Указ № 90–484 встановив принципи та форми консультування. Основна мета цих послуг – допомога учням у прийнятті обґрунтованих рішень щодо напрямку освіти та вибору професії протягом шкільного навчання [669; 838].

Одним із видів академічного тьюторингу є онлайн-тьюторинг, який від початку пандемії COVID-19 набуває все більшої актуальності в закладах вищої та середньої освіти. Дистанційне та змішане навчання має найдовшу історію в країнах Великій Британії та США, тому онлайн-тьюторинг в них є широко застосовуваний. Він представлений приватним тьюторингом, як своєрідним репетиторським сервісом, та академічним, коли тьютором виступає шкільний вчитель. На думку дослідників, ролі тьютора визначається особливостями дистанційного навчання, зокрема [675]:

- тренер – забезпечує інтенсивну та прискорену підготовку перед іспитами;
- фасилітатор – сприяє самостійному пошуку інформації, організовує спільну діяльність учнів, підтримує їхнє прагнення до самореалізації, самовдосконалення та особистісного зростання;
- модератор – встановлює контакт з учнями, вводить їх в освітнє середовище та контролює дотримання встановлених правил і норм;

- наставник – розробляє інструкції, рекомендації та поради;;
- консультант – надає інформацію, рекомендації та привертає увагу до важливих питань;
- мотиватор – пояснює, аргументує, підтримує мотивацію учнів, надихає та стимулює їх;
- проєктувальник – планує, моделює та проєктує, включаючи індивідуальні освітні траєкторії учнів;
- контролер – відстежує академічні досягнення учнів та надає їм зворотний зв'язок.

Ролі тьютора можна згрупувати в три основні категорії: академічну, соціальну та організаційну. Найбільш значущою є *академічна роль*, яка полягає у стимулюванні та залученні учасників до обговорень, вирішення навчальних і життєвих проблем, що підвищує їхню мотивацію до навчання. Важливою також є *соціальна роль*, яка передбачає створення дружнього та сприятливого середовища, де учасники почуваються впевнено у своїх навчальних можливостях. Онлайн-тьютори в цьому випадку відповідають за: забезпечення можливості висловлюватися, виявлення пасивних учасників і заохочення їх до обговорень, підтримання ефективного спілкування, запобігання небажаній поведінці та сприяння інтерактивній взаємодії між учасниками. *Організаційна роль* тьютора включає планування розкладу занять і консультацій, пояснення процедур, правил і норм, а також розробку навчальних планів.

У США існує кілька видів онлайн-тьюторингу [845]:

- *додаткове навчання* (Supplemental Instruction (SI)). Це додаткові регулярні заняття під керівництвом тьютора, які доступні для всіх учнів школи та спрямовані на поглиблене розуміння ключових концепцій у певній предметній області;
- *інтегрований тьюторинг* (Embedded Tutoring) передбачає присутність тьютора на навчальних заняттях для активізації учнів у дискусіях. Тьютор виступає посередником між учнями та адміністрацією школи, організовує тьюторіали (індивідуальні або в невеликих групах) для учнів, які потребують

додаткової підтримки. Такі тьютори не є помічниками вчителя і не мають права встановлювати правила в класі чи проводити заняття самостійно;

– *допомога в написанні есе* (Writing Help) включає підтримку у створенні творів та наукових есе. Тьютор проводить заняття, під час яких сприяє розвитку самостійного мислення, навичок пошуку інформації, генерування ідей та формулювання власних думок;

– *предметний тьюторинг* (Subject Tutoring) спрямований на подолання прогалин у знаннях з певних предметів.

Онлайн-тьюторинг відбувається в синхронному (під час тьюторіалу) та асинхронному (спілкування тьютора і тьюторанта відбувається завдяки електронним засобам комунікації) режимах.

Зарубіжні науковці основними завданнями онлайн-тьютора в закладах загальної середньої освіти вважають такі [675; 707; 757; 759; 806; 821; 822]:

1) уміння конструювати взаємини, що ґрунтуються на взаємоповазі та довірі і стають для тьюторанта моделлю вибудовування комунікації з іншими людьми;

2) допомога учням стати більш організованими; спонукання їх до роздумів щодо особистого розвитку, напрямки діяльності, вибором подальшого освітнього шляху;

3) стимулювання до розвитку вміння самостійно вчитися, визначення для цього певних вимог;

4) допомога учням у розумінні нових знань, можливостей, викликів, підтримка їх через саморефлексію і усвідомлення свого потенціалу;

5) допомога в завершенні дії, визначенні нової мети;

6) допомога в узагальненні отриманого досвіду, у плануванні подальшої освіти.

Хоча онлайн-тьюторинг не може повністю замінити живе спілкування, однак, завдяки ретельно спланованим регулярним тьюторіалам і постійному зворотному зв'язку, він здатний підвищити мотивацію учнів до навчання. При визначенні ролі тьютора в дистанційному навчанні варто враховувати очікування

дітей та батьків, які були виявлені під час опитування в польських школах у період дистанційного навчання під час пандемії COVID-19. Ці очікування охоплюють три ключові сфери: організаційну, міжособистісну комунікацію та професійну компетентність. Важливими є конкретні очікування та відповідні дії тьютора в кожній із цих сфер [675]:

- чітко встановлений графік зустрічей тьютора з учнями;
- зручне та зрозуміле інформаційно-технічне забезпечення для комунікації;
- регулярний зворотний зв'язок і позитивне заохочення;
- чітко визначені правила спілкування та взаємодії під час онлайн-зустрічей;
- структуровані та ретельно підготовлені онлайн-зустрічі з учнями;
- чітке визначення питань, з якими можна звертатися до тьютора;
- здатність тьютора ефективно вирішувати проблеми;
- застосування індивідуального підходу до кожного учня;
- доброзичливість, почуття гумору, терпіння та розуміння з боку тьютора;

Підсумовуючи аналіз академічної підтримки та онлайн-тьюторингу як різновидів академічного тьюторингу, можна визначити такі функції тьютора:

— *діагностична* – передбачає виявлення індивідуальних особливостей учня (психологічних і фізіологічних характеристик, здібностей, інтересів, сильних і слабких сторін, стилю навчання, мотивації до навчання, попереднього досвіду), а також рівня його знань, умінь і навичок;

— *навчальна* – спрямована на поглиблення знань і розвиток навичок самостійного навчання;

— *проєктувальна* – включає постановку цілей та розробку індивідуального освітнього плану для досягнення цих цілей;

— *організаційно-комунікативна* – полягає в організації тьюторських занять, встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин між тьютором і тьюторантом, а також у створенні позитивної, довірливої атмосфери спілкування, заснованої на взаємній повазі;

– *мотиваційна* — забезпечує підтримку залученості учня в навчальний процес, стимулює його академічний прогрес і сприяє розвитку налаштування на самостійну продуктивну діяльність;

– *інформаційно-змістова* – передбачає глибоке знання предмета, сучасних педагогічних та тьюторських методик, а також освітніх стандартів країни;

– *моніторингова* – включає відстеження академічних результатів учнів, їх фіксацію та надання зворотного зв'язку (усного або письмового) на різних етапах реалізації індивідуального освітнього плану;

– *рефлексивна* – полягає в аналізі навчальних досягнень учнів з метою коригування їх індивідуальних освітніх планів;

– *консультативна* – включає підтримку у вирішенні навчальних або особистих проблем, допомогу в самовизначенні та профорієнтації.

Дотримуємося думки, що в академічному тьюторингу підтримка учнів у набутті знань та вмінь повинна відбуватися паралельно з розвитком позитивних рис характеру. Завданням тьюторів у цьому контексті є допомога учням у розвитку компетентностей, які слугуватимуть їм у подальшому освітньому та професійному поступі.

Одним із типів академічного тьюторингу є тьюторинг ровесників, який поширений у США, Великій Британії, Німеччині, зрідка трапляється в Польщі. Тьюторинг серед однолітків розглядається дослідниками у двох аспектах: як організована вчителем допомога більш здібного учня своєму однолітку або молодшому школяру, який має труднощі в навчанні, а також як підтримка більш компетентного учня у розвитку аналогічних навичок у свого однолітка чи молодшого учня [820, с. 16]. Така діяльність вимагає чітко продуманих інструкцій і супроводу дорослого тьютора (наставника), який координує дії учня, що виступає в ролі тьютора для своїх однолітків. Кожна пара (тьютор – тьюторант) працює під постійним наглядом дорослого, а всі етапи навчання чітко структуровані. Розподіл ролей не має жорстких правил. Зазвичай тьюторами стають більш здібні учні, але вчителі також можуть обирати старанних і працьовитих школярів, оскільки вони часто краще розуміють труднощі, з якими

стикаються їхні однолітки. Тьюторинг серед однолітків базується на співпраці: учні у невеликих групах вчать ефективно комунікувати, співпрацювати, бути толерантними та підтримувати одне одного. Дослідження показують, що взаємонавчання сприяє розвитку важливих соціальних і комунікативних навичок, а також навичок громадянської відповідальності, таких як визнання та прийняття відмінностей. Однією з ключових переваг тьюторингу серед однолітків є глибокий діалог між учнями, який сприяє їхньому особистісному розвитку [779, с. 148; 781].

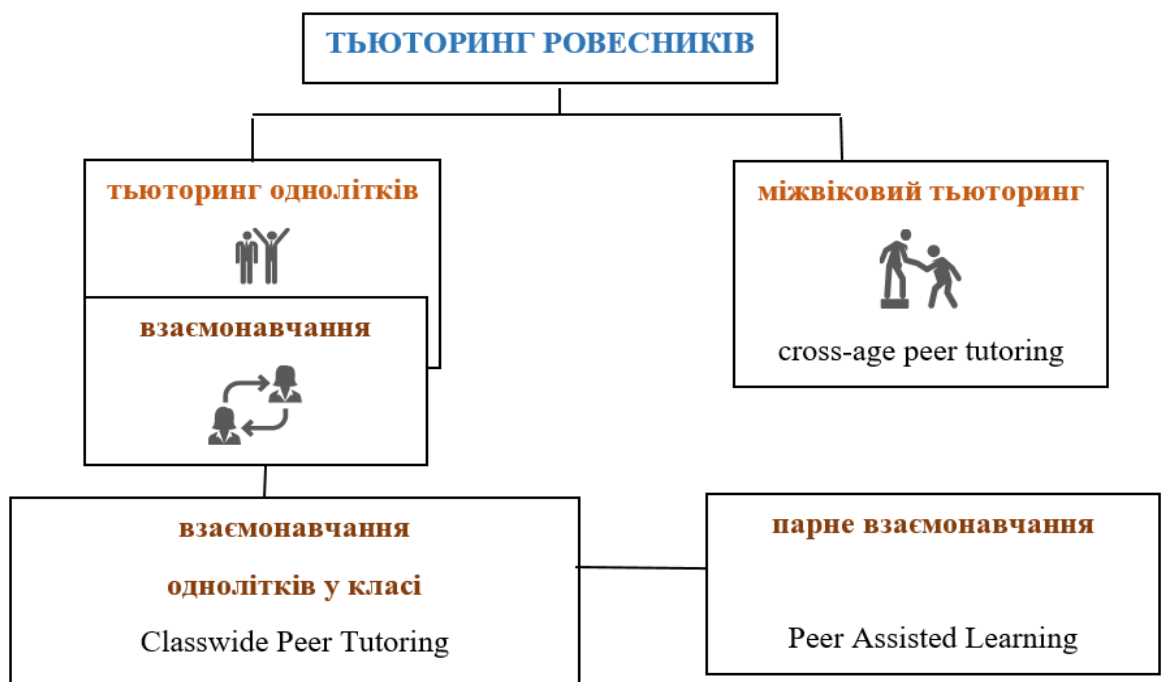


Рис. 1. Тьюторинг ровесників (за класифікацією Центру розвитку тьюторингу ровесників у США)

Американський Центр розвитку тьюторингу ровесників пропонує такий опис типів тьюторингу ровесників [781]:

– тьюторинг однолітків (Same-age Peer Tutoring), коли тьюторинг відбувається між учнями одного віку або на рівні класу, хоча може відбуватися серед учнів різних класів;

– міжвіковий тьюторинг (Cross-age Peer Tutoring) відбувається між учнями різного віку, коли старший учень навчає молодшого;

– взаємонавчання (Reciprocal Peer Tutoring), коли учні в парах по черзі виконують роль тьютора протягом певного періоду;

– взаємонавчання однолітків у класі (Classwide Peer Tutoring), що включає формат гри. Створюють дві команди рівних здібностей, кожна з яких складається з учнів високого, середнього та низького рівня знань. У межах кожної команди учні поділені на пари. Пари відпрацьовують академічні завдання під час тьюторіалу, при цьому кожен член пари отримує можливість як бути тьютором, так і отримати собі тьютора, набираючи бали для своєї команди;

– парне взаємонавчання (Peer Assisted Learning Strategies), призначене для набуття знань та м'яких навичок. Учителі створюють учнівські пари з урахуванням індивідуальних потреб учнів. Учня, який потребує допомоги, об'єднують із партнером, який може найкраще допомогти в освоєнні навички. Потім партнери змінюються, щоб задовольнити потреби іншої сторони.

Визначити роль тьютора ровесників досить складно, адже вони не є вчителями, не мають педагогічної освіти, не мають право виставляти оцінки своїм підопічним та не мають впливу на підбір методичних матеріалів. Однак для застосування міжвікового типу тьюторингу ровесників тьютори проходять процедуру відбору та навчання. За визначенням Н. Фальчикової, у таких випадках тьюторів розглядають як фасилітаторів, які сприяють опрацюванню навчального матеріалу тьюторантами, стимулюючи їх до самостійного мислення, що позитивно впливає на академічну успішність учнів і сприяє їхньому особистісному розвитку [681, с. 16].

Зарубіжні дослідники визначили шість цілей тьюторингу ровесників [748]:

1) сприяння самостійному навчанню, коли учень «має розуміння цілі свого навчання; має мотивацію брати відповідальність за своє навчання і працювати з іншими над структуруванням свого навчального середовища»;

2) персоналізація навчання, коли кожен тьютор знаходить індивідуальний підхід до своїх тьюторантів, відповідно до їх потреб та особливостей, і, незважаючи на власне розуміння змісту предмету, знань, обирає стратегії допомоги тьюторанту, які підходять насамперед йому;

3) допомога тьюторантам у розумінні процесів навчання, що дозволяє їм отримати навички та навчитися застосувати набуті знання на практиці або перенести це розуміння на інші предмети та ситуації;

4) надання тьюторантам розуміння перспективи їхньої освіти та успішного академічного поступу, що передбачає передачу досвіду тьютора щодо подолання труднощів у навчанні, практик застосування отриманих знань у подальшому навчанні тощо;

5) повага до індивідуальних відмінностей тьюторантів та врахування цього у взаємодії;

6) дотримання інструкцій для тьютора, наданих наставниками-вчителями або керівниками Центру тьюторингу в школі.

Серед основних результатів тьюторингу ровесників виділяють такі [748; 749; 752; 784; 840]:

- покращення академічної успішності та навчальної дисциплінованості;
- розвиток соціальних навичок, зокрема покращення комунікативних умінь та здібності до співпраці;
- підвищення самооцінки учнів;
- набуття навичок самостійного навчання (конспектування, стратегія роботи з підручниками та іншими джерелами, вміння вирішувати навчальні проблеми).

Аналіз зарубіжної літератури уможливив визначення таких функцій тьютора-ровесника:

- *управлінської* — включає в себе визначення навчальних цілей та стратегій їх досягнення, планування власної роботи з тьюторантом відповідно до наданих методичних вказівок вчителя-наставника;
- *фасилітативної* — допомагає тьюторантам розуміти процеси навчання;
- *навчальної (дидактичної)* — управління навчальною діяльністю учнів із метою зростання їх самостійності, розвитку інтелектуальних здібностей; стимулювання набуття позитивних рис характеру та стилю поведінки; вибір та застосування відповідних форм, методів та способів взаємодії з підопічними відповідно до їх індивідуальних особливостей;

— *комунікативної* — передбачає встановлення доброзичливих та партнерських взаємин, забезпечення сприятливої атмосфери співпраці, підтримки та допомоги;

— *мотиваційної*, що полягає у формуванні в підопічних установок на продуктивну та самостійну роботу, врахуванні індивідуальних потреб тьюторантів, створення ситуацій включення тьюторантів у навчальний процес.

Помітно, що організаційна, моніторингова, рефлексивна функції у цьому типі тьюторингу відсутні, адже вони належать дорослому, вчителю, наставнику, який організовує тьюторинг ровесників. Хоча, останнім часом з'являються праці науковців, які доводять, що варто впроваджувати рефлексивну функцію в тьюторинг ровесників, адже рефлексія працює як на тьюторанта, так і на тьютора, сприяючи узагальненню досвіду кожного з учасників тьюторіалів.

Отже, існує три основні типи академічного тьюторингу: академічна підтримка в офлайн та онлайн форматах (як на базі школи, так і поза нею), шкільне консультування та тьюторинг ровесників, які відбуваються індивідуально та/або у невеликих групах. Різновиди тьюторингу можуть частково збігатися за місцем проведення, розміром пар або груп та методами реалізації. Академічний тьюторинг зосереджений на допомозі учням досягати академічного успіху, долати певні бар'єри у навчанні та поглиблювати свої знання в конкретних. Останнім часом академічний тьюторинг, окрім спрямованості на навчальні успіхи, включає у себе процеси, що сприяють розвитку особистісних та соціальних вмінь учнів: комунікативних, навичок співпраці, критичного мислення, вирішення проблем та самостійного навчання.

Виховний вид тьюторингу в різних країнах теж має свої типи: пасторська опіка (Велика Британія), розвивально-виховний тьюторинг (Польща), сімейний тьюторинг (Польща, Іспанія).

Таблиця 5.

*Характеристика типів виховного тьюторингу в країнах
Європи та США*

ВИХОВНИЙ ТЬЮТОРИНГ			
<i>Критерії для порівняння</i>	Тьюторська пасторська опіка (Pastoral tutoring care)	Розвивально-виховний тьюторинг	Сімейний тьюторинг
<i>Країни запровадження</i>	Велика Британія	Польща	Польща
<i>Мета</i>	Розвиток потенціалу дитини як особистості, а не лише як учня; духовний, культурний та соціальний розвиток дитини	Розвиток особистих та соціальних компетентностей (самосвідомості, саморегуляції, внутрішньої мотивації, комунікативних навичок), діагностика та розвиток професійних компетентностей	Розвиток особистих та соціальних компетентностей (постановка цілей, планування діяльності, розставлення пріоритетів, навчання вчитися, вибір та взяття відповідальності за нього, розвиток моральних якостей)
<i>Функції тьютора</i>	Діагностувальна, розвивальна, мотиваційна, інформаційна, моніторингова, комунікаційна, рефлексивна	Діагностувальна, мотиваційна, розвивальна, інформаційна, комунікаційна, рефлексивна, моніторингова	Діагностувальна, розвивальна, мотиваційна, інформаційна, комунікаційна, рефлексивна, моніторингова
<i>Принципи</i>	Цілісність, співпраця, індивідуалізація, активність	Індивідуалізація, співпраця, автономія, свобода, цілісність, самотійність	Індивідуалізація, співпраця, автономія, свобода, цілісність, самотійність
<i>Форми роботи тьютора</i>	Тьюторіал, консультація, шкільні та позашкільні заняття і заходи, проєктування	Тьюторіал, коучингові інструменти планування, визначення мети, самоменеджменту	Тьюторіал, портфоліо, шкільні та позашкільні заняття і заходи, проєктування

Джерело: розроблено автором самотійно на основі джерел [629; 676; 793; 831; 833; 834; 850].

Сутність індивідуальної пасторської опіки полягає в тому, що тьютор допомагає учневі реалізувати свій потенціал, підтримує їх у процесі прийняття викликів, заохочує учнів до становлення проактивності, допомагає визначати цілі та досягати їх, підтримує учнів у вирішенні проблем, зокрема відвідування школи, навчальної успішності та особистого благополуччя. У цьому типі тьюторингу

увага приділяється рекомендаціям тьютора щодо подальшої освіти та професійного визначення підопічного. Тьютор допомагає учням налагодити зв'язки з іншими освітніми закладами, заохочує до участі у позакласних заходах. Учні, які отримують досвід співпраці з тьютором, таким чином мають більше можливостей для розвитку своїх особистісних навичок [832].

Кожна школа у Великій Британії організовує власну форму пасторського наставництва, однак цілі, функції, ролі тьютора залишаються спільними. Зарубіжні дослідники визначають такі завдання тьюторів: діагностування успіхів учнів; консультування з особистих, освітніх і кар'єрних питань; робота з учнями над створенням власної системи тайм-менеджменту досягнення цілей. У всіх школах розроблені власні програми індивідуальної пасторської опіки над своїми учнями, покликану сприяти особистісному розвитку учнів на основі цілісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів. У всіх програмах увага акцентована на важливості розвитку соціальних та особистісних компетентностей [676; 847].

Наприклад, у Лондонській школі Елізабет Гарретт Андерсон Скул (Elizabeth Garrett Anderson School; <https://www.egaschool.co.uk>) програма пасторської опіки охоплює стандартну академічну навчальну програму та реалізується завдяки щотижневим тьюторіалам та залученням учнів до позакласної діяльності. У програмі визначені чотири основні напрями роботи:

1) *особистісного розвитку*, сфокусованого на вихованні відповідальних та активних громадян, здатних відігравати у майбутньому активну роль у суспільному житті; розвиток доброчесності, ціннісних настанов, що визначають мотивацію учнів до навчання та скеровують їх поведінку; розвиток креативного та критичного мислення, комунікативності та вміння співпрацювати; розвиток вміння зберігати психічне здоров'я; заохочення до пізнання себе, інших і навколишнього світу;

2) *соціального розвитку*, акцентованого на формуванні і розвитку в учнів низки соціальних навичок, таких як взаємодія та спілкування з іншими учнями, у тому числі з різним релігійним, етнічним та соціально-економічним

походженням; заохочення до участі в різноманітних громадських та соціальних заходах, включаючи волонтерство; розвиток здатності ефективно вирішувати конфлікти;

3) *культурного розвитку*, що реалізується через розвиток в учнів усвідомлення різноманітних культурних впливів, які формують учнів та інших людей; розвиток здатності визнавати та цінувати спільне між культурними, релігійними, етнічними та соціально-економічними спільнотами; сприяння набуттю толерантної поведінки; створення різноманітних умов для розвитку талантів та інтересів учнів, залучення їх до участі в музичних, спортивних та інших заходах;

4) *реалізації потенціалу*, який спрямований на надання учням додаткової інформації про різні варіанти продовження навчання після школи, можливого працевлаштування; заохочення учнів до усвідомленого вибору свого майбутнього життєвого та освітнього шляху, певних досягнень і успіхів, до яких вони прагнуть; сприяння у набутті навичок здорового способу життя, налагодження позитивних взаємин з оточуючими і ефективних лідерських навичок, які допоможуть їм громадській, професійній та інших видах діяльності.

Розвивально-виховний тьюторинг, який реалізується у польських школах в Польщі, відбувається завдяки індивідуальним тьюторіалам, що було докладно нами розглянуто в п. 2.1. За результатами проведеного нами інтерв'ю з польськими тьюторами було відмічено, що основу індивідуальної праці тьютора складають чотири етапи: конструювання суб'єкт-суб'єктних відносин, діагностування інтересів, талантів, здібностей, цінностей своїх тьюторантів, спільне розроблення плану співпраці та його реалізація учнем за підтримки тьютора [815]. Також тьютори поділилися власними думками: «як вихователь класу я маю сприяти створенню колективу», «як вихователь я не виділяю жодного учня, адже моїм обов'язком є об'єктивне ставлення до кожного учня. Однак, коли я працюю з учнем як тьютор, то змінюється моя роль: якщо мій тьюторант неправий у будь-якій ситуації, я готовий її обговорити, але залишаюся на боці

учня, підтримую його у будь-якій складній та неприємній ситуації. Це означає, що виправдовую дії підопічного, але готовий з ним над цим працювати».

В останній час у польських школах розвиток учнів базується на їх самосвідомості. Це означає відхід від універсальних моделей освіти на користь моделі особистісного розвитку. Для того, щоб розвиватися, змінюватися, зростати, учням необхідно розуміти свої особливості, характерні риси, бути свідомими власних потреб та прагнень. На переконання польських науковців, розвивально-виховний тьюторинг стає відправною точкою для вирішення питань розвитку молоді. Відповідно, основою тьюторингу є вплив на формуванні самосвідомості учнів, що означає: я можу змінювати і впливати лише на те, що я усвідомлюю, а те, чого я не знаю, керує мною. Самосвідомість також є передумовою для набуття нових навичок [833]. Характерними рисами розвивально-виховного тьюторингу польські дослідники визначають [792]:

- конструювання щирих, відкритих взаємин, які дозволяють «відкрити» учня, що є більш важливим, ніж схожість інтересів тьютора та тьюторанта;
- діяльність тьютора спрямована на розпізнавання можливостей, здібностей, уподобань тьюторанта та спільно знайти стратегії для їхнього розвитку і подальшого використання;
- мета розвивально-виховного тьюторингу з'являється не на початку співпраці, а проявляється під час роботи з тьюторантом;
- ефективність розвивально-виховного тьюторингу визначається усвідомленням тьюторантами своїх інтересів, талантів та покращенням м'яких навичок;
- готовність тьютора до дискусій на різні теми, до розуміння меж власної експертності, щоб своєчасно спрямувати тьюторанта до іншої компетентної людини;
- сприяти отриманню задоволення учнями від набуття нових знань та навичок, що є однією з основних передумов життєвого успіху.

У польських школах розвивально-виховний тьюторинг реалізується завдяки тьюторським програмам, які створюються відповідно до цілей, потреб та

особливостей кожної школи. Такий тип тьюторингу спрямований насамперед на розвиток м'яких навичок, які є частиною більш ширшого поняття — компетентності. Дослідження тьюторських програм розвивально-виховного тьюторингу у школах Польщі уповажнив нас на висновки, що основними навичками, на які звертають увагу тьютори у своїй діяльності – це розвиток креативного та критичного мислення, вміння ставити цілі, самоменеджменту, комунікативних навичок, уміння співпрацювати тощо [816].

Сімейний тьюторинг, як вже було нами зазначено у п. 2.1 реалізують у Польщі в мережі католицьких шкіл «Стерник» («Sternik») (<https://www.sternik.edu.pl/>). Принципи сімейного тьюторингу варіюються залежно від віку дитини. Однак, деякі з них є фіксованими, наприклад, зустріч тьютора з батьками учнів тричі на рік (на початку навчального року, після закінчення першого семестру та наприкінці навчального року). За необхідності або за бажанням, таких зустрічей може бути більше. Зустрічі присвячені обговоренню з батьками дитини індивідуального плану розвитку дитини, який розробляється спочатку батьками, а тьютор потім пропонує свої пропозиції. Тобто, тьюторингом охоплена вся родина, а не лише учень, що й відрізняє цей сімейний тьюторинг від інших типів. У сімейному тьюторингу тьютори виходять за межі школи та входять у терен приватного сімейного життя свого учня. Специфіка цього типу тьюторингу передбачає спільне бачення виховання дитини, що значно підвищує ймовірність однакових (у тьютора і батьків) рішень у контексті виховання та дає можливість тьютору приймати самостійні рішення щодо розвитку дитини. Окрім зустрічей із батьками, тьютор також проводить індивідуальні тьюторіали з тьюторантами, на яких акцент робиться на розвитку здатності учнів пізнавати самих себе, на розв'язанні питань, що стосуються навчання, відносин з учителями та іншими учнями, позакласних заходів тощо [592].

Концепція мережі шкіл «Стерник» передбачає тьюторинг як основний вид виховної роботи і є обов'язковим для кожної школи. Основними завданнями тьютора є: допомога підопічним у постановці цілей, плануванні діяльності, визначенні пріоритеті, навчанні вчитися, вмінні робити вибір та нести за нього

відповідальність, розвитку моральних якостей. Характерною ознакою мережі шкіл «Стерник» є наявність річного шкільного виховного плану, який поділяється на тематичні місяці та охоплює шкільне та позашкільне життя. Тема місяця пронизує уроки, позакласні заходи, тьюторіали. Відповідно віковим категоріям розробляється річний щоденник, у якому зазначені теми місяця та визначено чотири завдання в контексті теми, які необхідно вирішити: це певні позитивні риси характеру, які учень розвиває у собі, а тьютор його в цьому підтримує. Такими рисами можуть бути: відповідальність, працьовитість, толерантність, вміння співпрацювати тощо. Учні старших класів зобов'язані також брати участь у волонтерських проєктах, які пропонуються школою.

Аналіз різноманітних видів тьюторингу дозволяє порівняти академічну та розвивально-виховний типи для визначення спільного та відмінного.

Таблиця 6.

*Характеристика видів шкільного тьюторингу в країнах
Європи та США*

<i>Критерії для порівняння</i>	ШКІЛЬНИЙ ТЬЮТОРИНГ	
	<i>Академічний тип</i>	<i>Розвивально-виховний тип</i>
<i>Країни впровадження</i>	США, Франція, Польща, Велика Британія, Німеччина	Польща, Велика Британія, Німеччина
<i>Мета</i>	Підтримка учнів у навчанні: допомога в подоланні труднощів у навчанні, підвищенні їх успішності; поглиблення рівня знань, розвиток їх соціально-емоційних та особистісних навичок	Розвиток особистих та соціальних компетентностей, моральне виховання
<i>Функції тьютора</i>	Діагностувальна, навчальна, проєктувальна, організаційно-комунікативна, мотиваційна, інформаційно-змістовна, моніторингова, рефлексивна, консультативна	Діагностувальна, проєктувальна, комунікативна, мотиваційна, інформаційна, моніторингова, рефлексивна, розвивальна
<i>Принципи</i>	Свобода, гнучкість, співпраця, індивідуалізація, активність, самостійність.	Індивідуалізація, свобода, самоусвідомлення, активність.

Джерело: розроблено автором самостійно

Отже, як засвідчує представлена таблиця, академічний вид тьюторингу у країнах Європи та США спрямована не лише на підтримку навчальної діяльності

учнів, а також на розвиток соціально-особистісних компетентностей, які, на думку теоретиків та практиків в освіті, є основою для успішності в навчанні і в житті. Можна зробити висновок, що спільним в обох видах тьюторингу в школі є конструювання довірливих взаємин, підтримка учнів у їх прагненнях у навчанні, утримання мотивації, допомога в розпізнаванні своїх можливостей, здібностей та розвитку потенціалу. Обидві види ґрунтуються на спільних засадах, що притаманні власне тьюторингу, основним із яких є принцип індивідуалізації; функції тьютора мінімально відрізняються залежно від виду та типу тьюторингу.

Проаналізувавши сучасні моделі освіти, спираючись на подані визначення тьюторингу в параграфі 1.3. відносимо тьюторинг до феноменологічної моделі освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.), відповідно до якої передбачено індивідуальний характер навчання з урахуванням особливостей учнів, турботливе та коректне ставлення до їхніх інтересів і потреб. Його представники розглядають освіту як гуманістичну, що найповніше й адекватно відповідає справжній природі людини, допомагає їй знайти те, що в ній уже біологічно закладено [15, с. 48]. Згідно з цією моделлю педагоги створюють умови для підтримки унікального розвитку кожного учня, його самопізнання із врахуванням індивідуальних особливостей, надають якнайбільше свободи вибору й умов для реалізації природного потенціалу й самореалізації дитини [294, с. 22].

2. 3. Актуальність та практики тьюторингу в українській старшій школі

Сучасні тенденції розвитку освіти зумовлюють актуальність тьюторингу. Сьогодні напрям змін у школі визначається: демократизацією, коли школа розглядається як гуманний, особистісно зорієнтований, демократичний освітній простір; інтеграцією, що реалізується через гармонізацію принципів освіти різних країн та метапредметний підхід в освітньому процесі; цифровізацією, що уможливорює розвиток онлайн навчання, змішаного та дистанційного навчання; гуманізацією, що передбачає встановлення взаємин між суб'єктами освітнього

процесу на основі взаємоповаги, розкриття та розвиток потенціальних можливостей кожної дитини та сприяння становлення її здатності до постійного самовдосконалення [562; 564]. Глобалізаційні виклики XXI ст. спонукають зарубіжні країни та міжнародні організації формувати нові стратегічні орієнтири розвитку освіти. Спільними пріоритетами на усіх рівнях (формальна, неформальна, інформальна освіта) визначаються: підвищення якості освіти, забезпечення рівного доступу до освіти, навчання впродовж життя (lifelong education та life-wide education). Акцент робиться на тому, школа припинила виконувати свою традиційну функцію: надання знань, тому важливо переглядати її завдання, які повинні бути зосереджені на перетворенні школи в освітній простір, у якому можлива успішна самореалізація кожної особистості. У більшості країн сьогодні спостерігається трансформація шкільної освіти на компетентнісних засадах. У Європі розвиток економіки знань, соціальної справедливості, активного громадянства та європейської ідентичності синхронізований із ключовими компетентностями, перелік яких затверджено в Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018) [276].

У доповіді Ж. Делора «Освіта: прихований скарб» сформульовано головні завдання — чотири важливі «стовпи» освіти XXI ст. [385, с. 86]:

- навчитися пізнавати (включає вміння навчатися протягом всього життя);
- навчитися діяти (вміння правильно діяти в різних життєвих ситуаціях);
- навчитися жити (навички та вміння повною мірою реалізувати вроджені здібностей кожної людини);
- навчитися жити разом (розуміння свого оточення, його культури, традицій, цінностей, переконань тощо).

У документах Європейського парламенту та Ради Європейського Союзу [631] зауважено на важливості особистісної, соціальної та навчальної компетентностях (personal, social and learning competence), що ґрунтуються на на знаннях і вміннях, орієнтованих на розвиток особистісного потенціалу, соціальну інтеграцію та активне громадянство; громадянської компетентності (civic

competence), компетентності культурної обізнаності та самовираження (cultural awareness and expression competence). Уважають, що найважливіше завдання освіти — «вчитися бути», найповніше розкривається саме через зазначені компетентності: навчання стає інструментом розвитку самоактуалізації, самооцінки та самоєфективності, а соціальний вимір «учитися жити разом» фіксує посилення цінностей демократії, толерантності, справедливості та соціальних норм [86].

У Резолюції Європейського парламенту в контексті модернізації освіти в Європейському Союзі [678] наголошено на необхідності якісної інклюзивної освіти, здатної надати молоді необхідні знання, навички, вміння критичного та автономного мислення, поєднані із демократичними переконаннями. Метою такого підходу є необхідність навчити молоде покоління протистояти викликам, бути активними громадянами та досягти успіху на ринку праці та в житті, формувати майбутнє світу тощо. Європейська політика у сфері освіти визнає важливість інноваційних методів навчання, модерної освітньої інфраструктури, заактуалізованих глобалізаційними тенденціями, цифровізацією, спонукає до креативного мислення та спрямування учнів на вирішення проблем.

Визнається важливість зміни освітньої парадигми, що ґрунтується на балансі підходів, орієнтованих на вчителя, на учнів (адаптованої до їх індивідуальних життєвих умов) і поєднанням традиційних та онлайн форматів навчання, які підсилюють індивідуалізацію освітнього процесу. Велике значення надається визнанню індивідуальних відмінностей у когнітивних здібностях та особистісних характеристиках учнів, а також необхідності раннього виявлення та просування здібностей і талантів дитини [731].

Школа, за твердженнями європейських політиків, повинна бути автономним центром розвитку критичного та креативного мислення, просування демократичних цінностей та активної громадянської позиції. У зв'язку з цим школам необхідно зосередитися на наданні допомоги учням у набутті навичок, необхідних для розуміння та використання інформації, для розвитку їх самостійності в навчанні та особистих навичок і компетентностей для керування

власним життям, орієнтованим на майбутнє; на емоційному благополуччі; наданні можливостей кожному учню реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Незважаючи на вплив новітніх технологій на освіту, школа повинна залишатися основним освітнім середовищем, у якому розвивають потенційні можливості, де кожна людина може знайти місце та час для особистого та соціального зростання.

На думку американських вчених, у новій парадигмі освіти учні є активними учасниками навчання, а саме навчання є захопливим процесом. Інтереси, захоплення, мрії, навички та потреби кожної дитини формують її досвід навчання, а обов'язок дорослих — керувати цими засобами педагогічної підтримки [627]. Як зауважують зарубіжні дослідники, досягнення успіху учнів можливе за умов їх розвитку у трьох основних сферах: знання, навички та ставлення [731]. Наводимо таблицю, що складена на основі доповідей Ради директорів державних шкіл США (<https://www.nassp.org/>), яка включає опис кожної із цих сфер і подає низку прикладів.

Таблиця 7.

Компетентності як комбінація знань, навичок та ставлень

ЗНАННЯ	НАВИЧКИ ТА ВМІННЯ	СТАВЛЕННЯ
Теоретичне чи практичне розуміння когось / чогось	Можливості та стратегії, які дозволяють учням застосовувати знання в нових ситуаціях, займатися вищим порядком мислення, вирішувати проблеми, співпрацювати, спілкуватися, ефективно планувати майбутнє	Поведінка та способи діяльності, які сприяють учню повною мірою використовувати свій потенціал
Стандарти світового рівня; Кар'єра та технічна освіта; Інші області контенту та основи грамотності; Глобальні компетенції; Прикладні знання	Навчитися вчитися; Керування часом / цілями; Критичне мислення; Вирішення проблем; Співпраця; Ефективне спілкування; Метапізнання; Самосвідомість / соціальна поінформованість та співчуття; творчість та інновації	Свобода дій (самоефективність); Допитливість; Ініціатива; Стійкість; Адаптивність; Активність; Лідерство; Етична поведінка та громадянська відповідальність; Самоконтроль

Джерело: розроблено автором самостійно на основі джерел: [627; 731].

Кожна сфера підсилює одна одну. Розвиток в учнів вміння ефективно спілкуватися, співпрацювати, бути креативними, вміти вирішувати проблеми різними способами, мати критичне мислення відбувається завдяки взаємодії знань і навичок. Це сприяє розвитку особистісних характеристик: стійкості, допитливості, винахідливості, наполегливості та адаптивності. Розвинуті навички та позитивні риси характеру дозволяють учням розширювати та поглиблювати власні знання відповідно до їх інтересів, потреб, можливостей та здібностей, відповідно до визначених стандартів компетентностей. Забезпечення розвитку учнів у трьох сферах відбуватиметься за умов організації освітнього досвіду, для якого характерні п'ять взаємозалежних складників: активне навчання, соціально включене навчання, індивідуалізоване навчання, відкрита освіта та компетентнісне навчання [731].

Активне навчання визнає учнів активними учасниками освітнього процесу та залучає їх до проєктування власного досвіду та результатів навчання засобами, відповідно до рівня їхнього розвитку. Учні мають право вибору та право голосу в освітньому досвіді відповідно до компетенцій, які вони мають у відповідний момент. Кожен учень має можливості нести відповідальність за власну освіту на основі своєї внутрішньої мотивації до навчання [24; 247; 299; 527].

Соціально включене навчання базується на взаєминах із родиною, ровесниками, досвідченими дорослими та членами громади та передбачає соціальну взаємодію, а також враховує можливість віртуального спілкування. Особлива цінність у соціально включеному навчанні належить особистому контакту: і однолітків, і дорослих визнають партнерами в навчанні [59; 422].

Індивідуалізоване навчання — передбачає використання особистих захоплень учня, сильних сторін, потреб учня та сім'ї, культури та спільноти як мотивів для розвитку знань, навичок і здібностей. Під час індивідуалізованого навчання визнають, що різні учні стикаються з різними проблемами в житті, які можна виявити й вирішити через отримання адекватної підтримки від досвідчених дорослих [3; 421].

Відкрита освіта визнає, що навчання є різноманітним, може відбуватися в різних місцях та свідомо використовує свою широку природу для розвитку компетенцій учня; створює і максимально мірою використовує потенціал різних спільнот, середовищ, форматів та часу. У компетентісно зорієнтованому навчанні, кожен учень прагне досягти майстерності у конкретних сферах знань, навичок та вмінь [31].

Таким чином, нові умови створюють не лише нові вимоги, але й нові засоби, методики й технології освітньої діяльності, які дають змогу вирішувати поставлені педагогічні завдання в системі загальної середньої освіти. Україна сьогодні є частиною світового співтовариства, приймає цінності громадянського європейського суспільства, стаючи його повноправним членом, інкорпорує цінності світового суспільства у власний освітній простір [731]. Відбуваються процеси системної трансформації сфери освіти на всіх рівнях: дошкільна освіта — середня освіта — вища освіта — освіта дорослих для забезпечення нової її якості. Головна мета — перетворити українську освіту на інноваційне середовище, у якому здобувачі освіти мають можливість набути ключові компетентності, які необхідні кожній сучасній людині для досягнення успіхів у житті.

Формула Нової української школи складається з кількох «ключових компонентів, серед них [335]:

- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;
- нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності».

Реформа середньої освіти в Україні стосується теоретичних та практичних аспектів розробки нової моделі школи, що спрямована на розвиток дитини та формування її особистості. На думку О. Ляшенка та О. Топузова, «освітній процес

має на меті розкрити внутрішні механізми розвитку інтелекту дитини, її здатності й готовності до використання набутих знань і досвіду в різних життєвих ситуаціях (побуті, освітній чи професійній діяльності, повсякденному житті тощо), ціннісного ставлення до навколишнього світу» [287, с. 32]. Відповідно до цієї думки, змінюється роль вчителя, який є організатором освітнього середовища, у якому учні визнані унікальними особистостями, суб'єктами своєї освітньої діяльності. У такому середовищі уможливлено творення індивідуальної освітньої траєкторії учнів, що зумовлює розкриття потенціалу кожного учня. У такому освітньому середовищі відбувається розвиток індивідуальних здібностей учнів, що характеризують їх як особистостей. Знання, вміння і ставлення, сформовані в такому освітньому процесі, стають досвідом, який учні усвідомлюють та відтворюють у формі набутих компетентностей (ключових, предметних, метапредметних), наскрізних умінь та світогляду [287, с. 33].

Такою педагогічною технологією вважаємо *тьюторинг*, спрямований на задоволення освітніх інтересів та потреб суб'єктів освіти. Водночас, як зауважила К. Осадча, у країнах, де активно впроваджують тьюторинг, визначається взаємозв'язок між рівнем розвитку держави та індивідуальними освітніми результатами учнів та/або студентів. На думку дослідниці, ще однією перевагою впровадження тьюторингу є забезпечення гуманних принципів в освітньому процесі, особистісно зорієнтованого підходу та принципів партнерства і співпраці в освітній діяльності [348]. Актуальність та необхідність реалізації тьюторингу в закладах загальної середньої освіти зумовлена низкою соціально-економічних явищ та зміною освітньої парадигми (індивідуалізація та персоналізація, дистанційне та інклюзивне навчання, неформальна та інформальна освіта тощо).

Як зазначила А. Бойко, «тьюторська технологія сприяє персоніфікації освіти, побудові власної програми розвитку навчального закладу, особистості, а також розвитку толерантних відносин між учасниками освітнього процесу, коли тьюторська технологія виступає новою формою гуманістичного навчання» [42].

В Україні на всіх рівнях освіти досліджуються можливості для підвищення якості освіти. Це пов'язано з актуальними дослідженнями процесів навчання в

контексті мінливих потреб учнів та викликів ринку праці. Поєднання різних чинників зумовлює необхідність розроблення інноваційних шляхів створення нових можливостей для навчання та виховання молоді. Реалізація будь-яких нововведень у закладах загальної середньої освіти вимагає проєктування перетворення теоретичних знань у способи реалізації інноваційних освітніх програм. Відсутність результатів навчання та виховання або їх низька якість, неефективність педагогічної діяльності стають причинами для пошуків та розроблення нових технологій [142, с. 66]. Ключова ідея технологізації освітнього процесу ґрунтується необхідності перетворення освітнього процесу в закладі освіти на цілеспрямований процес діяльності всіх її суб'єктів [458, с. 127].

Хоча поняття «педагогічна технологія» не є новим, саме технологічний підхід став основою становлення нової української школи та спричинив комплексні зміни [365]. Сьогодні в педагогічній спільноті України та в зарубіжних країнах найчастіше трапляється трактування поняття педагогічної технології на засадах системного підходу. За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія — це «систематичний спосіб створення, реалізації та визначення всього процесу навчання з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти» [338].

Загальними ознаками педагогічних технологій є системність, процесуальність, проєктно-орієнтованість та результативність [12]. Специфічними характеристиками є цілепокладання, результативність, алгоритмічність, ефективність, завершеність та інші [458, с. 62].

На думку В. Паламарчук, основними методологічними вимогами до проєктування педагогічних технологій в умовах Нової української школи є: концептуальність (наявність концептуальної основи, яка включає філософське, психолого-педагогічне, соціально-педагогічне та дидактичне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системність (визначена мета та конкретна процесуальність, взаємозв'язок, інтегральність); керованість (управління відповідно до цілей, завдань, з чітким плануванням, поетапністю реалізації, наданням зворотного зв'язку); цілісність (наявність усіх необхідних елементів);

інноваційність (ґрунтується на сучасних досягненнях педагогічної науки і практики); відтворюваність (алгоритмічність, прозорість, доступність, структурованість); ефективність (результативність, оптимальність, гарантованість досягнення певного стандарту навчання); конкурентоспроможність у сучасних умовах [365, с. 63].

С. Сисоєва формулює сутність сучасних поглядів на педагогічні технології з кількох точок зору [458, с. 130–131]. З одного боку, дослідниця вважає, що педагогічна технологія відображає процес розроблення й реалізації педагогічного проєкту у закладі освіти. Такий проєкт спрямований на досягнення визначених освітніх цілей, які реалізують через певну педагогічну діяльність, що виконує нормативну функцію та повинна уможливлувати створення нових освітніх продуктів творчої педагогічної діяльності. Педагогічна технологія передбачає також оптимальне використання ресурсів та дій усіх учасників педагогічної співпраці. Стійкість та відтворювальність педагогічної технології у будь-яких освітніх системах може бути забезпечена за умов спирання педагогів на основні норми проєктування й реалізації педагогічної технології. При цьому якість відтворення педагогічної технології залежить від рівня професіоналізму вчителя. Гуманістична основа педагогічної технології забезпечується тим, що вона, з одного боку, зорієнтована на задоволення потреб, інтересів і можливостей учня, а з іншого, — на вимоги суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку та саморозвитку людини.

А. Бойко, В. Докучаєва, І. Зязюн та І. Коновальчук зауважили, що інноваційний процес наближується до рівня технології завдяки урахуванню певних критеріїв технологічності: *концептуальності* (проєкт має включати філософське, соціально-економічне, педагогічне, психологічне обґрунтування, представляє закономірності й принципи процесу, ґрунтуватися на певній науковій базі, пов'язаний з цільовою спрямованістю, концепцією та змістом інновацій); *системного* характеру усіх його компонентів (цілей, змісту, форм і методів взаємодії суб'єктів реалізації новації, досягнутих результатів); *ієрархічності* — відповідність спроектованої технології реалізації інновації рівню

її новизни, масштабу та інноваційного потенціалу; *керованості* — безперервне оцінювання результатів на всіх етапах проєктування, забезпечення зворотного зв'язку, за необхідності можливість внесення коректив у вже розроблені частини проєкту; *ефективності* — вибір найбільш доцільних способів діяльності із врахуванням співвідношення між результатом і затратами ресурсів; *відтворюваності* — можливість використання технології іншими ідентичними закладами освіти або іншими суб'єктами [41; 146; 186; 233].

Науковці визначають проєктування як одну із сучасних культурних технологій, що гарантує прогрес і поступальний розвиток людської цивілізації [186, с. 53; 693, с. 579]; основним універсальним способом інноваційної діяльності у сфері сучасної освіти; технологією реалізації інноваційної стратегії закладів освіти, що забезпечує перехід від традиційної освітньої парадигми освіти до інноваційної; способом організації інноваційного процесу, що об'єднує всі види робіт зі створення нових об'єктів, теорій, схем і впровадження їх у практичну площину [146, с. 245].

На думку І. Коновальчука, проєктувальна діяльність класифікується як інноваційна, оскільки вона передбачає створення чогось нового й технологію його реалізації, яку можна комбінувати, вдосконалювати, освоювати та стандартизувати. Також дослідник зауважив, що в теоретичних концепціях інноваційних освітніх процесів чітко простежено взаємозв'язок між поняттями «інновація», «система», «технологія», «проєктування», «реалізація» [233, с. 240]. Інноваційне проєктування це — особливий вид діяльності, спрямований на створення нових об'єктів, методів, планів, теорій, структур, систем та втілення їх у практичний обіг для отримання якісно нових результатів [146, с. 730–731]. За визначенням І. Коновальчука, інновація є системним явищем, а проєкт з її впровадження — специфічною системою з властивими структурами, функціями, ієрархією етапів, між якими існують певна залежність і зв'язки [231].

Українські вчені (Н. Побірченко, О. Ярошинська) визначили категорію «проєкт» як систему запланованих послідовних дій, спрямованих на досягнення прогнозованого результату. Дослідники констатують, що педагогічні проєкти

різняться за формою, рівнем, спрямованістю, масштабом, складністю та тривалістю, а основними характеристиками педагогічного проєкту є гнучкість, прагматичність, інноваційність, соціальна та педагогічна значущість [624, с. 111].

Узагальнюючи різні погляди науковців, можна зазначити, що потреби в педагогічному проєктуванні зумовлені необхідністю вирішення протиріч між індивідуально-особистісними запитами здобувачів освіти та можливостями освітньої системи в їх задоволенні, між існуючими педагогічними процесами та зовнішніми вимогами до них, між тенденціями розвитку освіти та традиційними педагогічними процесами.

В українській педагогічній науці педагогічне проєктування трактується як самостійна поліфункціональна педагогічна діяльність (В. Беспалько), що веде до створення нових або перетворення наявних умов освітнього процесу [268]. Основним у проєктуванні є визначення конкретних цілей, завдань, а також стратегій і способів їх досягнення. У цьому контексті цілі — це уявлення майбутнього результату.

У процесі проєктування педагогічна діяльність може мати дві форми: прогнозування та постановка цілей, які уможливають керування освітнім, зокрема тьюторським, процесом в умовах мінливого середовища [230]. Отже, проєктування полягає у випередженні практичних дій педагога: побудові уявного кінцевого результату педагогічної діяльності. До проєктування належать такі дії: формування цілей педагогічної діяльності, моделювання у свідомості образу процесу й результату педагогічної діяльності, моделювання педагогічної діяльності, планування роботи, розроблення змісту освітніх заходів, вибір засобів навчання, врахування умов протікання освітнього процесу.

У сучасних наукових педагогічних розвідках педагогічне проєктування часто розглядають як визначальний спосіб реалізації інноваційної діяльності, що включає прогнозування, моделювання та аналітичну оцінку, а також, як специфічний вид творчості. В основі цих процесів лежать структурні зміни, реформування, обґрунтування, розроблення якісно нових концептуальних засад [143]. На думку О. Коберніка, актуальність проєктування в педагогіці та освітній

практиці зумовлена необхідністю впровадження інноваційних педагогічних технологій та організації навчально-виховної роботи в закладах освіти на сучасних філософських, соціальних, педагогічних засадах [215]. Власне проєктування, науковець визначив як цілеспрямоване творче попереднє визначення й конструювання програми спільної діяльності суб'єктів педагогічного процесу та її подальшої реалізації, спрямованої на забезпечення особистісно-розвивального підходу в навчально-виховній діяльності [215, с. 106].

Науковці розробили такі принципи педагогічного проєктування [215; 216; 268]:

- принцип людських пріоритетів, спрямований на учасників підсистем, процесів або ситуацій, підкреслює гуманістичний і природовідповідний підхід до навчання;

- принцип саморозвитку передбачає створення динамічних і гнучких систем, процесів і ситуацій, які можуть адаптуватися, змінюватися, ускладнюватися або спрощуватися в процесі реалізації;

- принцип динамізму, визначає поступовий розвиток системи від більш складної сутності до менш складної;

- принцип повноти, спрямований на забезпечення всіх необхідних умов для ефективного функціонування проєктованої системи;

- принцип діагностованості, передбачає постійний зворотний зв'язок, використання інструментів вимірювання та моніторинг ефективності роботи системи;

- принцип конструктивної цілісності, забезпечує тісний взаємозв'язок між усіма компонентами методичної системи та етапами її проєктування і впровадження.

В. Киричук стверджує, що проєктування в освітньому процесі спрямоване на досягнення педагогічних цілей і завдань, виступаючи інструментом для свідомого визначення основних напрямків діяльності учасників освітнього процесу в конкретних умовах і на певний період. Крім того, проєктування сприяє

впорядкуванню впровадження інновацій та внесення змін в освітній процес [476, с. 7].

Загалом педагогічне проєктування можна розглядати як спільну діяльність педагогів, спрямовану на передбачення розвитку педагогічної реальності. Воно тісно пов'язане з постановкою цілей, прогнозуванням, а також розробкою педагогічних теорій, концепцій і програм. Проєктування у педагогіці відповідає на ключові питання: концептуальне (що потрібно змінити або досягти), технологічне (яким чином це реалізувати) та кадрове (хто буде відповідальним за виконання) [92, с. 109].

У педагогічній діяльності, за твердженням І. Коновальчука, проєктування в педагогіці розглядається у двох аспектах: як самостійний вид педагогічної діяльності та як етап у межах певного виду педагогічної діяльності. У випадку, коли проєктування сприймається як окремий вид діяльності, його змістовними та функціональними компонентами виступають діагностика, прогнозування, моделювання, планування та конструювання [230]. Такий системний підхід передбачає задоволення всього ієрархічного комплексу потреб суб'єктів проєктування. Структурно-функціональна модель технології проєктування в розумінні І. Коновальчука [231] складається з чотирьох рівнів:

1) *структурний* рівень включає компоненти, що відображають зміст педагогічної системи та її стан у статичному вигляді, зокрема інформацію, цілі навчання і виховання, об'єкт, суб'єкт, предмет, засоби та результат;

2) *функціональний* рівень визначає завдання та функції кожного етапу проєктування: інтелектуального, кореляційного, орієнтаційно-пошукового, планування, конструктивного та контроль-оцінювального;

3) *технологічний* рівень визначає зміст і послідовність дій під час проєктування, таких як діагностика, цілепокладання, моделювання, структурування діяльності, розробка методів і форм педагогічної взаємодії, а також уявне експериментування;

4) *результативний* рівень відображає підсумок процесу проєктування, коли педагогічна система трансформується у проєкт технології педагогічного процесу.

На думку О. Молчанюк, головна мета проєктування полягає у створенні технології, яка забезпечує розвиток учасників освітнього процесу, робить його оптимальним і дієвим [316]. Проєктування тьюторської технології в українських школах вже давно привернуло увагу науковців і педагогів. Наприкінці ХХ століття він став особливо актуальним у закладах загальної середньої освіти та продовжує набувати значущості, оскільки спрямований на реалізацію індивідуалізованого підходу в навчанні. Із середини 2000-х років інтерес до тьюторингу в українському освітньому середовищі значно зріс як серед науковців, так і серед педагогів-практиків. в українських школах достатньо давно привернуло увагу науковців-теоретиків і педагогів-практиків.

Впровадження інноваційної технології тьюторингу базується на гуманістичних та особистісно орієнтованих педагогічних підходах, які сприяють задоволенню освітніх потреб дитини. Цільові, змістовні та процесуальні аспекти тьюторингу спрямовані на підтримку особистісного розвитку учня [142, с. 249]. Впровадження цієї технології в школах є ефективною інновацією, оскільки передбачає постановку нових освітніх цілей і досягнення їх за допомогою сучасних методів.

Під час проєктування тьюторингу українські школи запозичили із зарубіжних моделей основні принципи цієї технології: індивідуалізацію, свободу, гнучкість, самостійність, активність тощо. Безумовно, кожна школа має свої тьюторські практики, які відрізняються, але принципи залишаються незмінними. Першою школою, яка впровадила у свій освітній процес технологію тьюторингу була приватна школа «Афіни» м. Києва. На основі індивідуального підходу до учня та вимог державного освітнього стандарту були розроблені індивідуальні освітні програми, які враховували особисту освітню траєкторію, узгоджену з учнем і його родиною. Ці програми були гнучкими і передбачали можливість подальшої корекції, відображаючи спільну мету в трикутнику «учень — родина — школа». Тьюторська підтримка сприяла індивідуалізації навчання, розвитку мотивації учнів, пошуку освітніх ресурсів, а також формуванню рефлексії учня як у навчанні, так і в особистісному розвитку [555]. У 2015–2020 роках у школі був

проведений експеримент «Тьюторський супровід у системі змішаного навчання», що призвів до значних змін:

- в управлінні: реалізовані принципи демократизації, диференціації, індивідуалізації та інформатизації.
- у науково-методичній роботі: запроваджено портфоліо професійного розвитку вчителів.
- в організації освітнього процесу: створено центри дистанційного навчання, дитячої творчості, моніторингу розвитку учнів (інтелектуального, фізичного, соціального, емоційного), а також карти індивідуального розвитку.
- у формах і методах навчання: запроваджено проєктну діяльність у різновікових групах, індивідуальну профілізацію, різнорівневі мобільні групи, а також комплексну систему оцінювання.
- у змісті навчання: введено нові дисципліни, факультативи, курси та «тьюторські години» (групові та індивідуальні консультації).

У приватній школі «Афіни» м. Києва було розроблено, впроваджено та вдосконалено систему профільного навчання для учнів старших класів, що дозволило учням 10–11 класів обирати поглиблене вивчення предметів відповідно до їхніх інтересів і здібностей за згодою батьків або їхніх законних представників. Також вони мали можливість відвідувати додаткові курси та проходити практику за обраним напрямком. У початковій школі та 5–6 класах тьюторська підтримка здійснюється в малих групах або індивідуально за запитом. У 7–11 класах впроваджено індивідуальні зустрічі (тьюторіали), які спрямовані на підтримку мотивації, виявлення інтересів і потенціалу учнів. Окрім цього, було розроблено авторську програму підвищення кваліфікації тьюторів і організовано супервізію для них. Отже, у школі переважає розвивально-виховний тип тьюторингу, запозичений із розвивально-виховного тьюторингу польських шкіл та модифікований під запити закладу освіти, з акцентом на цілі тьюторингу, функції тьютора та форми роботи. Водночас із академічного тьюторингу використано підходи для подолання навчальних труднощів та підтримки академічного прогресу учнів [582].

Окремої уваги заслуговує авторська технологія тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, розроблена М. Альохіним. Вона передбачає індивідуальний тьюторський супровід протягом навчального року з урахуванням потреб розвитку кожного учня. Метою є адаптація до шкільних умов, сприяння згуртованості колективу, розвиток соціальних компетенцій та ціннісних орієнтацій. Цей підхід також включає моніторинг досягнень учнів та їхню своєчасну корекцію за допомогою інтерактивних методів [7, с. 139]. Такий тьюторський супровід є цілеспрямованою діяльністю, яку тьютор здійснює як асистент вчителя початкових класів, орієнтуючись на потреби розвитку кожного учня. Він враховує індивідуальні можливості та здібності дитини, допомагає адаптуватися до шкільного середовища, сприяє згуртуванню колективу, формуванню конструктивної взаємодії в системах «учень–учень», «учень–учитель» та «дитина–батьки». Також цей підхід спрямований на розвиток соціальних компетенцій, формування ціннісних орієнтацій, створення позитивного емоційного клімату в класі та школі. Важливою частиною є моніторинг розвитку учнів і своєчасна корекція досягнень за допомогою інтерактивних методів. Супровід реалізується за визначеною програмою з дотриманням конкретних етапів та алгоритму [7, с. 140]. Характеристика такого типу тьюторингу дозволяє зробити висновок, що більшість функцій тьютора відповідає типу виховного тьюторингу.

У контексті аналізу практик упровадження тьюторингу в закладах загальної середньої освіти показові результати всеукраїнського експерименту «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» (2015–2020 рр.), проведеного на базі 12 закладів загальної середньої освіти Київської, Одеської, Тернопільської, Харківської областей і м. Дніпро.

У результаті експерименту було розроблено кілька моделей, а саме: «Тьюторська підтримка (тьюторський супровід) збагаченого освітнього середовища як основний засіб забезпечення особистісного розвитку учнів», авторська система «Забезпечення особистісної освітньої траєкторії розвитку учня», «Тьюторський супровід проектно-дослідницької діяльності учнів у закладі

освіти», «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в позакласній роботі ліцею», «Тьюторський супровід учнів у позакласній діяльності», «Використання елементів тьюторської технології в освітньому процесі», «Тьюторський супровід учнів у позаурочній діяльності як засіб реалізації пізнавального інтересу та індивідуалізації розвитку учня», «Тьюторство як технологія супроводу молодих спеціалістів», «Тьюторство як стратегічний напрям у самовизначенні суб'єктів культурно-освітнього простору», «Технологія тьюторства як інструмент формування особистої освітньої траєкторії учня», «Реалізація персоніфікованої освіти учнів в умовах комбінованої системи М. П. Гузика», «Тьюторство як стратегічний напрям у заохоченні учнів навчатися» [41].

У Криворізькому гуманітарно-технічному ліцеї було реалізовано індивідуалізований підхід у контексті тьюторської тріади: класний керівник — учень — батьки. Саме вони розробляли програму розвитку особистості учня, визначаючи пріоритети освітнього та творчого зростання, шляхи їх реалізації. Головними дійовими особами є учні, які визначали цілі та основні напрями свого розвитку (що мало значний вплив на їхню здатність робити власний вибір, приймати рішення та брати на себе відповідальність за їх результати). Цей процес має на меті мотивувати учнів до навчання, заохочувати до самостійності, вчити їх орієнтуватися на власні інтереси, визначати шляхи реалізації прийнятих рішень, а також сприяє створенню відкритого освітнього середовища [381]. У цій практиці поєднано академічний та виховний види тьюторингу, адже метою тьюторської діяльності є як особистий розвиток, так і підтримка індивідуального освітнього шляху учнів.

За результатами нашого дослідження впровадження тьюторингу у приватних школах України можна відзначити, що системно тьюторинг реалізують у кількох закладах освіти. У ліцеї «ЕКОЛЕНД» м. Львова тьюторська технологія впроваджена від 1 до 11 класу. У закладі практикують проведення індивідуальних та групових тьюторіалів. У початковій школі більш затребуваним є груповий тьюторинг, а у старшій школі — індивідуальний.

Тьютор зі своїм тьюторантом працює за запитом, за чітко сформульованою метою та запланованим шляхом реалізації. Цей заклад освіти використовує досвід розвивально-виховного тьюторингу, частково — академічної підтримки в контексті допомоги в підвищенні успішності учнів [554, с. 115].

Приватний заклад освіти «МудрАнгелики» м. Чернігова пропонує учням тьюторську підтримку як психолого-педагогічний супровід, який охоплює 1–11-і класи. У кожному класі є свій тьютор, який забезпечує індивідуальний та груповий супровід та є особистим ментором для кожного учня (у межах одного класу, клас до 15 учнів). Тьютор курує своїх підопічних упродовж навчального року та має право переходити з ними до наступного класу. Тьютор у школі «МудрАнгелики» — це кваліфікований професіонал, який забезпечує взаємозв'язок усіх учасників освітнього процесу, який здійснюється через два види взаємодії: пасивна взаємодія — спостереження тьютора за учнями упродовж освітнього процесу; активна взаємодія — під час спеціально спланованих та організованих тьютором заходів до конкретної життєвої ситуації, та тьюторанта (планують за запитом або потребою). Відбуваються у формі: а) індивідуальної бесіди з тьюторантом; б) соціально-педагогічних занять (для учнів початкової школи); в) коуч-консультацій (для учнів старших класів). Дії тьютора в школі спрямовані найперше на мотивування учня до саморозвитку. Важливим напрямком роботи тьютора школи є допомога учням в опануванні навичок самоорганізації та самоосвіти. Таким чином, можна зробити висновок про поєднання двох моделей тьюторингу: дидактичного та виховного [554, с. 117].

Пандемія COVID-2019, яка зумовила масовий перехід до онлайн-навчання, актуалізувала потребу у проектуванні тьюторської підтримки в онлайн-форматі. Визначаючи роль тьютора в дистанційному навчанні учнів в умовах карантину, українські школи звернулися до досвіду американських та британських шкіл, які мають тривалий досвід роботи за типом онлайн-тьюторингу, а саме: залучення учнів до активного навчання, допомога в утриманні мотивації до навчання, у подоланні труднощів у навчанні, підвищенні їхніх академічних досягнень.

В умовах війни в Україні українські школи, які впроваджують тьюторинг, розширили свою практику, включивши до неї психолого-педагогічну підтримку емоційного стану учнів. Проєкт громадської організації «Навчай для України», який реалізують за підтримки ЮНІСЕФ в Україні від початку війни, спрямований на учнів, які не мають можливості навчатися у власних закладах освіти, перебувають в окупації, за кордоном, є внутрішньо переміщеними особами; завдяки цьому проєкту вони отримали тьюторську підтримку під час онлайн-навчання. Така підтримка була спроектована як розвивально-виховний тьюторинг, метою якого було надання учням педагогічної та соціо-емоційної підтримки, розвиток вміння самостійно вчитися, допомога в самопізнанні та утриманні мотивації [151; 594; 596].

Проєктування тьюторської технології у старшій школі вимагає єдності цільового, теоретико-методологічного, змістовного, організаційного, технологічного та результативного компонентів; воно повинне відображати сукупність уявлень про цілі, фактори, закономірності, принципи, функції, форми, методи, засоби та результати тьюторського супроводу формування соціально-особистісних компетентностей учнів. Розвиток соціально-особистісних компетентностей є особливим видом діяльності тьютора, спрямованим на створення комплексу умов, що сприяють успішному оволодінню компетентностей.

Під час проєктування було визначено гіпотезу, що якість підготовки учнів старших класів до життєвого і професійного самовизначення (відповідальності за власне навчання та розвиток, самостійності, здатності робити усвідомлений вибір, цілеспрямованості, наполегливості, вміння співпрацювати, ставити цілі та планувати їх досягнення) може відбутися за умов: підготовки вчителів до тьюторської діяльності; створення відкритого освітнього середовища, здатного забезпечити кожному учневі доступність та можливість вибору змісту, форм, методів навчання, виховання й розвитку; налагодження партнерської, педагогічно доцільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії «тьютор – учень», «тьютор –учитель – учень», «тьютор – учитель – учень – батьки»; розвитку дієвої співпраці з

провідними вітчизняними й міжнародними освітніми установами та організаціями, закладами освіти (середньої та вищої), які значною мірою визначають розвиток тьюторингу в системі національної освіти, сприяють її інтернаціоналізації.

Висновки до другого розділу

Аналіз сучасних тенденцій розвитку освіти у країнах Європи та США свідчить, що на сьогодні актуальною є спрямованість освіти на особистість людини. Основною тенденцією в освіті тепер визнано зосередження на розкритті особистісного потенціалу учня, урахування його індивідуальних особливостей, створення ситуацій для вибору та успіху, що сприяє усвідомленню учнями власного освітнього шляху.

З'ясовано, що в останній час у більшості країн відбулися освітні реформи, спрямовані, в першу чергу, на реалізацію індивідуалізації. Докладний аналіз документів свідчить, що основні акценти зроблено на тому, що освіта повинна сприяти особистому розвитку, закладати основи для активного громадянства, ураховувати освітні потреби учнів та освітні потреби організацій, громад, суспільства в цілому, пристосовувати освітній процес до можливостей, інтересів та потреб учнів.

Порівняння чинних зарубіжних моделей тьюторингу дає підстави зробити висновки про наявність двох типів: академічного та розвивально-виховного, які мають свої різновиди в кожній країні, але на рівні мети, функцій та принципів доволі схожі між собою.

Установлено, що ці дві моделі реалізують у закладах загальної середньої освіти країн Європи та США через типи, а саме: академічний через академічну підтримку (academic support), яка може бути реалізована як через приватний тьюторинг (private tutoring), так і шкільний; домашній тьюторинг (home tutoring); тьюторинг ровесників (peer tutoring); онлайн-тьюторинг (online tutoring). Розвивально-виховний тьюторинг реалізують через сімейний тьюторинг, розвивальний та суто виховний і моральне наставництво.

З'ясовано, що академічний вид тьюторингу у країнах Європи та США спрямована не лише на підтримку академічної успішності та підвищення ефективності навчальної діяльності учнів, а також на розвиток соціальних, особистісних, культурних, емоційних навичок, які, на думку теоретиків та практиків в освіті, є основою для успішності й у навчанні, й у житті. Докладний аналіз наукової літератури та міжнародних документів у сфері трансформації та модернізації освіти довів, що досягнення успіху учнями можливе за умови їхнього розвитку у трьох основних сферах: знання, навички та ставлення. У свою чергу, це передбачає організацію такого освітнього досвіду, який би характеризувався п'ятьма взаємозалежними елементами: активне навчання; соціально включене навчання; індивідуалізоване навчання; відкрита освіта; компетентнісне навчання.

Простежено процес упровадження тьюторингу в українських школах та визначено, що цільові, змістовні та процесуальні особливості запровадження інноваційної технології тьюторингу проєктують передусім на основі гуманістичних, особистісно зорієнтованих педагогічних ідей і технологій, спрямованих на актуалізацію освітніх потреб особистості. В українських школах реалізують переважно розвивально-виховний тьюторинг, зокрема із елементами академічного, що дає підстави говорити про авторські тьюторські види реалізації тьюторингу в Україні на основі єдиних принципів тьюторингу, основним з яких є принцип індивідуалізації.

Основні наукові положення розділу 2 висвітлено в опублікованих працях автора [554; 556; 557; 558; 559; 566; 569; 570; 572; 573; 577; 579; 597; 598].

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ТЬЮТОРИНГУ

3. 1. Сутність та зміст соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти

Для наукового аналізу сутності та змісту соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів важливе поняття «компетентність». У Законі України «Про освіту» (2017) термін «компетентність» визначено як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та /або подальшу навчальну діяльність» [176]. Концептуальний підхід до цього поняття полягає в реалізації ідеї формування компетентної людини з необхідними знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, вмінням застосувати ці знання та брати на себе відповідальність за власну діяльність [490]. Компетентність відповідно до структури змісту освіти в інтегрованому вигляді є результатом комплексних знань, що були набуті не лише через навчання, а також завдяки соціальній взаємодії [228, с. 45–46].

Уважаємо необхідним розрізняти поняття «компетентність» та «компетенція». М. Головань стверджує, що «компетенція — це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність — це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми» [106, с. 24]. Таким чином, на думку дослідника, поняття «компетенція» пов'язане зі сферою діяльності, а «компетентність» стосується людини, характеризує її здатність виконувати певну роботу [105, с. 230]. С. Лейко продовжує цю думку та стверджує, що компетенції визначаються організацією, установою, державою як попередньо встановлена вимога до освіти та навичок,

якими людина повинна володіти для успішної роботи в рамках тієї сфери, у якій буде здійснюватися ця діяльність, а компетентність — є надбанням особистості та визначає якісний рівень отриманих знань, умінь навичок і здатністю застосувати їх на основі власного досвіду під час певної діяльності [264, с. 133].

О. Данченко зауважує, що компетентність формується на основі компетенцій завдяки отриманому досвіду практичної діяльності та наголошує, що компетенції — «це знання, навички, вміння, особистісні якості та установки людини або групи людей (команди, організації), а також визначені вимоги до певного виду та рівня діяльності» [132, с. 119]. В. Ягупов поняття «компетентність» характеризує як підготовленість фахівця до здійснення певних функціональних обов'язків, яка набувається у процесі як здобуття спеціальної освіти, так й під час діяльності за фахом, та стосується конкретної особи [619].

Імпонує думка О. Овчарук, яка основною характеристикою поняття «компетентність» вважає її інтегративний сенс, що «об'єднує в собі особисту мотивацію, ставлення, знання, вміння та інші якості, що дають людині змогу успішно діяти» [228, с. 78; 339].

Відповідно точки зору експертів Ради Європи, компетентності передбачають здатність людини реагувати на особисті та суспільні потреби; є комплексом ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок [714]. У травні 2018 р. Рада ЄС прийняла Рекомендацію щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя, у якій визначено вісім ключових компетентностей для здорового та стійкого способу життя, працевлаштування та самореалізації, активної громадянської позиції та соціальної інтеграції [662]. Рекомендація встановила єдине розуміння компетентностей, необхідних сьогодні та в майбутньому, а також представляє ефективні способи їх розвитку на основі інноваційних підходів до навчання, методів оцінювання, підтримки педагогів.

Рада ЄС визначила ключові компетентності як поєднання знань, навичок і ставлень (knowledge, skills and attitudes), де знання — це концепції, факти й цифри, ідеї і теорії, які вже встановлені та дають розуміння певної сфери чи предмета; навички — спроможність виконувати дії та застосовувати отримані

знання для досягнення результатів; ставлення — здатність і спосіб осмисленої діяльності або відгуку на думки, людей чи події [727, с. 5].

Ключові компетентності розвивають протягом усього життя, у формальних, неформальних та інформальних видах навчання, у різному середовищі, включаючи сім'ю, школу, місце роботи та інші спільноти. Усі ключові компетентності вважають однаково важливими, при цьому вагомі в одній сфері, впливають на розвиток в іншій. Наприклад, критичне мислення, вирішення проблем, командна співпраця, спілкування, креативність, перемовини, аналітика та міжкультурність включені в усі ключові компетентності.

У Рекомендаціях Ради ЄС зазначені вісім ключових компетентностей: грамотність; багатомовна компетентність; математична компетентність і компетентність у природничих науках, технології та техніці; цифрова компетентність; особистісна, соціальна компетентність і компетентність уміння вчитися; громадянська компетентність; підприємницька компетентність; компетентність культури самовираження [727, с. 5].

Спираючись на компетентнісний підхід у реалізації тьюторської діяльності, вважаємо, що тьютор підтримує та допомагає у розвитку необхідних для учнів старших класів компетентностей, а саме: готовності до самоосвіти впродовж життя, самореалізації тощо.

Аналіз українських досліджень щодо соціально-особистісних компетентностей (праці Н. Борбич, О. Жукова, М. Докторович, І. Рябуха, О. Шевченко) дозволив констатувати значну кількість окремих робіт із соціальних та особистісних компетентностей.

За Дж. Равеном [800] існує 37 різновидів компетентностей, включаючи соціальну компетентність як здатність людини ефективно взаємодіяти з іншими. Найважливішим, на нашу думку, у Дж. Равена є твердження про те, що при оцінці компетентностей в тій чи іншій сфері, враховуються інтереси, цілі, особистісні і соціальні уподобання кожної людини. З позиції Дж. Равена, складники компетентності виникають і розвиваються в умовах зацікавленості людини у результатах власної діяльності [272].

У науковий обіг термін «соціальна компетентність» увів німецький учений Г. Рот, який трактував її як «різновид компетентності, що відображає взаємодію людей» [814, с. 4]. Ю. Хабермас конкретизував термін «соціальна компетентність», наголосив на адекватності й ефективності вирішення усіляких складних ситуацій, з якими людина стикається в соціумі [62, с. 74]. Більшість науковців визначають соціальну компетентність як одну з базових компетентностей сучасної людини, значущість якої постійно зростає, як «спрямованість життєдіяльності індивіда (на суспільство, на предметний світ та на себе)» [551, с. 29]. Соціальна компетентність як одна з ключових, зазначена також у Законі України «Про освіту» та в Концепції Нової української школи [176; 335].

Наше дослідження засвідчує, що в українській науці існують різні погляди на поняття «соціальна компетентність». М. Докторович зазначає, що ступінь розвитку соціальної компетентності особистості обумовлює ефективність процесів самоактуалізації; впливає на формування її життєвих планів; указує на ступінь самоефективності тощо. Дослідниця сформулювала визначення соціальної компетентності як «набутої здатності особистості своєчасно адаптуватися до мінливих соціальних умов та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем» [147, с. 36]. За її твердження, різноманітність соціальної компетентності, розкривається в інтелектуальній, особистісній, комунікативній, інформаційній, моральній сферах.

І. Зарубінська зазначила, що соціальна компетентність охоплює різні напрями діяльності людини: соціальний, освітній, професійний. Це важлива передумова ефективної міжособистісної взаємодії. Авторка вважає, що соціальна компетентність – це складна та інтегративна характеристика особистості, комплекс певних якостей, компетенцій, соціальних знань і навичок, досвіду, переконань, моральних принципів, що сприяють позитивній співпраці із соціумом, встановленню контактів із різними групами та індивідами, участі у соціально значущих проєктах, успішному виконанню різних соціальних ролей [179, с. 10]. В. Шахрай вважає, що соціальна компетентність — це «цілісне

інтегративне утворення, сукупність соціальних знань, умінь та досвіду, що забезпечують результативну взаємодію людини із суспільством шляхом засвоєння основних соціальних ролей, її самореалізацію в соціумі, відображаючи ступінь соціалізованості індивіда» [551, с. 40]. Дослідниця стверджує, що соціально-компетентна особистість — це особлива конкретизація категорії «особистість», яка є системою певних психологічних рис та характеристик, необхідних людині для ведення повноцінного соціального життя [551, с. 56].

І. Родигіна визначила соціальну компетентність як «готовність і здатність формуватися й жити в соціальній взаємодії, змінюватися й адаптуватися до змінюваних умов, здатність до аналітичного мислення, уміння творчо працювати, комунікативні навички, уміння працювати в команді, здатність до критичного мислення тощо» [423, с. 14]. На думку Н. Борбич, соціальна компетентність — це «набута здатність особистості гнучко й конструктивно орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно й творчо взаємодіяти із соціальним середовищем, що у змістовому аспекті охоплює засвоєння соціальних норм та формування соціальних якостей, умінь і навичок, а у процесуальному — взаємодією соціуму та особистості» [52, с. 6].

Н. Бібік, Л. Ващенко, Коваленко В., О. Локшина, Я. Лукацька, О. Овчарук підкреслили, що соціальна компетентність включає у себе певні здатності особистості, а саме: вміння визначати власне місце в системі соціальних інститутів суспільства на основі аналізу механізмів їх функціонування; уміння виробляти власну життєву стратегію з огляду на інтереси і потреби різних соціальних груп, індивідуумів, згідно соціальних норм і правил та інших факторів; уміння ефективно працювати в команді та колективі, виконувати різні ролі в групі, виявляти ініціативу, управляти власним ставленням до інших; здатність практикувати різні способи вирішення конфліктів, уміння досягати консенсусу і брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх реалізацію; уміння спільно визначати цілі діяльності, здатність до планування, розробки та реалізації соціальних проєктів та індивідуальних і колективних стратегій діяльності; визначення мети спілкування, використання ефективних стратегій

спілкування залежно від ситуації, адаптація до спілкування [217, с. 132; 228, с. 85; 279].

С. Остапенко вважає, що соціальна компетентність це інтегральне комплексне явище, що поєднує в собі адекватне розуміння соціальної дійсності, знання, спрямованість на партнерські відносини та співробітництво з іншими, власну рефлексію, спроможність до соціального проектування тощо [356, с. 34]. Як зауважив А. Мудрик, при розробці конкретних моделей соціальних компетентностей часто виділяють *метакомпетентності* (універсальні конструкти, що лежать в основі формування компетенції та компетентностей — здатність до рефлексії, здатність враховувати точки зору інших, здатність до аналізу та до комунікації) та *ядерні компетентності* (весь обсяг використання компетентностей через такі характеристики як: ретельність, толерантність, прийняття іншої людини та вміння її вислухати, володіння комунікативними навичками та цифровими навичками) [321, с. 2].

Т. Смагіна подала своє визначення соціальної компетентності як «системи знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів (відповідного стилю спілкування), необхідних для існування в соціумі» [469]. Л. Калініна зробила висновок, що більшість науковців розглядає соціальну компетентність з трьох точок зору: 1) універсальне об'єднане поняття, що вказує про рівень соціалізації людини; 2) ключова компетентність особистості; 3) особистісна інтегративна властивість індивіда. Дослідниця подала власне тлумачення: соціальна компетентність — це характеристика, яка є невід'ємною частиною особистості, що забезпечує ідентичність індивіда відповідно його соціальної групи, визначає його досягнення, формує систему особистісних характеристик, здібностей і потенціалу, а також ефективну самореалізацію в полікультурному соціумі, відповідно до прийнятих у ньому норм і цінностей. На думку авторки, «соціальна компетентність формується, розвивається і виявляється в соціальній, навчальній, громадській, суспільній діяльності. Соціальна компетентність (у вузькому розумінні слова) характеризує людину як

істоту соціальну, суб'єкта життєдіяльності, її взаємовідносини із суспільством, соціумом, стосунки з іншими людьми» [202, с. 255].

Л. Сохань та І. Єрмаков зазначили, що соціально-компетентна особистість повинна володіти психологічними (перцептивні, афективні, когнітивні, емоційні, енергійність, саморегуляція), особистісними (аналітика, логіка, ініціативність, гнучкість, креативність, критичність, холістичність, самостійність, резильєнтність, самоаналіз) та соціальними (знання у сфері ефективної комунікації, здатності до співпраці, кооперації; відповідальність; емпатійність тощо) компетентностями [165].

Наше дослідження засвідчило, що автори розглядають соціальну компетентність як особистісне утворення (Н. Борбич, Л. Лепіхова, С. Остапенко), що включає усвідомлену необхідність прийняття норм конкретного соціуму; прагнення до розуміння його сутності; розуміння необхідності розширення наявних соціальних навичок у зв'язку зі змінами в суспільній ситуації; готовність до прийняття особистої відповідальності за власний вибір певної лінії поведінки в ситуації соціальної взаємодії; наявність соціального досвіду, заснованого на принципах конструктивного спілкування [52; 259; 356].

У частині наукових праць (В. Шахрай, В. Циба) соціальна компетентність пов'язана із сформованою суб'єктністю людини, її соціальною активністю, здатністю до соціального вибору, що впливає на її успішну соціалізацію [551, с. 36]. І. Бех вказав на необхідність розвитку суб'єктності особистості як важливого показника її компетентності [29, с. 29]. Л. Калініна наголосила, що розвиток соціальної компетентності молоді старшого шкільного віку має суб'єкт-суб'єктний та динамічний характер, а складовими елементами соціальної компетентності виокремила такі: знання як засоби дії, життєві навички, унікальні способи мислення, комунікативні та організаторські здібності, уміння розуміти, оцінювати і нести відповідальність за наслідки своїх дій [202, с. 255].

У дослідженні М. Федоруца соціальну компетентність особистості потрактовано як «здатність до активної соціальної взаємодії, життєвого самовизначення й самореалізації в соціумі на основі суспільно важливих знань,

умінь, навичок та цінностей. При цьому соціальна компетентність як сукупність соціально важливих якостей, знань та вмінь, ціннісних орієнтацій, дає можливість особистості активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з групами, спільнотами й окремими людьми, брати участь у соціальних проєктах, виконувати різноманітні соціальні ролі» [511, с. 42].

І. Сидорук, досліджуючи соціальну компетентність майбутнього соціального працівника, визначила її як інтегральну оцінку людини, комплекс мотивів до діяльності, переконань, моральних установок та особистісно-професійних якостей і здібностей, соціальних компетенцій та практичного досвіду їх реалізації, що допомагає майбутньому фахівцю успішно та продуктивно взаємодіяти з іншими людьми, встановлювати взаємозв'язки із суб'єктами й об'єктами професійної співпраці, брати участь у соціальних проєктах, сприяти впровадженню соціальних технологій та ефективному виконанню соціальних ролей в основних сферах своєї діяльності [452, с. 123; 453, с. 144].

Важливим для нашого дослідження є визначення складників соціальної компетентності. І. Рябуха, узагальнивши доробок українських та зарубіжних науковців [434, с. 39–40], зазначив, що соціальна компетентність:

- виявляється в здатності співпрацювати, успішно вирішувати конфлікти, ефективно комунікувати;
- включає знання технологій успішної взаємодії з іншими;
- є першоосновою соціальності людини;
- включає громадянськість як основу соціальної, суспільної сутності людини- члена суспільства та держави;
- здатність уміло застосовувати різні засоби формулювання думок рідною та іншими мовами.

М. Люшин вважає, що складниками соціальної компетентності учнів старшої школи є вміння співдіяти з іншими, співіснувати з представниками інших культур, мов і релігій; навички самоорганізації, роботи в групі, наявність

лідерських якостей; здатність до зміни соціальних ролей (наприклад, дитина, учень, громадянин, працівник, лідер, партнер, опонент тощо) [285, с. 5].

Таким чином, орієнтуючись на колегіальну думку, трактуємо соціальну компетентність як одну з характеристик соціалізації особистості; особистісну якість, яку реалізують через взаємодію людини з соціумом; складову ключових компетентностей [563]. Погоджуємося з підходами українських дослідників, серед складників соціальної компетентності виділяємо: комунікативну, вміння співпрацювати, самоуправління, способи мислення тощо. Визначення соціальної компетентності у контексті соціальної взаємодії також включає такі складники: здатність до взаємодії (комунікації та співпраці) в соціумі, виконання різноманітних соціальних ролей, здатність до соціальної рефлексії, вміння вирішення проблеми чи конфлікти нестандартними способами, критичне мислення тощо.

Як засвідчує проведене дослідження, у зарубіжних публікаціях із проблем соціальної компетентності зацентовано на сукупності понять щодо соціальної поведінки та діяльності особистості, які визначають систему компетенцій, необхідних для ефективної взаємодії в суспільстві [575, с. 9].

На думку М. Аргайла, соціальна компетентність — це комплекс вмінь, знань і навичок, які розкривають можливість відповідного реагування на певну соціальну ситуацію. На думку дослідника, здатність обробляти поведінкову інформацію відповідає за появу та розвиток соціальної компетентності. Завдяки соціальній компетентності можна довідатися, яку стратегію слід використовувати для досягнення своєї мети. М. Аргайл зарахував: здатність надавати соціальне підкріплення для підтримки взаємовідносин; емпатія та вміння сприймати ролі інших людей, що особливо важливо в командній роботі та дружбі; завзятість, тобто вміння відстоювати свої права без прояву агресії; вербальне та невербальне спілкування; соціальний інтелект і навички вирішення проблем [634, с. 137]. Г. Гедвільсен визначила соціальну компетентність як поведінку в певних соціальних ситуаціях, що зумовлює позитивну чи негативну взаємодію

особистостей і соціуму [690, с. 26]. Соціальна компетентність, на думку дослідниці, включає в себе культуру самовираження людини.

К. Монахан вважає, що для соціальної компетентності характерна наявність навичок позитивної соціальної поведінки, що сприяють утворенню соціальних відносин та пов'язані з соціальною адаптацією [765, с. 12]. Х. Хан і М. Кемпл навели шість компонентів соціальної компетентності: прийняття суспільних цінностей; особистісна тотожність; навички міжособистісного спілкування; вміння керувати власною поведінкою відповідно до очікувань соціуму; планування та прийняття рішень; розвиток культурної компетентності [699, с. 241].

Ю. Кеннінг і М. Горенбург зараховують дефініцію соціальної компетентності до сфери міжособистісних взаємин. Вони вважають соціальну компетентність реалізацією людських знань, умінь, навичок, що полегшують соціальну поведінку [724, с. 143]. М. Монієр, Т. Тшоп, К. Србені та ін. визначили соціальну компетентність як багатовимірну структуру, для якої характерна взаємодія багатьох навичок: комунікативності, наполегливості, здатності адекватно сприймати критику, яка також залежить від особистісних цінностей і настанов, від норм, стандартів і сподівань [766].

К. Кнопп серед компонентів соціальної компетентності виділила: навички, пов'язані із соціальним сприйняттям (сприйняття інших, своїх емоцій, а також усвідомлення та адекватна оцінка соціальних ситуацій); соціальну чутливість, емпатію та міжособистісну децентрацію; знання правил соціуму і вміння поводитися в різних ситуаціях; спроможність вирішувати міжособистісні конфлікти та управляти соціальними ситуаціями; навички, що допомагають справлятися з конфліктами у складних ситуаціях та вимагають асертивності; ефективну самопрезентацію та вміння впливати на інших; комунікативні навички; навички співпраці [732].

Таким чином, докладний аналіз українських та зарубіжних наукових досліджень дозволяє схарактеризувати соціальну компетентність як комплекс здібностей людини, що складається з різних умінь і знань, навичок, а також

ставлень та поведінки, що забезпечують ефективну діяльність особистості в соціумі.

Досліджень особистісної компетентності в українській науковій педагогіці, на відміну від соціальної компетентності, значно менше. О. Гулай розуміє особистісну компетентність як потребу людини у набутті знань, формуванні адекватної самооцінки; вміння аналізувати власні дії, розуміння відповідальності за них [124]. Н. Болюбаш визначила особистісно-індивідуальну компетентність як комплекс компетенцій, що визначають мотиви у професійній орієнтації, цінності, потреби, індивідуальні риси особистості, принципи професійної діяльності, вміння досягати цілей у виконанні професійних завдань [50]. Н. Бігун вважає особистісну компетентність обізнаністю людини у власних особистісних якостях і властивостях [33, с. 62]. На думку науковця, для особистісної компетентності характерна здатність людини цілком відповідно сприймати та оцінювати індивідуальні риси, моральні установки і пріоритети в житті, прагнення, здібності та перспективні можливості. Особистісна компетентність виявляється також у здатності людини розуміти свої слабкі й сильні сторони, бачити особистісні проблеми та умови (зовнішні і внутрішні), які призводять до їх виникнення [634, с. 60].

Погоджуємося з висновками О. Шевченко щодо трактування особистісної компетентності українських і зарубіжних науковців як здатність до свідомого управління своєю діяльністю, що включає креативність, ініціативність, здатність до самоаналізу та впевненість у собі; компетентності, яка складається з цінностей, особистих цілей, самоконтролю й організованості, емоційної стабільності, самостійності й самодостатності, незалежності й упевненості в собі, здатності приймати рішення, відповідальності, винахідливості, потенціалу творчої активності й активного саморозвитку; інтегративного особистісного утворення, що ґрунтується на позитивних мотивах вибору професії як здатності вибудовувати та утілювати у життя стратегії соціального, інтелектуального, культурного, морального, професійного саморозвитку й самовдосконалення; складної інтегративної характеристики особистості, яка відображає рівень

володіння знаннями, способами і прийомами реалізації самопізнання та саморозвитку [552, с. 30–37].

Авторка подала оригінальне трактування особистісної компетентності як цілісної характеристики людини – це здатність визначати, розуміти, демонструвати, аналізувати, розвивати та керувати власним розвитком відповідно власного потенціалу, розробляти, вдосконалювати та втілювати свої життєві перспективи на основі знання власних ресурсів, здібностей, талантів і соціального становища, соціальних потреб і особистих цінностей [552, с. 32].

На думку Д. Гоулмана, особистісна компетентність включає: 1) самоусвідомлення (емоційне усвідомлення: зрозуміти свої почуття і їхній вплив на нас; точна самооцінка: усвідомлювати свої сильні і слабкі сторони; впевненість: розвинута самоповага, висока самооцінка); 2) здатність до самоконтролю (запобігання емоційній напрузі, гніву; чесність: підтримувати високі стандарти порядності та самоповаги; відповідальність: нести відповідальність за результати своєї діяльності; здатність пристосовуватись: стійкість у часи змін; інноваційність: генерувати ідеї, приймати нестандартні рішення, відкритість до нової інформації); 3) допитливість (потяг до високих досягнень; ініціативність: активна діяльність за внутрішнім спонуканням, заповзятість; оптимізм: досягати поставленої мети, попри перешкоди, не впадати у відчай) [114].

Підтримуємо думку української дослідниці, викладача вищої школи О. Мельниченко про те, що соціальну та особистісну компетентності неможливо досліджувати окремо, оскільки сутнісно поняття компетентності відводить вагому роль особистісній трансформації будь-якого соціального знання або досвіду, його внутрішня інтеграція тощо. Визначаючи поняття соціально-особистісних компетентностей вчена зазначила, що соціально-особистісні компетентності викладача тісно пов'язана з його самореалізацією та є складним, інтегративним, динамічним утворенням особистості викладача, для якого характерне довготривале і всебічне формування системи загальнолюдських і професійних

цінностей, ставлень, ставлення до себе як особистості та фахівця, соціуму та професійної сфери діяльності [304, с. 51].

Компонентами соціально-особистісних компетентностей викладача закладу вищої освіти, на думку О. Мельниченко, є: 1) розуміння власних здібностей, характерних рис, потреб, сприйняття інших людей як особистостей із власними світоглядами, здібностями, потребами; суспільства та його вимог; методів і способів співпраці; механізмів саморегуляції, рефлексії, самодостатності, самооцінки, що підтримують власне самопізнання, самовизначення, самореалізацію у суспільстві; 2) здатність ставити конкретні цілі, бути вимогливим до себе та інших, відповідно до цього визначати завдання; опанування технологією самоактуалізації; 3) свідомий підхід до моральних орієнтирів (особистісних, професійних, суспільних, цінностей інших людей), що обумовлює вибір цілей, засобів і методів реалізації особистості в соціальному оточенні; 4) здатність використовувати свої здібності у професійній діяльності, формування персонального стилю діяльності, що враховує індивідуальні особливості, здібності, досвід, потенціал; наповнення професійної діяльності особистим стилем, збагачення її індивідуальним характером; уміння створювати і демонструвати якісний результат діяльності [304, с. 52].

Особливо важливим, на нашу думку, є акцент на самореалізації особистості, коли у свідомості відбувається зрозуміння власного потенціалу, способів, методів і форм його застосування в діяльності. В процесі самореалізації відбуваються одночасно саморозвиток, самовизначення та самоактуалізація, що пов'язані з феноменом потреби людини у самовдосконаленні та розвитку. В умовах тьюторської підтримки учнівської молоді саме ці поняття мають велике значення, оскільки визначають особистісну позицію людини у процесі усвідомлення цілей та сенсів навчання і розвитку, а також готовності до вибору, відповідальності за вибір та самостійності [47]. Важливо зазначити, що самореалізація відбувається упродовж життя, і кожного разу людина виходить на новий її етап [187]. Соціально-особистісні компетентності, яких вона набуває на кожному етапі, стають фундаментом для наступних етапів самореалізації.

Відповідно до Рекомендацій Ради Європи соціальну та особистісну компетентності також розглядають у єдності, разом із компетентністю вміння вчитися. У Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя особистісна, соціальна та навчальна компетентності — це здатність розуміти внутрішні стани, оптимально організовувати свій час, конструктивно співпрацювати з іншими людьми, зберігати врівноваженість і управляти власною освітою та розвитком. Вони також включають здатність справлятися у ситуаціях невизначеності та нестабільності, вміти самостійно вчитися, зберігати стабільність фізичного та психологічного добробуту, проявляти співучасть і ефективно вирішувати конфлікти. Це передбачає знання складників здоров'я, інтелекту, тіла і способу життя; уміння бути витривалими і спроможними долати перешкоди, що зумовлені ситуацією невизначеності та стресом; здатність розкрити свій потенціал, вміти тримати фокус, справлятися зі складними задачами, критично мислити та приймати рішення. Також зазначено, що для ефективних міжособистісних взаємин та соціальної участі важливо розуміти культуру спілкування, прийнятні в різних соціумах, вміти конструктивно спілкуватися, співпрацювати в командах. Немаловажними є вміння формулювати і конкретизувати особистісні цілі, вмотивовувати себе, підвищувати власну стійкість та укріплювати самовпевненість, продовжувати навчатися протягом усього життя, аналізувати й вирішувати проблеми [631].

Міжнародна група вчених у 2020 р. на основі Рекомендацій Ради Європи створила документ «Європейські рамки соціальної та особистісної компетентностей і компетентності вміти вчитися» (LifeComp — The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence), метою якого є встановлення спільного розуміння особистісних, соціальних компетентностей та компетентності вміння вчитися [807]. У документі наголошено, що усі перелічені компетентності є важливими, між ними не існує ієрархія, кожна має три елементи, які загалом відповідають моделі «усвідомлення, розуміння, дія», тому розглядати їх потрібно разом, у взаємодоповненні. Коротко це можна представити в таблиці.

*Європейські рамки соціальної та особистісної компетентностей і
компетентності вміти вчитися*

Особистісна компетентність	Соціальна компетентність	Компетентність вміти вчитися
<i>Саморегулювання:</i> усвідомлення та управління своїм психоемоційним станом, думками та поведінкою	<i>Емпатія:</i> здатність розуміти емоційний стан іншої людини, її переживання і цінності та відповідно до цього діяти	<i>Мислення, налаштоване на розвиток:</i> відображає переконання людини у наявності власного потенціалу та потенціалу інших, здатності до постійного навчання та прогресу
<i>Гнучкість:</i> здатність до продуктивного мислення, що виявляється у вмінні оптимально діяти в умовах невизначеності, а також протистояти викликам	<i>Комунікація:</i> застосування оптимальних стратегій передачі інформації, конструктивна взаємодія особистостей і соціальних груп, змістовий аспект соціальної взаємодії	<i>Критичне мислення:</i> здатність до аналізу інформації та аргументів для прийняття раціональних та інноваційних рішень
<i>Добробут:</i> прагнення до стану комфорту через задоволення власних потреб, піклування про фізичне, психічне та соціальне здоров'я; прагнення до екологічного способу життя	<i>Співпраця:</i> колаборативна діяльність, що передбачає орієнтацію на досягнення спільних цілей, повагу та визнання інших людей	<i>Управління навчанням:</i> планування, організація, контроль та самоуправління власним навчанням

Джерело: [838]

У зарубіжних країнах (Великобританія, Австралія, Нова Зеландія, США) розвиток соціально-особистісних компетентностей логічно вплетено в навчальні курикулуми. Крім того, існують окремі спеціальні програми для набуття й розвитку зазначених компетентностей. Наприклад, австралійський курикулум середньої школи містить обов'язковий розвиток соціальної та особистісної компетентностей. Як зазначено у Мельбурнській декларації про освітні цілі для юних австралійців (MCEETYA 2008), особистісна та соціальна компетентності допомагають учням ставати творчими та впевненими особистостями, із «почуттям власної гідності, самосвідомістю та особистою ідентичністю, що дозволяє їм керувати своїм емоційним, психічним, духовним і фізичним благополуччям», із почуттям надії та «оптимізму щодо свого життя та майбутнього» (<https://www.acara.edu.au/curriculum/student-diversity>). Національна асоціація

шкільних психологів США (The National Association of School Psychologists) рекомендує не лише включати в освітній процес розвиток соціально-особистісної компетентності, а й упроваджувати різні програми (групові, індивідуальні) залежно від потреб учнів. З точки зору американської організації «Співпраця для академічного, соціального та емоційного навчання» (з англ. – «The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning» (CASEL), яка займається дослідженням академічного, соціального та емоційного навчання, основними складниками соціально-особистісних компетентностей є: самоусвідомлення особистості щодо власних емоцій, сильних та слабких сторін; здатність до співпраці з однолітками, вміння ділитися власною точкою зору та приймати думки інших; робити усвідомлений вибір та вміти вирішувати складні задачі [715]. Такі тлумачення цілком відповідають ключовим завданням тьюторської діяльності, а саме: підготовці учнів старших класів до усвідомлення свого індивідуального як освітнього, так й життєвого шляху. За твердженням експертів, розвиток соціально-особистісних компетентностей уможливорює здатність учнів до досягнення більш високих академічних успіхів, сприяє їх готовності до вимог закладів вищої освіти та кар'єри. Серед основних складників соціально-особистісних компетентностей зазначені самоусвідомлення власних емоцій, сильних та слабких сторін; здатність до співпраці з однолітками, вміння ділитися власною точкою зору та приймати ідеї інших; відповідальне прийняття рішень та здатність вирішувати проблеми [727].

К. Прадіп компонентами соціально-особистісних компетентностей вважає: самоідентичність особистості, яка виражає сильні та слабкі сторони, емоції та інтереси; самоконтроль як спосіб подолання стресу та управління поведінкою, що виникає на основі емоцій; соціальну обізнаність як спосіб прийняття інших точок зору, повагу до схожості та відмінності; управління міжособистісними взаєминами та виявленням позитивної «просоціальної» поведінки [794, с. 72].

На основі узагальнення доробку українських та зарубіжних дослідників, орієнтуючись на міжнародні та європейські рамки ключових компетентностей, вважаємо, що соціальну та особистісну компетентності учнів старших класів

необхідно досліджувати у взаємозалежності і співдії, адже вони мають інтегральну характеристику — динамічність, тобто постійний розвиток, та повторювані складники (міжособистісна комунікація, співпраця, вміння ставити цілі, планувати свою діяльність, критичне та креативне мислення, саморегуляція, вміння вирішувати проблеми, жити та співдіяти у соціумі тощо).

Також вважаємо за необхідне зауважити, що поняття соціально-особистісних компетентностей суголосне із терміном «м'які /гнучкі навички» («soft skills»). За визначенням О. Гури, К. Рана, К. Ковалю, Н. Чондекара поняття «soft skills» — це соціологічний термін, який описує емоційний інтелект людини; являє собою сукупність якостей особистості, що пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми та відповідає за змістом терміну «соціально-особистісні компетентності» [126; 326; 658; 798]. Д. Губарева також пов'язує соціальну компетентність із «м'якими навичками» («soft skills») та вказує на те, що основою розвитку особистості є здатність до гнучкості мислення [120].

Близьким до поняття соціально-особистісних компетентностей за значенням є соціально-емоційне навчання. У зарубіжних виданнях позначене аббревіатурою SEL — Social and Emotional Learning, яка перекладається як соціально-емоційне навчання, що пов'язане з емоційним інтелектом. SEL можна визначити як процеси, за сприяння яких люди розвивають емоційні та соціальні здібності — «розуміти емоції та керувати ними, ставити та досягати позитивні цілі, відчувати та виявляти емпатію до інших, встановлювати та підтримувати позитивні стосунки та приймати відповідальні рішення» [8, с. 54; 427, с. 8]. Ця модель складається з п'яти основних компонентів, що включають особистісні навички (самоповага, емоційна самосвідомість, наполегливість, незалежність і самореалізація), міжособистісні навички (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні відносини), управління стресом (стресостійкість, контроль імпульсів), здатність до адаптації (перевірка реальності, гнучкість, здатність вирішувати проблеми) і загальний настрій (оптимізм, щастя) [427, с. 9]. На нашу думку, модель цілком може бути реалізована в тьюторській діяльності.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, нашого власного бачення проблеми й багаторічного досвіду тьюторської діяльності ми визначили засади, на яких ґрунтується розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у контексті тьюторингу:

– принцип індивідуалізації освіти, коли учні самостійно визначають цілі, способи та методи діяльності у відповідності до своїх можливостей та здатностей; є результатом інтеріоризації соціального досвіду, набутого учнями в школі упродовж їхнього розвитку на основі індивідуальних особливостей;

– принцип партнерства, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію тьютора та учня, їхню співпрацю на основі діалогу, який створює можливості для ефективної комунікації, взаємоповаги, що стимулює пізнавальну та творчу активність;

– принцип самоактуалізації, зорієнтований на розвиток мотивації до пізнання та творчості, потреб учнів в актуалізації власних інтелектуальних, творчих та комунікативних здібностей;

– принцип варіативності та вибору, який передбачає створення в школі можливостей існування різноманітних освітніх траєкторій і вибору індивідуального освітнього та життєвого шляху;

– принцип гнучкості передбачає можливості змін під час розвитку соціально-особистісної компетентності учнів у мінливих умовах зі збереженням системності, що забезпечує універсальність та можливості комплексного вирішення задач.

Опрацювання наукових досліджень із педагогіки та психології [51; 82; 117; 118; 263; 361; 464; 495; 522; 622; 625; 728; 742; 805; 810] дозволило виокремити чотири складники соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: комунікативна компетентність (як міжособистісна комунікативна взаємодія та співпраця), критичне мислення, креативне мислення та готовність до самовизначення (інтегральна характеристика особистості).

Складники соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів

комунікативна компетентність	критичне мислення	креативне мислення	готовність до самовизначення
– здатність до спілкування у різних ситуаціях; – вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми в умовах постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин і обставин соціуму; – розуміння людиною самої себе (власного потенціалу і потенціалу партнера) в процесі комунікації; – знання, вміння та навички конструктивного спілкування; – прагнення та здатність до розбудови контактів з людьми; – внутрішні ресурси для здійснення комунікативних дій	– система суджень людини, що дозволяє їй аналізувати інформацію та приймати раціональні рішення на цій основі; – здатність до самостійного мислення; – здатність до самоаналізу; – прагнення до мети та підпорядкування думок і дій відповідної до цілей; – саморегуляція та самоорганізованість; – здатність до ефективного, раціонального та інноваційного вирішення проблем; – спроможність до аргументованого діалогу: - комунікативна здатність до компромісних рішень; – гнучкість мислення: здатність швидко вирішувати завдання, змінюючи, за необхідності, спосіб розв’язання; – уміння робити усвідомлений вибір.	– продуктивне мислення; – здатність до пошуку нестандартних рішень; – нестандартність мислення; – здатність до інноваційності; – долучення до генерування, оцінювання та вдосконалювання ідей; – самоконтроль і самоорганізованість; – здатність до оригінальності оцінок і суджень; – терпимість до незрозумілих, нерозв’язаних ситуацій; – здатність до проєктування	– здатність до саморозвитку (самопізнання і самореалізація); – здатність робити усвідомлений вибір; – саморегуляція та самоорганізація; – розуміння власних можливостей; – адекватна самооцінка; – вміння ставити конкретні цілі на найближче і віддалене майбутнє в процесі самореалізації; – вміти планувати власне майбутнє

Джерело: розроблено автором самостійно

Таким чином, пропонуємо своє визначення соціально-особистісних компетентностей: *соціально-особистісні компетентності — це структурна сукупність комунікації та співпраці, критичного та креативного мислення, які*

постійно розвиваються, а також інтегральної характеристики особистості — готовності виявляти та усвідомлювати власні можливості й можливості інших людей, їхні особливості та потреби; розробляти, вдосконалювати та втілювати освітні та життєві плани; на основі сформованої системи цінностей робити вибір та нести за нього відповідальність, прагнути до самовизначення.

Можемо стверджувати, що ці компетентності розглядають в єдності, вони не є ієрархічними, складаються зі знань, навичок, ставлення й поведінки та можуть бути розвинуті в учнів старших класів завдяки тьюторській підтримці.

3.2. Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів

Старший шкільний вік стосується учнів старшої школи (10–11 класи), що відповідає періоду ранньої юності (15–17 /18 років) відповідно до української періодизації (М. Савчин, О. Сергеєнкова) [436; 447]. Система агентств і організацій ООН визначає вікові рамки таким чином: ЮНЕСКО і Міжнародна організації праці молоддю вважають 14–25-літніх; Програма розвитку ООН — 15–25-літніх; ЮНІСЕФ, ВООЗ та Фонд народонаселення працюють із трьома визначеннями: підлітки — 10–19 років, молодь — 15–24, а разом вони творять групу «молодих людей» — 10–24 років [485, с. 333]. За Е. Еріксоном, вікова категорія 13–18 років визначена як юнацтво [391, с. 51]. І. Підласий запропонував психологічну періодизацію, відповідно якої юнацький вік — це 15–20 років, та педагогічну періодизацію, за якою 15–18 років — це старший шкільний вік [175, с. 63]. Інститут масової інформації пропонує використання таких лексем для коректного висвітлення вікових груп у медіа: учні старшої школи — 10–11 клас; підлітки — 13–19 років; юнаки та юнки — 17–21 років [266].

Задля уникнення непорозуміння уживаємо такі терміни для позначення вікової категорії 14 /15–17 /18 років: учні старших класів, старший шкільний вік, юнаки та юнки.

Для людини вік 14 /15–17 /18 років – це завершення біологічного дозрівання організму з послабленням впливу біологічних факторів на психіку. Одночасно з фізіологічною зміною відбувається набуття соціальної та особистісної зрілості [447, с. 214]. Цей період є частиною повного етапу від підліткового віку до самостійного дорослого життя, тому дорослішання є сутністю соціально-особистісних компетентностей цього вікового періоду. Водночас, це відносно самостійний і самоцінний період. В українській психології юність вважається періодом самовизначення, надбання психічної, соціальної зрілості, формування переконань, моральних принципів і самоідентифікації [362]. За визначеннями Л. Подоляк, основними напрямками психічного розвитку в юнацькому віці є: формування почуття особистісної самовизначеності, цілісності (ідентичності); самостійне обрання життєвої стратегії, мети, подальшої освіти й вибір професії; розвиток ціннісних світоглядних орієнтацій, самостійності, відповідальності, рефлексивної самосвідомості, самоцінності, самоповаги; набуття психосексуальної ідентичності, усвідомлення причетності до представників певної статі; вироблення індивідуального стилю розумової діяльності, розвиток та вдосконалення розумових здібностей, диференціація інтересів та орієнтування на майбутню професію [387].

На сучасному етапі, характеризуючи юнацький вік, українські та зарубіжні психологи говорять про нові особливості цього періоду розвитку особистості. Серед них називають: «утрату фізіологічної та психічної стійкості, спеціалізацію у професійній сфері, індивідуалізм і згасання колективістських почуттів, плюралізацію світогляду, нестабільність, індивідуалістичні цінності, дискурсивну гетерогенність, зміни ментальності, незалежність уявлень про своє «Я», прагнення та готовність до самореалізації, прояви персональної ідентичності як самомоделювання. Підкреслюють збільшення суб'єктного впливу людини на процес еволюції, підсилення значення людської індивідуальності, зростання ролі суб'єктивного фактору в реалізації особистістю своїх сутнісних сил» [546, с. 139].

На тлі докорінних суспільних, політичних, економічних змін відбувається поява нової генерації молоді, яку називають по-різному: «інтернет-покоління»,

«цифрове покоління», «цифрова нація» (digitalnation), «мережеве покоління» (net generation), покоління «Y, Z» тощо. Соціологічний портрет нового покоління молоді утворюють креативність, інноваційність, інформованість, багатозадачність, а також проблемні зони — інформаційна перенасиченість, інтернет-залежність, доступ до небезпечного медіа-контенту [780]. При цьому, як зауважила А. Шамне, необхідно розуміти, що згадані якості мають як позитивне, так і негативне навантаження. До позитивних, порівняно з юнаками та юнками кінця XX ст., вчена зарахувала соціальну активність, суб'єктність, прагнення до самовираження, самореалізації, самоосвіти, самопізнання, пошуку рішень щодо розв'язання комунікативних, світоглядних, освітніх та інших завдань, автономію (критичність мислення, відмова від поклоніння авторитетам та сліпого наслідування) та суб'єктність, що забезпечує самодостатність, самовпевненість, самостійність, оптимізм тощо. Серед негативних характеристик дослідниця відзначила моральний та духовний нігілізм, культ матеріального, знецінення моральних цінностей, подекуди навіть зневажливе ставлення до норм моралі [546, с. 146].

Такі дані можна пояснити суперечливістю цього вікового періоду. Л. Виготський, наприклад, виокремлював ранній юнацький вік від 14 до 18 років із кризою 17-річного віку, під час розв'язання якої вирішується завдання становлення людини як суб'єкта власного розвитку [410]. Р. Павелків вважає, що ця особливість — це самостійність зустрічі зі світом, що змінюється, — узагалі є специфічною для юнацтва [362]. Е. Еріксон описував юнацький вік як етап «нормативної кризи», під час якої людина набуває ідентичності (психосоціальне самовизначення). Для цього юнакам та дівчатам необхідно навчитися визначати свої сильні й слабкі сторони, вміти використовувати їх для вироблення чіткого бачення себе у майбутній перспективі [502, с. 228]. Як зауважує В. Поліщук, у кризі юності «молоді люди стикаються з кризою сенсу життя, що призводить до пошуку власного місця у системі суспільних відносин; критичного усвідомлення спільного із дорослими життєвого простору; прагнення до самовизначення (професійного, особистісного, індивідуального) та самореалізації; актуалізацію

потреби в самоповазі; юнацький максималізм як насторожене або заперечне, скептичне ставлення до різнопланових компромісів» [388, с. 181].

На думку В. Токаревої та М. Савчина, новоутворення юнацького віку умовно можна поєднати у групи-комплекси, що пов'язані: 1) із самовизначенням (головною характеристикою цього періоду є життєве, професійне та особистісне самовизначення); 2) із здатністю будувати свої життєві плани; усвідомлювати перспективи свого життя; 3) із розвитком структури мотивації: прагнення і взірці, моральні принципи, стійка життєва позиція [434, с. 237; 502, с. 131]. Крім того, відбувається вагомі зміни у баченні свого майбутнього, адже аналізу підлягає не тільки кінцевий результат, але і сам процес (як і в який спосіб відбувається досягнення). Завдання професійного орієнтування в актуальних соціо-культурних ситуаціях ускладнюється, оскільки батьки і вчителі часто самі невпевнені у правильності своїх порад [362].

Сукупність позитивних та негативних характеристик передбачає можливість варіативності розвитку особистості в період дорослішання. Якщо говорити про позитивні шляхи дорослішання, то учні старших класів можуть успішно реалізувати свій особистісний потенціал, адаптуватися до соціальних та вікових змін, мати високий для свого віку рівень суб'єктної активності, цілеспрямованості, автономності, гнучкості в реалізації власних поведінкових цінностей, самостійність у прийнятті рішень, стійку Я-концепцію, здатність до лідерства, спрямованість на досягнення, кар'єрне зростання і престижність, самоорієнтованість, прагматизм у побудові життєвих перспектив, гнучкість у реалізації поведінкових цінностей, здатність до різних технік комунікації та впливу у різноманітних соціальних групах і ситуаціях [576]. На жаль, негативні шляхи дорослішання зумовлюють емоційну неврівноваженість юнацтва, зневіру в собі, конформність, залежність, спадання активності, проблеми із самовизначенням, схильність до ілюзорно-компенсаторного стратегій вирішення особистих проблем, пріоритетність прагнення особистого добробуту над суспільними інтересами, наміри задовольняти насамперед особисті інтереси, недостатньо високий рівень культури поведінки, неналежний рівень мотивації

саморозвитку і бажання розкривати свої особисті можливості, нівелювання духовно-моральних орієнтирів у змісті життєвих перспектив [546, с. 153].

Таким чином, можемо стверджувати, що складники соціально-особистісної компетентності учнів зазнають значних змін під час навчання у старших класах. Серед важливих соціальних та особистісних змін цього періоду помітні переосмислення пріоритетів, побудова життєвих перспектив, мотивації успіху, самовизначення та самореалізація, самооцінка та саморозвиток, формування критичного та креативного мислення, комунікативних навичок та співпраці, власної рефлексії тощо.

Визначальним новоутворенням особистості у ранній юності є готовність до життєвого самовизначення. За визначенням Е. Еріксона, ідентичність — це психосоціальна тотожність, суб'єктивне відчуття особистісної тожсамості й стабільності, яке дозволяє людині розуміти себе у відношенні до оточуючого середовища і визначає систему ідеалів, цілісної картини майбутнього, цінностей, соціальних ролей із відповідними моделями поведінки. Е. Еріксон довів, що самотність індивіда ґрунтується на двох поглядах, які співіснують: відчутті ідентичності самому собі і наступності свого існування в часі й просторі та усвідомленні того факту, що твої тотожність і неперервність визнає. Науковець розглянув ідентичність у двох аспектах [502, с. 229]:

– *его-ідентичність*, що включає два рівні: індивідний та особистісний. На індивідному рівні ідентичність визначають як результат усвідомлення свого фізичного зовнішнього вигляду та вроджених талантів. На персональному рівні ідентичність окреслюють як усвідомлення людиною особистої унікальності, неповторності свого життєвого досвіду, потребу у розвитку й реалізації власних здібностей та орієнтацій;

– *соціальна ідентичність*, яку визначають як особистісну систему, що відображає внутрішню єдність людини з суспільними, груповими ідеалами і еталонами. Соціальну ідентичність Е. Еріксон розглянув з двох сторін: групова і психосоціальна. Групова ідентичність – це основа причетності людини до різних соціальних груп, що підсилюється суб'єктивним відчуттям внутрішньої єдності зі

своїм соціальним середовищем. Ідентифікатором психосоціальної ідентичності є те, що людина відчуває значущість власного існування у межах конкретного соціуму. Процесами, які спрямовують вихід із кризи ідентичності та формують соціально-особистісну компетентність у старшому шкільному віці, є самопізнання, самостворення та самовизначення.

Суть самовизначення в цьому віці полягає в необхідності усвідомлення внутрішнього статусу дорослої людини, сприйняття себе членом суспільства, необхідності визначати власне майбутнє [147, с. 34]. Особистісне самовизначення в психології розглядають як усвідомлення свого «Я», внутрішню причину соціального дозрівання, суб'єктивну сторону самосвідомості. У цей період у юнаків та дівчат виникає розуміння цілей та змісту власного життя, міцних переконань та правил поведінки, цінностей та переконань, моральних норм, усвідомлення своїх талантів та інтересів [148, с. 73]. Без сформованості образу «Я» розвиток соціально-особистісних компетентностей є неможливим, адже умови й швидкість її формування залежать від осмислення старшим підлітком себе та своєї приналежності до соціуму, розуміння прав і обов'язків, рівня залучення в соціальні відносини та міжособистісну взаємодію [87, с. 37].

Готовність учнів старших класів до самовизначення передбачає усвідомлення й оцінку ними особистісних рис, появу здатності критично ставитися до самого себе, стаючи на позицію внутрішнього «Я», співвідношення своїх дій, усвідомленість власних учинків [87, с. 64]. Самовизначення спрямоване життєвими пріоритетами, практичною, комунікативною, творчою діяльністю, де головним смислоформувальним мотивом будь-якого виду дії є прагнення до самореалізації у цій діяльності, який важливо зрозуміти [148, с. 74]. Психологічний зміст самовизначення розкривається через процеси самотворення і самоактуалізації, самоствердження і саморозвитку, функціонування яких досягається за допомогою індивідуальної саморегуляції. Таким чином, самореалізацію учнів старших класів можна розглядати як утвердження власного «Я», що включає самореалізацію, самосвідомість, самоосвіту і саморозвиток [436].

Прагнення до самореалізації, самовдосконалення та самотворення підсилюють особистісні й соціальні у своїй основі потреби «робити щось краще». У прагненні до самореалізації (за Г. Мюреєм) чітко простежуються три наріжні камені людської психіки — індивідний, особистісний та індивідуальний. При цьому, якщо на соціально-індивідному рівні вирішують життєве завдання соціальної приналежності, то на особистісному — на перший план виходить особистий вибір і самореалізація. Особистість представляється не тільки як феномен у розвитку, а й як суб'єкт, що свідомо прагне до саморозвитку та самореалізації, а особистісний спосіб існування означає не тільки й не стільки рівень автономності, а й те, наскільки людина прагне до автономності й самостійності. Розуміння природи розвитку особистості як «здійснення того, що існує в перспективі», допомагає глибшому аналізу особистісного буття. Суб'єктний підхід визнає людину активним суб'єктом різноманітних форм активності, що показує здатність людини до самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення та самотворення [437, с. 23].

Приєднуємося до думки, що особистісне самовизначення — це інтегральне розуміння людиною себе, знаходження свого образу «Я» і безперервний його розвиток, сукупність ціннісних установок та індивідуальних орієнтирів, акцептація внутрішнього статусу зрілої особистості як необхідності в інтенсифікації та самовираженні, що створює умови для розбудови життєвих планів. Особистісне самовизначення — це усвідомлення себе щодо соціально прийнятих (і прийнятих даним індивідом) стандартів особистісного розвитку та подальша більш ефективна самореалізація на їх основі. Самовизначення здійснюють через послідовність життєво важливих вільних виборів, завдяки чому особистість є суб'єктом діяльності [379, с. 41–43]. Здійснення вибору як свідомого рішення зумовлює зміну людини, її способу життя, адже вибір спирається на цінності, які є ядром самовизначення. З огляду на актуальність потреби у самовизначенні та саморозвитку юнаків та дівчат, можливості формування всіх компонентів самосвідомості на основі достатнього рівня зрілості, можна констатувати, що для становлення суб'єкта саморозвитку юнацький вік є

сенситивним. Становлення суб'єктності може відбуватися лише через саморозвиток. При цьому суб'єктність можна розглядати як синтез здатності людини діяти усвідомлено та керувати власним саморозвитком [248; 708, с. 52].

Також психологічною властивістю юнацького віку є орієнтація на майбутнє. Як уже було зазначено, одним із важливих чинників розвитку особистості учнів старших класів, є їхнє прагнення будувати свої життєві плани та перспективи. Вміння планувати своє життя відіграє важливу роль у формуванні тих сфер мотивації, які ведуть людину до вищого рівня розвитку. М. Савчин зазначив, що «на цьому віковому етапі відбувається формування механізму цілетворення, основними проявами якого є наявність у людини певного задуму, плану життя, певної мети, проєкту цілі, загального досвіду свого буття» [436, с. 132]. За Л. Виготським, життєві плани — це показник оволодіння власним внутрішнім світом і системою адаптації до дійсності [410]. Визначальним психологічним новоутворенням юнацького віку є орієнтовне самовизначення, складання життєвих планів на майбутнє. Л. Виготський наголошував, що життєвий проєкт поєднує різноманітні життєві події у цілісний процес [210]. Життєві орієнтири, ціннісні переконання є квінтесенцією життєвої перспективи. Як зауважила Г. Пирог, життєва стратегія сформована, якщо в особистості є усвідомлені життєві цілі, моральні принципи та визначені життєві пріоритети [377].

Юнацький вік є сенситивним періодом у процесі становлення життєвих цілей. Згідно з дослідженнями, найбільш значущими життєвими цілями сучасних юнаків та юнок є матеріальне благополуччя, захоплива робота, що відповідає особистим інтересам, а також гарні сімейні взаємовідносини [109]. На думку О. Гріньової, нечіткість образу майбутнього в юнацькому віці породжує невпевненість у визначенні життєвих цілей, їх наявність на рівні мрій [118, с. 369]. На думку дослідниці, важливими чинниками становлення життєвих цілей у цей період у юнаків та юнок стають їхні ціннісні орієнтації, мисленнєві та емоційно-вольові утворення. Сучасне юнацтво орієнтується на образ успішної людини, прагне автономії, демонструє позитивне ставлення до майбутнього та гармонійну ціннісно-часову структуру «Я». Такі тенденції можна визначити як

позитивні. Щодо негативних, то варто зазначити нечіткість образу майбутнього з позиції сьогодення, що ускладнює рефлексії та саморефлексію і як наслідок — осмислення юнаками свого буття у просторі й часі, узгодження короточасних і довготермінових цілей і планів. Відповідно до цих умов генезис суб'єктивної картини буттєве поле шкільної молоді, їх життєвої сенси, самореалізації й самоствердження ускладнені [118, с. 370]. Варто зазначити, що сучасні соціально-економічні та політичні фактори перешкоджають активізації життєвих цілей учнів старших класів.

Прагнення молоді до життєвого самовизначення через реалізацію своїх життєвих перспектив залежить від вміння формулювати життєві цілі та плани відповідно до свого «Я». Поступово юнаки все глибше усвідомлюють свої цілі та плани, що сприяє їх здатності до життєвої самореалізації [102]. Конструювання життєвих планів у цьому віці набуває особливої значущості, адже усвідомлення й оцінка учнями старших класів своїх думок, почуттів, інтересів, ідеалів, мотивів, цілісна самооцінка й оцінювання свого місця в житті є центральним моментом готовності до самовизначення. Самосвідомість зумовлює усвідомлення юнаками та юнками потребу в самопізнанні, самооцінці, самозміні [148, с. 75]. Новий рівень розвитку самосвідомості юнацького віку включає в себе: відкриття суб'єктивної реальності в усій її індивідуальній єдності та неповторності; прагнення до самопізнання; становлення стійкого образу «Я»; формування особистої ідентичності, почуття власної самототожності, єдності; самоповагу; становлення особистісного способу буття, коли в різноманітних життєвих ситуаціях юнак приймає рішення й несе за них відповідальність. Водночас ще однією ознакою розвитку самосвідомості в юнацькому віці є зростання самостійності та незалежності від дорослих, прагнення до прийняття власних рішень, що передбачає перехід від системи зовнішнього управління до самоуправління. Однак будь-яке самоуправління вимагає самоусвідомлення [552, с. 52].

Крім того, в учнів старших класів формується важлива риса особистості — самоповага як узагальнена самооцінка. Юнаки та юнки краще, ніж підлітки,

усвідомлюють самих себе, мають вищу самооцінку та значний розвиток саморегуляції. Самооцінка формується методом порівняння реального «Я» з «Я» ідеальним. Така об'єктивна суперечність щодо розвитку особистості може ініціювати внутрішню невпевненість молодого людини в собі [709, с. 56]. Самооцінку характеризують емоційно насичені оцінки завдатків особистості, її характерних рис, поведінки, визначають стосунки із соціумом (М. Боришевський). Самооцінка допомагає людині самовдосконалюватися, оскільки індивід розуміє необхідність внутрішніх перетворень після усвідомлення внутрішніх конфліктів або недоліків [144, с. 64]. Як зазначила Н. Мусіяка, зміст самооцінки характеризує багатоаспектність, що охоплює світ «моральних цінностей, ставлення, можливостей особистості; є стрижнем всього процесу саморегулювання поведінки на всіх етапах його здійснення; самооцінка включається в структуру мотивації, визначає спрямованість саморегулювання, вибір засобів його здійснення і, нарешті, значно впливає на інтеграцію досягнутого ефекту поведінки» [323, с. 234].

Із самооцінкою, самовизначенням, самосвідомістю тісно пов'язане саморозуміння. Молода людина із розвиненим саморозумінням легко може зіставляти результати своєї діяльності зі своїми можливостями та здібностями. Людина, яка здатна розуміти себе,— це соціально розвинута особистість, яка в здатна самостійно приймати рішення в умовах альтернатив, брати на себе персональну відповідальність, позитивно ставитися до себе незважаючи на різні умови. Саморозуміння в юнацькому віці сприяє внутрішньому комфорту та позитивному самопочуттю та сприяє ефективній соціальній взаємодії [38, с. 193].

Своєрідністю розвитку особистості в ранній юності є формування її світогляду, тобто утворення системи ставлення до світу, життя соціуму, свого минулого та майбутнього, на мораль, науку, мистецтво, на людину й сенс її життя. Сприйняття світу впливає на становлення ціннісних орієнтацій, на поведінку, відношення до людей і проєктування свого майбутнього [518, с. 234].

Юнацький вік є сенситивним і щодо становлення моральності. Найбільш значущими в моральному становленні учнів старших класів є дорослі, з якими є

взаємини, сповнені поваги й визнання (батьки, вчителі, тьютори — авторитетні для них дорослі). Особливого значення набуває атмосфера поваги до особистості, визнання її цінності й гідності [87, с. 40].

Це обумовлено із появою у цьому віці необхідних для утворення ціннісних орієнтирів передумов: оволодіння поняттєвим мисленням, накопичення відповідного морального досвіду, зайняття певного соціального статусу. Вагомою, на наш погляд, у контексті вивчення цінностей є публікація досліджень М. Рокіча, який розділив переконання й цінності. На думку дослідника, цінності — це «стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування кращі з особистої чи соціальної точки зору, ніж протилежний чи зворотний спосіб поведінки, або ж кінцева мета існування» [803]. Система ціннісних орієнтирів є одним із центральних особистісних новоутворень юнацького віку, що визначає зміст спрямованості людини, складає основу її ставлення до навколишнього середовища, до інших людей, до себе, є основою світогляду та стрижнем мотивації життєвої активності. Сформованість системи ціннісних орієнтирів — це показник особистісного розвитку учнів старших класів. Ступінь сформованості ієрархічної структури є параметром особистісної зрілості, спрямованість ціннісних орієнтацій, у свою чергу, характеризує змістовний бік особистості [305]. Наявність певної системи цінностей в учнів старших класів є необхідною умовою для формулювання зрілих життєвих планів, життєвого, особистого та професійного самовизначення. Однак для розуміння закономірності процесу самовизначення недостатньо лише розкрити систему ціннісних орієнтацій юнаків, важливо зрозуміти, у якій залежності вони корелюють у всій мотиваційній сфері особистості: як зіставлені між собою цінності, які людина усвідомлює як найважливіші, і реальність, до якої вона свідомо або не свідомо прагне [291]. Як одне з центральних особистісних новоутворень ціннісні орієнтації виражають свідоме ставлення учнів старших класів до соціальної дійсності і в цій якості визначають широку мотивацію поведінки та всіх видів діяльності. Також ціннісні орієнтації визначають статус особистості в соціальній структурі суспільства, в найближчому оточенні,

визначають соціальні ролі та соціальну позицію. Під час дорослішання учні старших класів постійно опиняються в ситуації вибору, тобто прийняття того чи іншого рішення, необхідності розгляду й оцінки альтернатив, як правило, у сфері своїх ціннісних орієнтацій.

Як зазначила О. Паламарчук, здатність орієнтуватися в ситуаціях соціальної взаємодії, спроможність брати до уваги психологічні особливості інших людей, уміння вибирати ефективні способи взаємодії є важливими структурними складниками соціально-особистісних компетентностей сучасної молоді, а також чинниками самоактуалізації, що спонукають до самореалізації [366, с. 164]. Під час вирішення завдання, яку позицію зайняти в ситуації міжособистісного спілкування учні старших класів за основу беруть власні інтереси, уподобання, цінності, потреби та мотиви. Для юнацького періоду характерне розширення кола спілкування та інтенсифікація контактів, коли особистість постає перед необхідністю займати ту чи іншу позицію в колективі, будувати стосунки з різними за віком та соціальним статусом людьми. Такі обставини також спонукають юнацьку молодь глибше оцінити свої можливості, усвідомити власні індивідуальні особливості на відповідність або невідповідність до вимог життя [315].

Н. Волошина вважає, що з розвитком загального інтелекту, ціннісної сфери та саморегуляції в учнів старших класів утворюється здатність адекватно оцінювати та прогнозувати соціальні ситуації, що виникають через розвиток комунікативних навичок, які дозволяють реалізувати важливі для особистості потреби в спілкуванні та взаємодії з іншими людьми, успішно адаптуватися до реалій життя [82, с. 28]. Міжособистісна комунікація як складова соціально-особистісних компетентностей має соціальну природу, її розвиток відбувається в конкретному соціальному середовищі з урахуванням психологічних особливостей особистості. Нерозвинені у свій час навички міжособистісної комунікації проявляються в нездатності особистості компромісно поєднувати свою діяльність із діяльністю інших людей [73].

Тому без достатнього рівня сформованості цих здібностей жодна активність не може бути ефективною [82]. Відповідно до проведеного аналізу праць українських та зарубіжних науковців О. Ковальова зробила висновки, що комунікативні навички розглядають як: а) спроможність людини здійснювати ефективну взаємодію; б) риси, що сприяють розумінню інших та вибудовуванню власних програм мовного поведіння; в) здатність особистості адаптуватися до тієї чи іншої комунікативної ситуації. Підтримуємо думку дослідниці щодо субкомпонентів (стосунки із собою, міжособистісні взаємини, відносини з суспільством) комунікативних навичок як складників соціально-особистісних компетентностей [219, с. 7].

Українські та зарубіжні дослідники зазначають, що в цей період відбувається активний розвиток самосвідомості, який забезпечує спрямованість подальшого розвитку особистості й спонукає до обрання певної соціальної позиції. Унаслідок збільшених когнітивних можливостей в учнів старших класів збільшується діапазон потенційного соціального вибору. При цьому мотиви виборів зумовлені не лише зовнішніми, але й внутрішніми умовами, спрямованими на розвиток умінь саморегуляції. Важливими характеристиками учнів старших класів і як особистостей, і як суб'єктів освітньої діяльності є самостійність, самовпевненість, відповідальність. Набір цих рис можна розглядати як автономність особистості [263, с. 48]. Автономія у соціально-особистісних компетентностях розкривається через рефлексію, самоконтроль, самооцінку, та відображається у задіяності комунікативних навичок: співпраця у соціальній діяльності, розуміння та виконання соціальних ролей, дотримання соціальних норм у побудові стосунків [218, с. 29].

Всі навички особистості змінюються протягом життя та набувають якісно іншого характеру залежно від наявності й рівня розвитку інших навичок, взаємодіють між собою, впливають одні на одних, особливо, коли йдеться про взаємозалежні навички, які спільно визначають успішність діяльності. Мова йде про комунікативні навички та їх зв'язок з навичками співпраці і взаємодії між людьми. Під час взаємодії між людьми відбувається обмін діяльністю, виникає

взаємна прихильність, узгодження дій та інтересів суб'єктів, визначення спільних цілей, планів, діяльності, розподіл функцій, спільне управління, взаємоконтроль, взаємовплив, взаємодопомога. Таким чином, кожен суб'єкт є активним учасником взаємодії у вирішенні спільних завдань, із відповідним коригуванням дій за необхідності, врахуванням попереднього досвіду, активізацією здібностей та можливостей учасників взаємодії. Загалом, спілкування, обмін інформацією, дозволяє людині розробляти, встановлювати та погоджувати форми і норми спільних дій, організовує й координує їх. Це долає розрив між спілкуванням і взаємодією [149].

В юнацькому віці визначальну роль відіграє міжособистісна взаємодія, яка характеризується двома діаметрально протилежними властивостями: розширенням простору (збільшення кількості контактів, розширення меж спілкування), з одного боку, і посиленою індивідуалізацією, відокремленням, з іншого [22, с. 24]. Юнаки та юнки в цей період прагнуть автономії, сепарації для захисту свого унікального світу від вторгнення інших людей. Ця потреба зумовлена бажанням утвердити почуття індивідуальності через рефлексію, щоб зберегти свою неповторність, реалізувати свої прагнення на визнання. Відособлення як спосіб забезпечення дистанції при інтеракції з іншими дозволяє молодій людині «зберігати своє обличчя» на емоційному та раціональному рівні спілкування [22].

Ми встановили, що з рівнем самосвідомості учнів старших класів пов'язана міжособистісна перцепція, тобто процес міжособистісного розуміння, сприймання образу іншої людини у свідомості співрозмовника. В юнацькому віці формується здатність до адекватного сприйняття та розуміння інших людей, що уможливорює взаєморозуміння між ними, а також неупереджену комунікацію. Вибір учня старших класів тієї чи іншої стратегії поведінки у конкретних обставинах передбачає сприймання й оцінювання партнерів, самого себе й ситуативного контексту загалом [258]. На думку українських та зарубіжних учених, для міжособистісної перцепції в юнацькому віці характерне зростання гнучкості,

підвищення рівня послідовності, вибіркості, складності тощо; вона визначена фізичними та соціально-психологічними чинниками [158, с. 10].

На думку І. Беґа, потреба в глибоких контактах набуває особливого значення в юнацькому віці, адже «прагнення молоді до усвідомлення своєї індивідуальності, до самовираження вимагає як дзеркала (іншого «Я»), так і вияву співучасті» [27, с. 83].

У цей період особистість перебуває на найвищому рівні розвитку морального самоконтролю (М. Боришевський), яка є відносно зрілою та стійкою системою [428]. Як наслідок, молоді люди стають більш критичними до себе й інших, мають вищі моральні стандарти по відношенню до однолітків і дорослих. Зрозуміло, що такі трансформації самоприйняття призводять до змін у діяльності, поведінці та стосунках [298].

Важливою характеристикою юнацького віку також є те, що вони на відміну від підлітків, уже більш готові протистояти впливові однолітків заради формування власної унікальної ідентичності. Оскільки учні старших класів намагаються зміцнити свою ідентичність, більше розвинути автономію від батьків, вони час від часу регресують, стають навпаки більш залежними і, відповідно, потребують турботи. На відміну від підлітків, юнаки та юнки більш схильні дослухатися до порад дорослих, дотримуватися спільних ідеалів та цінностей, вони менш конфліктні. Тому цей період надзвичайно важливий для побудови довірливих, сповнених взаємоповаги та щирості взаємин з авторитетними дорослими, якими можуть і повинні ставати тьюторами. Якщо немає позитивних стосунків із батьками, учні старших класів шукають собі інших дорослих, які можуть бути взірцями для наслідування. Такими дорослими можуть бути вчителі, тьютори, тренери. Здорові відносини з важливими людьми сприяють формуванню ідентичності в юнацькому віці, розвитку позитивного уявлення про себе [704].

На комунікативну активність особистості значно впливає рівень її розвитку та спосіб мислення. Те, як молода людина сприймає навколишній світ, усвідомлює те, що в ньому відбувається, впливає на її комунікативну позицію. В

юнацькому віці процеси мислення перебувають на завершальній стадії дозрівання, а розумова діяльність стає активною й самостійною. Характерними для нього вважають встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичність, системність мислення, самостійну творчу діяльність. Зміни у когнітивних процесах є передумовою для появи здатності до самоаналізу та рефлексії [212]. Крім того, ефективна комунікація залежить від здатності правильно розпізнавати або передавати інформацію. Відповідно, комунікативні навички ефективні лише тоді, коли людина володіє критичним мисленням. Опанування вмінням критично мислити дозволяє учням старших класів самостійно вирішувати проблеми. Критичне мислення передбачає вміння ставити цілі, окреслювати проблеми, наводити аргументи та обґрунтовувати їх, усвідомлювати та передбачати наслідки прийнятих рішень, розробляти критерії для оцінювання рішень, аналізувати та оцінювати ситуації [535, с. 42]. Складниками критичного мислення можна вважати *рефлексію*, що проявляється через самоконтроль і самооцінку та *дослідницькі навички*, що проявляються через вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, виявляти та формулювати проблеми, робити прогнози, моделювати ситуації та діяльності [613, с. 8].

Не можемо не відзначити, що ранній юнацький вік також є сенситивним періодом для розвитку мислення, зокрема його абстрактності, критичності та творчості, що породжують потребу мати власну точку зору, схильність відстоювати її, розмірковувати гіпотетико-дедуктивно [378, с. 115]. Розвиток інтелекту в юності досягає рівня готовності індивіда до виконання майже всіх видів розумової діяльності дорослих. У цей період розмірковування стає більш розширеним та спричиняє активну аналітичну діяльність молодшої людини. Безумовно, що певні особистісні властивості учнів старших класів можуть відрізнятися, однак усі вони залежать від вмотивованості до інтелектуальних досягнень, схильності до самоосвіти, здатності до самоконтролю та самореалізації тощо. Розумовий розвиток юнаків та юнок полягає не тільки у змінах окремих властивостей інтелекту, а й у формуванні основного пізнавального новоутворення — індивідуального стилю інтелектуальної діяльності. Досвід

розмірковування досягає вищого рівня, що визначає здатність до планування інтелектуальної діяльності, продумування засобів її реалізації, створення послідовності дій тощо [790].

За твердженням С. Терно, в юнацькому віці відбуваються також зміни у сфері мислення. Учні старших класів починають порівнювати реальність з ідеальними образами світу та сім'ї. Їхній інтерес до соціальних, політичних та моральних питань зростає, формується система поглядів щодо суспільства та його інститутів, політичної системи в соціальному, культурному та історичному контекстах. Юнаки та юнки починають критично оцінювати самих себе відповідно до певного образу, з'являється потреба в рефлексії, аналізі власних розумових процесів [495, с. 66]. Нова форма мислення в цьому віці уможливорює в юнаків здатність усвідомлювати відмінності між своїми інтересами, бажаннями, потребами та інтересами, бажаннями, потребами інших людей. Мислення учнів старших класів стає діалогічним [473, с. 56]. У такій комунікації людина відкриває різноманітність типів та значень понять «Я», «Ми», «Інші», завдяки чому прояснюється її власне «Я» [483]. Психологічні визначення діалогу будуються на високорозвинених людських здібностях розуміти один одного й проводити розумову діяльність як складне внутрішнє спілкування [195, с. 61–81]. Діалогічне мислення допомагає людині розглянути предмет в історичному ракурсі, в аспекті розмаїття культур, унезалежнення від контекстуальних обмежень, мислити справді самостійно [239].

Мислення є необхідним елементом рефлексії людини, водночас воно є об'єктом цієї рефлексії. В юнацькому віці рефлексія дозволяє вийти за межі внутрішнього світу й зайняти свою позицію в ньому. Рефлексивне мислення проявляється у внутрішньому діалозі юнаків та юнок, що сприяє здійсненню ними виборів, допомагає усвідомлювати власні почуття, прагнення та наміри [473, с. 57]. І. Бех наголосив, що внутрішній діалог є процесом улаштування свого «Я», основна функція якого більшою мірою впливає на своє «Я», ніж на інших людей [28, с. 91]. Рефлексія в юнацькому віці відбувається через призму бажаного майбутнього та, з одного боку, є розумінням особистісного «Я», а з іншого, —

усвідомленням свого місця у світі. Особистісна рефлексія зумовлює переоцінку багатьох якостей, змінює ставлення до себе. Усвідомлене бачення своєї життєвої стратегії в ранньому юнацькому віці сконцентрована в основному на пізнанні того, «ким і яким я стану в цьому житті» [473].

Учні старших класів набувають уміння розуміти інших людей, порівнювати себе з оточенням із позиції моралі, усвідомлювати сприйняття й оцінювання їх іншими людьми, тобто здійснювати моральну рефлексію. Такі зміни сприяють здатності проявляти емпатію, позитивно відгукуватися на проблеми і прохання близьких та друзів. Під час взаємодії з іншими людьми в юнаків одночасно усвідомлюється і формується уявлення про себе як про моральну особистість [473, с. 57]. А. Маслоу стверджував, що «людина не зробить гідного життєвого вибору, поки не почне прислухатись до самої себе, власного «Я» у кожен момент свого життя» [465]. Співпраця ґрунтується на здатності узгоджувати свою точку зору з іншою, наскільки це можливо.

У юнацькому віці під час усвідомлення сенсу життя відбувається особистісне зростання та розвиток індивідуальності. Осягнення своєї Я-концепції як процес самопізнання складається із осмислення того, що ми робимо, чому робимо, як робимо, як ставимося до інших і як вони ставляться до нас, чому так відбувається. За допомогою рефлексії це спричиняє здатність обґрунтовувати особисте право на зміну заданого сценарію поведінки, діяльності, з урахуванням специфіки ситуації [116].

О. Крюкова розглядає соціально-особистісну рефлексію як системний, логічний аналіз досвіду самопізнання, унікальної системи соціальної взаємодії та ціннісно-смыслових засад, що відображають соціальні та особистісні настанови активності, протиріччя яких актуалізується у старшому шкільному віці. Це дозволило дослідниці виокремити такі її елементи: 1) інтелектуальна рефлексія; 2) особистісна рефлексія; 3) рефлексія у спілкуванні; 4) рефлексія в соціальній взаємодії; 5) рефлексія в соціальній сфері [248, с. 641]. Використання соціально-особистісної рефлексії передбачає: аналіз способів самореалізації та соціальної системи цінностей; синтез (уточнення власних ціннісних орієнтирів і зіставлення

їх із суспільною системою цінностей); планування життя (дослідження та вибір способів самореалізації і саморозвитку в соціально прийнятній парадигмі) [248, с. 642].

Розвиток рефлексивних здібностей учнів старших класів зумовлює зростання самосвідомості (юнаки та юнки не лише усвідомлюють власні переживання, потреби, а й можуть аналізувати їх). Рефлексивна діяльність дозволяє вийти за рамки свого внутрішнього світу і знайти власне місце в навколишньому світі. Динаміка «внутрішньої позиції» особистості стає в цей період досить важливою, адже передбачає сформованість власних цінностей, що породжує визначену систему відношення людини до навколишнього світу, оточення й до себе [95, с. 19].

Розвиток мислення тісно пов'язаний із розвитком творчих здібностей особистості юнацького віку. Креативне мислення передбачає множину однаково правильних і рівноправних відповідей на одне й те ж питання [483, с. 68]. Елементами креативного мислення учнів старших класів, за визначеннями українських вчених (О. Столяренко, А. Широких), є: багатство думок, здатність генерувати інноваційні ідеї; адаптивність, швидкість мислення, здатність до прийняття варіативності рішень, вміння змінювати напрямок мислення; оригінальність, креативність, вміння знаходити нові, незвичні комбінації, встановлювати віддалені зв'язки між предметами, звичаями, готовність до різних ситуацій [483; 609]. У сучасних зарубіжних та українських дослідженнях креативне мислення розглядається як умова саморозвитку молоді на когнітивному, вольовому, моральному та поведінковому рівні; як потенціал, внутрішній ресурс, динамічну життєтворчу спрямованість особистості, що забезпечує їй здатність до творчості, саморозвитку, успішної самореалізації в усіх сферах життєдіяльності [51]. Юнацький вік у певному розумінні є унікальним, адже розвиток компонентів креативності дитини: креативного мислення, креативної уяви та креативної грамотності — перебуває на етапі інтенсивного

Відповідно до результатів проаналізованих досліджень можемо зробити висновок, що в юнацькому віці на основі загальної креативності формується

спеціалізована креативність: здатність до творчості, пов'язана зі специфічною сферою діяльності людини. У період з 14 /15–17 /18 років зростання креативності можна пояснити відчуттям свободи, яку розуміють як здатність долати перешкоди, діяти не лише за відомими шаблонами, стандартами, алгоритмами, а згідно з індивідуально-неповторними ситуаціями [625].

Отже, можемо констатувати, що для юнацького віку характерні активізація самосвідомості, «Я-концепції», ідентичність, рефлексії, прагнення до вибудовування життєвих горизонтів на основі особистісних переконань; потреба у реалізації самовизначення в усіх сферах свого життя й конструювання на цій основі шляху свого життя; потреба в самореалізації в різних сферах діяльності та міжособистісних стосунках. Учні старших класів мають достатній досвід для створення відповідних життєвих планів і перспектив, достатній рівень особистісного зростання для відчуття особистої свободи у своїх життєвих виборах і відповідальності за їх реалізацію. Таким чином, юнацький вік є сенситивним етапом життєвого проектування особистості [609, с. 49].

Таким чином, теоретичне дослідження підтвердило припущення, що більшість компонентів соціально-особистісних компетентностей в юнацькому віці змінюються (іноді дуже суттєво) та розвиваються у порівнянні з молодшим підлітковим віком. Таким чином, період навчання в старших класах є більш сенситивним з точки зору впливу на розвиток усіх складників соціально-особистісних компетентностей. Усвідомлення вікових особливостей юнацтва уможлиблює проектування тьюторської моделі розвитку соціально-особистісних компетентностей, що відповідатиме віковим особливостям учнів старших класів.

3.3. Психолого-педагогічні компетентності вчителя в контексті тьюторської діяльності

Для визначення професійних компетентностей тьютора вважаємо за необхідне звернутися до поняття «тьюторська діяльність» як різновиду педагогічної професійної діяльності (докладно див. п. 1. 3). Тьюторську діяльність здійснюють за допомогою організованої системи дій, що залежить від конкретних

цілей і завдань, поставлених тьютором на початку його діяльності. Щоб досягти своїх цілей, тьютори повинні розуміти свої функції, тобто конкретні завдання та обов'язки, які вони повинні виконувати. Для виконання функцій необхідно володіти набором певних компетентностей. Тому для визначення тьюторських компетентностей необхідно визначити тьюторські функції.

Вивчення зарубіжних моделей тьюторингу (докладно описані в п. 2. 1) дозволило визначити функції тьюторів у кожній моделі, які часто збігаються. В академічному тьюторингу такими функціями є діагностувальна, навчальна, проєктувальна, організаційно-комунікативна, мотиваційна, інформаційно-змістовна, моніторингова, рефлексивна, консультативна, фасилітаторська, модераторська, менеджерська, медіативна та функція контролю. У виховному — діагностувальна, розвивальна, мотиваційна, інформаційна, моніторингова, комунікаційна, рефлексивна. Як уже було зазначено, зарубіжні науковці серед функцій онлайн-тьютора виокремлюють педагогічну, соціальну, організаційну та технічну.

Не менш важливими є погляди українських дослідників на тьюторські функції. Н. Дем'яненко основними функціями тьютора вважає «виявлення і підтримку освітніх інтересів особистості, організацію включення тьюторанта в проєктну, ігрову, авторську діяльність в ході додаткової чи основної освіти, допомогу в реалізації освітньої ініціативи, оформленні, аналізі й презентації тьюторантом своїх освітніх досягнень; організацію індивідуальної і групової самопідготовки, проведення тьюторіалів (індивідуальних, групових), аналіз освітніх успіхів і труднощів, ефективності спроб тьюторантів, здійснюваних у різних місцях і різних видах діяльності, продуктивності переходів від пробної до результативної дії; проведення моніторингу освітньої діяльності тьюторанта і допомогу в оцінюванні результативності навчання, організацію зворотного зв'язку з іншими суб'єктами освітнього процесу» [133, с. 9].

За твердженням Н. Меркулової, тьютор здійснює організаційну, діагностичну, консультативну й навчально-розвивальну функції [306, с. 145]. Т. Кравцова визначила функціями тьютора спонукання учнів до пізнавальної

активності відповідно до їх індивідуальних характеристик, допомогу в розробці індивідуальної освітньої траєкторії, реалізацію наставницької, консультативної, фасилітативної функції, а також суб'єкт-суб'єктну взаємодію під час комунікації [241, с. 88]. Т. Койчева наголосила на тому, що тьютору притаманні як традиційні функції вчителя, так і нові, пов'язані з інформаційно-комп'ютерними технологіями в організації освітнього процесу. Серед функцій тьютора дистанційного навчання дослідниця виділила *функцію консультанта*, який надає інформаційну, консультативну, інформативну підтримку в навчанні; *функцію менеджера*, яка полягає в адмініструванні та підтримці мотивації тьюторантів, у комунікації та наданні консультацій; *функцію фасилітатора*, яка реалізується у встановленні та підтримці взаємозв'язків і взаємодії між учасниками системи дистанційного навчання, в урегулюванні різноманітних проблем, розв'язанні конфліктів, адаптації тьюторантів до нової форми навчання [220, с. 86].

К. Осадча до основних функцій тьютора зарахувала, окрім суто тьюторських, трудовий функціонал. Серед тьюторських функцій зазначено такі [348, с. 324–325]:

- набуття та удосконалення вміння утримувати належний рівень внутрішньої мотивації до навчання та розробляти індивідуальну освітню програму (ІОП);
- сприяння зацікавленості до навчання та допомога в задоволенні потреб у самовираженні в освітньому процесі;
- психолого-педагогічне діагностичне дослідження особистості, виявлення освітніх інтересів та труднощів тьюторанта;
- визначення цілей та завдань ІОП;
- вміння фіксувати індивідуальний освітній запит тьюторанта;
- супровід створення та реалізації ІОП;
- організація освітнього середовища для створення й реалізації ІОП;
- аналіз разом із тьюторантом потенційних можливостей освітнього для реалізації його освітнього запиту, задоволення потреб тьюторантів у використанні цих ресурсів для реалізації ІОП;

- здійснення методичного супроводу створення й реалізації ІОП, розробка й адаптація методичних та дидактичних методів, засобів;
- ведення тьюторської документації;
- підтримка тьюторантів через консультування, надання рекомендацій щодо досягнення власних освітніх цілей;
- співпраця з суб'єктами й потенційними партнерами для створення сприятливих умов для реалізації ІОП;
- аналіз, оцінювання та корекція процесу реалізації ІОП;
- дослідження ефективності тьюторської діяльності.

Уважаємо, що визначені функції тьютора, по-перше, значно обмежені винятково супроводом ІОП, по-друге, відсутнє врахування етапів тьюторської діяльності і, по-третє, вони не узгоджені із зазначеними автором компетентностями тьютора. На нашу думку, визначені тьюторські функції і компетентності взаємопов'язані. Докладний аналіз українських та зарубіжних джерел дозволив К. Осадчій виділити функціональні обов'язки тьютора: у сфері середньої освіти, у сфері дистанційного навчання, у системі додаткових освітніх послуг. Однак, вважаємо, що не варто виокремлювати тьюторський функціонал у сфері середньої освіти та у сфері дистанційного навчання. Реалії сьогодення свідчать про те, що в системі середньої освіти тьютори виконують свої обов'язки в офлайн-навчанні, у змішаному та дистанційному навчальних форматах тощо. Сучасна освітня парадигма вимагає від усіх педагогів бути компетентними у володінні цифровими технологіями для здійснення своїх функціональних обов'язків.

Імпонує, що С. Толочко [503, с. 340], на відміну від К. Осадчої, під час визначення функцій тьютора більше зацентрувала увагу на підтримувальній ролі. Серед функцій тьютора авторка назвала такі:

- сприяння тьюторанту у визначенні власних пізнавальних інтересів, розпізнаванні пріоритетів;
- створення місця для виборів;

- спонукання тьюторантів до прийняття самостійних рішень, допомога в пошуках та аналізі потрібної інформації, досягненні цілей;
- моніторинг успіхів тьюторантів, їхньої діяльності і якістю виконаної роботи, допомога в подоланні перешкод;
- консультування учнів щодо навчання і пояснення критеріїв успішності;
- допомога в утриманні мотивації до навчання.

Також дослідниця додала рефлексію та саморефлексію діяльності і практику супервізій тьюторів.

Докладний аналіз доробку українських дослідників [7; 220; 278; 348; 355; 503] дав підстави визначити тьюторські функції, що повторюються в тих чи інших інтерпретаціях, зокрема це діагностична, проєктна, реалізаційна, аналітична, організаторська, інформаційна, комунікативна, розвивальна, мотиваційна, методична, управлінська функції, функції цілепокладання, планування, рефлексії, контролю, а також соціально-емоційна допомога у складних життєвих обставинах.

Зважаючи на мету нашого дослідження та враховуючи вивчення українського та зарубіжного досвіду, власний досвід упровадження тьюторингу в системі змішаного навчання тощо, етапи тьюторської діяльності (докладно див. п. 4. 1), основними тьюторськими функціями, що сприяють розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів засобами тьюторингу, визначаємо діагностичну, проєктувально-технологічну, інформаційно-змістовну, організаційно-діяльнісну, рефлексивну, мотиваційну, консультативну та соціально-емоційну.

Таблиця 10.

Зміст функцій учителя в контексті тьюторської діяльності

№	Функція	Характеристика
1.	Діагностична	Діагностична функція базується на особистісно-орієнтованому підході. Для діагностики прогресу розвитку в учнів старших класів соціально-особистісних компетентностей необхідно розуміти стартові позиції наявних знань, вмінь та навичок, рівень вмотивованості, а також тенденції щодо зміни цілей і потреб під час тьюторської діяльності для уточнення проєктування кожного освітнього заходу. На завершальному етапі

		тьютор діагностує стан учня щодо комплексності розвитку соціально-особистісних компетентностей, системності освоєння видів діяльності для корегування за певними напрямками діяльності. Роль тьютора полягає в організації самодіагностики учнів, під час якої вони самі оцінюють отримані навички
2.	Проектувально-технологічна	Включає у себе діяльність із цілепокладання і планування реалізації цілей, завдань, тобто поетапної діяльності, розгорнутої в часі. Проектувальна функція тьютора — це інтеграція технологічного та ситуаційного проектування, що дозволяє враховувати потреби учня. При цьому партнером у ситуації проектування є сам учень. Технологічний компонент полягає у використанні тьюторських технологій, підборі методик, засобів і форм діяльності
3.	Інформаційно-змістовна	Реалізація цієї функції передбачає, що тьютор є джерелом інформації, експертом та практиком у певній галузі знань. Завдання тьютора — допомогти учню в застосуванні отриманих теоретичних знань та практичних навичок у реальній діяльності
4.	Організаційно-діяльнісна	Розвиток соціально-особистісних компетентностей відбувається під час спільної діяльності тьютора та учнів, а також учнів між собою. Організуючи простір індивідуальної та групової діяльності, тьютор вводить норми взаємодії, надає та отримує зворотний зв'язок. Завдання тьютора полягає в побудові щирих, відкритих діалогічних стосунків з учнями, забезпечення активної міжособистісної взаємодії, що заохочує до відкритої комунікації та залучення кожного учня, відпрацювання особистісного ставлення до власного розвитку
5.	Рефлексивна	Організація рефлексії щодо власної діяльності на кожному з етапів тьюторського процесу — одне із завдань тьютора. Це допомагає учням усвідомити результати своєї різноманітної діяльності, зіставити їх із цілями, а також зрозуміти способи діяльності, завдяки яким отримані ці результати
6.	Консультативна	Завдання тьютора — надати допомогу й підтримку учням для максимально ефективного керування особистісним розвитком, схилити їх до самовизначення та творення індивідуального шляху розвитку відповідно до їхніх потреб, здібностей, домінантних стилів навчання та мислення, потенційних можливостей та обмежень
7.	Мотиваційна	Завданнями тьютора є виявлення мотивів та потреб учнів, залучення їх до цілепокладання, позитивна підтримка, формування та утримування внутрішньої вмотивованості через надання підтримки під час усвідомлення ними особистісно значущих досягнень упродовж усього навчання на основі формування адекватної самооцінки
8.	Соціально-емоційна	Полягає у сприянні соціальному та емоційному благополуччю учнів через цілісний підхід, який виходить за академічні межі та спрямований на соціо-емоційний, особистісний, розумовий розвиток кожного учня, а також

		на створення сприятливого освітнього середовища. Ця функція також спрямована на підтримку самоповаги в учнів, соціальних навичок і навичок самоконтролю, що сприяє розвитку їхньої самомотивації та незалежності

Джерело: розроблено автором самостійно на основі джерел: [41; 581; 584; 590; 595].

В умовах повномасштабної війни на території України багато учнів зазнали освітніх втрат, що потребує як заходів із надолуження академічних прогалин, так й соціо-емоційної підтримки дітей. Саме це зумовило важливість соціально-емоційної функції учителя-тьютора. Оскільки освітні втрати є різними для кожної дитини, вчителі повинні вміти створювати індивідуальні траєкторії компенсації втрачених знань [37]. Однак, учні потребують комплексної підтримки не лише у сфері академічних знань. Тьютори можуть застосовувати техніки професійного та емоційного відновлення учасників освітнього процесу, відпрацьовуючи професійну взаємодію та способи емоційного реагування на стрес, створюючи безпечний освітній простір та навчаючи методів самопомоги та саморозвитку [701].

Під час розгляду професійних компетентностей учителя в контексті тьюторської діяльності враховано актуальні виклики та глобальні перспективи розвитку сучасної освіти й систему організації підготовки тьюторів. Відповідно до Концепції «Нова українська школа» [335] розширено функції та можливості вчителя, з'явилися нові соціально-професійні ролі педагога, зокрема тьютора, в освітньому процесі. Учителя визнають найважливішою постаттю в організації якісного навчання, здатною враховувати індивідуальні особливості дитини, сприяти розвитку її потенціалу, будувати партнерські відносини [601]. Погоджуємося із А. Бойко та Н. Дем'яненко в тому, що сучасне реформування освіти в Україні спрямоване на забезпечення індивідуалізації та відкритості, що, у свою чергу, актуалізує орієнтування на професійне зростання педагогів та опанування тьюторських компетентностей [48, с. 25].

Державна служба якості освіти України визначає поняття «професійна компетентність вчителя» як результат творчої професійної діяльності, що є інтегрованим показником особистісно-діяльнісної сутності вчителя, втіленим у

єдності теоретичної та практичної готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність і характеризує його професіоналізм [358].

Оскільки ми розглядаємо тьюторську діяльність як особливий вид педагогічної діяльності, поняття «тьюторська компетентність» також трактуємо з позиції єдності теорії, практики (досвід, уміння, навички, ставлення), особистісних характеристик тьютора, що уможливають здійснення тьюторської діяльності.

О. Гармаш сутністю тьюторської компетентності вважає «сукупність особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які виявляються у здатності та готовності учителів професійно здійснювати діяльність у відкритому варіативному особистісно-орієнтованому освітньому просторі» [97, с. 29]. Л. Семеновська зосередила увагу на суб'єкт-суб'єктних відносинах, які формуються завдяки професійним та індивідуальним якостям педагога, а саме: здатності до співробітництва і співтворчості; вміння аналізувати, проєктувати професійні дії, планувати професійну діяльність; вимогливості в поєднанні з повагою; обізнаності у психолого-педагогічних дослідженнях щодо розвитку особистості та відповідних діагностичних методиках, педагогічною технікою та освітніми технологіями; прагнення до самоосвіти й самовдосконалення [445, с. 125].

Цікавим для розуміння тьюторської компетентності є дослідження С. Толочко, яка сформулювала власну професіограму тьютора-фахівця. На її думку, він володіє такими навичками та здібностями: впевненістю в собі, вмотивованістю, позитивним ставленням, творчістю, ентузіазмом і енергійністю; обізнаністю в розбудові та підтримці ефективного й безперервного онлайн-навчання, методології та методик проєктування індивідуального освітнього середовища. Тьютор уміє акмеологічно оцінювати особистість кожного учня / студента, позитивно спілкуватися, дотримуватися педагогічної етики та етикету; здатний пристосуватися до сучасних інноваційних освітньо-наукових обставин, методів, аудиторії і ролей, має розвинені компетентності (педагогічну, психологічну, методологічну, методичну, технічну, організаційну, фахову,

особистісну, компетентність дистанційного, онлайн-навчання). Тьютор володіє професійною сформованістю спільної діяльності з підопічним, оперує оптимально дібраним і укладеним науково- і навчально-методичним матеріалом. Він несе відповідальність за здійснення своїх функцій в освітньо-науковій взаємодії з учнями / студентами, використовує освітні технології, що відповідають цінностям, цілям, віковим та особистісним характеристиками тьюторантів, надає допомогу в ефективному використанні науково-методичного супроводу з навчальної дисципліни або циклу дисциплін; неупереджено оцінює свою компетентність, стимулює й самостійно мотивує освітню діяльність [503, с. 246].

Т. Кравцова під тьюторською компетентністю розуміє інтегративну якість особистості педагога, що складається зі сформованих професійних та особистісних якостей, умінь та знань, які уможливають здійснення тьюторської діяльності, зокрема функцій наставництва, підтримки, фасилітації та консультування [241, с. 89]. Тьюторська діяльність, на думку авторки, скерована на супровід учасників освітнього процесу та здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому просторі закладу освіти; її реалізують через вміння створювати індивідуальну освітню траєкторію для розвитку потенціалу та здібностей студентів, що ґрунтується на проектуванні життєвих, освітніх та професійних стратегій. К. Осадча в дисертаційному дослідженні [348, с. 69] визначила тьюторську компетентність як інтегровану характеристику професійних та індивідуальних якостей тьютора, що є результатом планомірної підготовки чи підвищення кваліфікації для здійснення індивідуалізованого освітнього процесу завдяки створенню, підтримки та супроводу індивідуальної освітньої програми учня.

Таким чином, можна узагальнити, що поняття «професійна компетентність тьютора» — це спроможність вчителя до тьюторської діяльності; єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до її здійснення; здатність ефективно та результативно діяти в контексті такої діяльності [477]. Уважаємо необхідним зазначити, що вчитель, який не є тьютором, також може володіти

тьюторською компетентністю. До неї зараховуємо здатність вчителя реалізовувати принцип індивідуалізації в педагогічній діяльності.

Важливими є позиції українських науковців щодо визначення складників тьюторської компетентності. Професійний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти визначає *загальні компетентності* (громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька) і *професійні компетентності* вчителя (мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, інклюзивна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна, компетентність педагогічного партнерства, компетентності збереження здоров'я та здатності до навчання впродовж життя) [404]. Усі професійні компетентності учителя у Професійному стандарті вчителів України розглянуто відповідно до функцій учителя. Саме такого підходу дотримуємося в контексті тьюторської діяльності.

Погоджуємося з думкою Т. Кравцової, яка розглядає тьюторську компетентність як компонент педагогічно-професійної компетентності [241, с. 87]. Українські та зарубіжні науковці трактують її з різних позицій: як сукупність умінь і навичок, знань і здібностей, що сприяють успішному виконанню професійних завдань; як прагнення до здійснення професійної діяльності; як детермінанти поведінки та соціальних функцій працівника [275].

М. Іващенко розглядає професійну компетентність тьютора як сукупність складників: педагогічної компетентності, володіння сучасними технологіями навчання у співробітництві (зокрема методом проєктів, розвитком критичного мислення, прийомами особистісно-орієнтованої педагогічної технології, креативністю та комунікабельністю) та інформаційної компетентності [190, с. 7]. А. Сучану вважає високу продуктивність, активність, комунікабельність, саморегулювання, врівноваженість, самоконтроль та асертивність найважливішими характеристиками професіоналізму тьютора. Дослідниця визначила такі структурні елементи тьюторської компетентності: спеціальні психолого-педагогічні та акмеологічні знання, вміння, навички, досвід

професійної діяльності; професійне положення, переконання, цінності; індивідуальні характеристики (самостійність, відповідальність за результати) [488, с. 41].

К. Осадча розглянула формування тьюторських компетентностей із позиції міждисциплінарного підходу та виокремила педагогічну, психологічну, методичну, інформаційно-технологічну тьюторські компетентності [349, с. 57]. Дослідниця зазначила, що тьютор повинен володіти низкою особистісних якостей: толерантністю, адаптивністю, комунікабельністю, ввічливістю, акуратністю, терпимістю, доброзичливістю, тактовністю, врівноваженістю, організованістю, відповідальністю, здатністю до емпатії, креативністю, товариськістю, інтелігентністю, вимогливістю, спостережливістю, старанністю [348, с. 282].

Заслужують на увагу праці науковців у сфері дистанційного навчання, що особливо актуально для української освіти у світлі подій останніх років: епідемії коронавірусу та воєнних дії на території України, які зумовили перехід багатьох шкіл у формат онлайн-навчання. В. Кухаренко, який досліджує тьюторинг в контексті дистанційної освіти в закладах вищої освіти, визначив тьюторські компетентності відповідно до завдань змішаного навчання. Уважаємо, що потрібно зазначити ті тьюторські компетентності, що, на нашу думку, є загальними для педагогів різних освітніх ланок. Такими, на думку В. Кухаренка [254, с. 101], є:

- готовність та вміння педагога-тьютора постійно вчитися та розвиватися (моніторити, аналізувати й синтезувати дані; використовувати їх як невіддільну частину планування для кожного окремого учня, групи учнів і всього класу);
- бути відкритими до нових освітніх технологій та методів навчання (мати сформований кругозір, вміти реалізовувати диференційне навчання відповідно до індивідуальних потреб учнів);
- бути лідерами (демонструвати учням приклади пошуку інформації, ставити їм вивірені, контрверсійні питання, керувати їхньою освітньою діяльністю на основі проєктів, вміти підтримувати мотивацію учнів).

О. Васюк до доміантних професійних умінь тьюторів у закладах вищої освіти в контексті дистанційного навчання зараховує [64, с. 39]:

- уміння працювати з інформаційними технологіями;
- навички організації навчання в мікрогрупах з урахуванням індивідуальних особливостей студентів;
- уміння виявляти перешкоди в навчанні;
- уміння планувати й здійснювати вчасний зворотний зв'язок;
- уміння самовдосконалюватися;
- уміння спонукати студентів до навчально-пізнавальної діяльності;
- уміння неупереджено ставитись до результатів своєї професійної діяльності.

О. Лось виділила шість елементів тьюторських компетентностей в онлайн-освіті [278, с. 48]:

1) *організаційний*: варіативність підходів у виборі типу навчання, вміння визначати цілі для інших та бачити потенціал кожного, вміння аналізувати й синтезувати, ставити під сумнів власні дії, керувати зворотною дією;

2) *психолого-педагогічні*: здатність створювати атмосферу довіри, виявляти щире зацікавлення життям тьюторанта, заохочувати його до спілкування та обміну думками, позитивно ставитись до тьюторанта як до особистості, створювати ефективну взаємодію;

3) *технічні*: вміння користуватися певними функціями цифрового контенту, платформами, здатність користуватися онлайн-ресурсами, уміння налаштовувати і проводити онлайн-конференції та інші онлайн-заходи, створювати відкрите освітнє середовище;

4) *фахові*: вища освіта, вільне орієнтування в корисних онлайн-ресурсах необхідної тематики, здатність ставити питання, оцінювати, з'ясовувати навчальні труднощі, продукувати зворотний зв'язок;

5) *комунікативні*: навички коректного спілкування (бути ввічливим і толерантним, уміти складати чіткі, короткі онлайн-повідомлення, вміти вести

усну комунікацію, отримувати очікування тьюторантів та керувати ними, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації);

б) *особистісні*: впевненість і мотивація тьютора, вміння бачити особистість у кожному тьюторанті, здатність адаптуватися до нового освітнього контексту, нових методів і ролей, демонстрування зацікавленості в комунікації з тьюторантами, позитивне ставлення, ентузіазм і завзятість.

Отже, проаналізувавши доробок українських дослідників, ми виокремили такі спільні тьюторські компетентності: психолого-педагогічні; компетентність комп'ютерної грамотності; соціальні та особистісні компетентності; здатність брати на себе відповідальність за процес тьюторської взаємодії з учнями.

Важливим є аналіз зарубіжних точок зору щодо тьюторських компетентностей. Варто зазначити, що у працях зарубіжних науковців, крім визначення структури тьюторських компетентностей, зосереджено на здатності тьюторів діяти самостійно та відповідально.

Проаналізувавши польські наукові джерела [660; 688; 689; 696; 735; 736; 779; 792; 793; 795; 830; 832; 833; 860] щодо компетенцій вчителя, який працює у сфері індивідуалізованої освіти, можемо виокремити кілька підходів до визначення тьюторських компетентностей. Польські науковці та практики із Collegium Wratislaviense, що реалізують програми підготовки тьюторів, визначають компетентнісний профіль тьютора, що складається з п'ятиох елементів [659, с. 86]:

- знання теорії у сфері педагогіки та психології;
- навички комунікації (вміння створювати щирі, сповнені довіри стосунки, здатність до діалогічності, вміння надавати критичний зворотний зв'язок, навички активного слухання та ненасильницького спілкування);
- розуміння алгоритму проведення тьюторіалів, що спрямовані на розвиток м'яких навичок учнів, розкриття талантів учнів, розвиток рефлексії, та вміння їх проводити;
- уміння планувати та організовувати тьюторський процес, моніторити тьюторську діяльність та вести тьюторську документацію;

– особисті позитивні риси характеру тьютора.

Польські науковці акцентують на важливості розвитку прикладних навичок, потрібних для виконання професії тьютора, теоретичні знання підтримують набуття цих навичок та уможливають наукову консолідацію отриманого досвіду. Особливо це важливо для впровадження індивідуалізованого підходу в освіті. Потрібні мудрі, уважні, доброзичливі, компетентні вчителі, які володіють критичним мисленням, надійні провідники та, насамперед, інтерпретатори різноманітних можливостей вибору суб'єктивної ідентичності на індивідуальній унікальній основі свого шляху розвитку [792, с. 14].

Ураховуючи те, що професія вчителя-тьютора належить до тих професій, що значно впливають на інших людей, варто звернути увагу на праці Ю. Лучинського. Дослідник вважає, що авторитет тьютора є дуже важливим, адже особисті цінності тьютора є неодмінною умовою позитивного впливу на учнів [746, с. 114].

Х. Хаммер виділяє три типи тьюторських компетентностей [860, с. 89]:

- *спеціальні знання та навички у предметній сфері;*
- *педагогічні* (знання теорії, а також вміння планувати та впроваджувати тьюторську діяльність, конкретизувати цілі, поставлені перед учнями; підготовка, розробка та проведення тьюторіалів; використання форм і методів, що заохочують учнів до проактивності);
- *психологічні* (здатність стимулювати та заохочувати учнів до навчання та кооперації; позитивне ставлення до себе та інших, зокрема право на помилку, повага до інших тощо; підтримка здорового балансу між негативною та позитивною самооцінкою; оптимізм і життєрадісність, які вважають найбільш поцінованими рисами вчителя серед учнів; розуміння своїх сильних сторін; здатність уникати перешкод у спілкуванні).

Р. Квашніца поділив компетенції на практично-моральні та технічні [735, с. 300–301]. До практично-моральних дослідник зараховує вміння ставити запитання, здатність до моральної рефлексії, комунікативні компетентності (вміння вести діалог, здатність до діалогічного способу буття); до технічних —

вміння визначати конкретні цілі; методичні компетентності. Х. Квятковська трактує професійні компетентності тьютора як здатність до інтерпретації та самоінтерпретації; володіння комунікативними навичками; методичні навички, набуті під час навчання та свідомого конструювання власних знань [736, с. 79–80]. М. Шпітер вважає, що професійні компетентності тьютора вимірюють ступнем його педагогічної майстерності та динамікою її розвитку [696, с. 129]. Авторка виокремила такі навички професіоналізму тьютора:

- здатність до результативної успішної педагогічної та тьюторської діяльності;
- уміння самостійно розв’язувати академічні завдання в контексті тьюторингу;
- уміння виконувати завдання виховання особистості в контексті тьюторингу.

На думку Є. Куніковського, компетенції тьютора можна поділити на [779, с. 334–335]:

- *освітні та соціальні*, що включають здатність ідентифікувати особисті потреби учнів, вміння налагоджувати міжособистісну комунікацію, зокрема з батьками, та виявлення, фіксацію і формування позитивних соціальних очікувань від власної діяльності;
- *праксеологічні*, тобто проєктування якісного тьюторського процесу, успішної тьюторської діяльності та досягнення окреслених цілей;
- *творчі*, що зумовлюють інноваційну діяльність та навички особистісного розвитку;
- *комунікативні*.

В. Стриковський виділив такі компетентності тьютора [830, с. 18–26]:

- 1) *предметні*: основні, що уможлиблюють високий ступінь обізнаності у предметній сфері та здатність приймати відповідні методичні рішення;
- 2) *психолого-педагогічні*: сприяють здійсненню діагностики індивідуальних потреб учнів, їхніх індивідуальних особливостей (інтелект, інтереси, стиль

мислення, рівень домагань, мотиви навчання) та організації відповідного тьюторського процесу;

3) *технологічні*: планування та проєктування тьюторської діяльності. Складаються з планування та організації роботи, мотивації учнів до діяльності, контролю результатів. Проєктування передбачає розуміння цього процесу, що допоможе вчителю-тьютору створювати власні програми підтримки учнів, проєктувати заходи, вибирати інструменти для вимірювання досягнень учнів, розробляти процедури тьюторського втручання та плани власного професійного розвитку;

5) *дидактичні*: сутність, принципи та методика реалізації освітнього і тьюторського процесів, що полягають у створенні необхідних умов для самостійного здобуття знань учнями із використанням різноманітних видів діяльності та методів (проблемного методу, дискусії, кейс-аналізу, мозкового штурму, практикумів, роботи з текстом, рольових і симуляційних ігор, методу проєктів, ментальних карт тощо);

6) *комунікативні*: знання комунікаційних процесів, вміння успішно передавати та отримувати повідомлення;

7) *моніторингові*: виявлення та відстеження тенденцій тьюторського процесу;

8) *самоосвітні*: здатність до освіти впродовж життя, що є провідною концепцією сучасної освіти, — поняття про творчого вчителя, здатного самостійно формувати свою особистість шляхом самовдосконалення, безперервного підвищення кваліфікації, покращення власних навичок, участі в дослідженнях, проведенні інноваційної діяльності.

На нашу думку, психолого-педагогічні компетентності перетинаються із діагностичними.

Імпонує підхід К. Червінського, який, окрім винятково професійних компетентностей тьютора, виокремив соціально-особистісні компетентності (комунікативність, креативність, співпрацю) [660]. На думку дослідника, до комунікативних компетентностей належать:

- знання міжособистісної комунікації та вміння нею користуватися;
- здатність трактувати та адаптувати різні навчальні ситуації і спілкуватися з учнями відповідно до власного стилю;
- вміння налагоджувати та підтримувати позитивні стосунки з учнем;
- розуміння діалогічної природи стосунків між вчителем і учнем;
- здатність використовувати способи невербальної комунікації;
- здатність розвивати мовне чуття учнів, висвітлюючи значущість культурного надбання та функції мови як засобу мислення та спілкування.

Креативні компетентності:

- розуміння винятковості творчої і оригінальної тьюторської педагогічної діяльності;
- знання потенціалу і кордонів в інноваційній діяльності вчителя-тьютора;
- здатність створювати та змінювати різні аспекти власної роботи (наприклад, вміння розробити авторський проєкт);
- здатність до автономної діяльності;
- здатність критично мислити та заохочувати до критичного мислення своїх учнів, спонукати їх до самоосвіти й роботи над собою;
- вміння проєктувати власну траєкторію розвитку та професійного самовдосконалення;
- здатність до дослідження, рефлексії та творення власної тьюторської практики.

Компетентності співпраці:

- знання логіки та засад кооперації, розвитку соціальних навичок учнів і застосування їх в освітньому просторі;
- усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальним стилем комунікації і соціальним функціонуванням учнівського колективу;
- вміння змінювати індивідуальну манеру спілкування з учнями відповідно до ступеня їхнього розвитку та соціальної зрілості;
- здатність до конструктивного вирішення конфліктів, вміння навчати цього учнів;

- усвідомлення важливості та доцільності співпраці, здатність до неї, створення умов для взаємовідповідальності.

Прагматичні компетентності:

- основні психолого-педагогічні та методичні знання про засади ефективної професійної діяльності;

- здатність до діагностики (наприклад, діагностики потреб, здібностей, інтересів учнів);

- усвідомлення важливості вміння змінювати свою діяльність залежно від результатів діагностування та індивідуальних можливостей учнів.

Інформаційна грамотність:

- уміння користуватися банком даних, інформаційними мережами;

- уміння застосовувати сучасні інформаційні технології для покращення освітнього та тьюторського процесів;

- уміння створювати автентичний медіа-продукт та ділитися ним в освітньому онлайн-середовищі.

Такі ідеї заманіфестовані в посібнику для тьюторів авторів А. Беляк, П. Прокоп, М. Мадейска та М. Сітарчик, які дослідили матрицю тьюторської компетентності, що включає в себе соціально-особистісні компетентності [833, с. 184–185]. Дослідники визначили серед особистісних компетентностей тьютора самоідентифікацію, саморегуляцію, мотивацію. Соціальні компетентності, на їхню думку, включають комунікативні навички, емпатію, співпрацю та кооперацію.

Схожі тьюторські компетентності розроблено в рамках проєкту CertiMenTu «Європейська матриця компетентностей тьютора» [661, с. 12]. Цей універсальний профіль компетентностей тьюторів розроблено відповідно до структури Європейської рамки кваліфікації. Незважаючи на те, що цей проєкт стосувався тих, хто вже працює, він виявився цікавим, адже відбувалося не лише забезпечення тьюторської підтримки тьюторантам, самі тьютори теж отримували допомогу від коучів та менторів. Європейська матриця для тьюторів — це детальне представлення особистих і соціальних компетентностей, яких набувають

педагоги під час тьюторської діяльності. На основі вичерпного опису соціальних та особистісних компетентностей учасники проєкту розробили специфічні методики та алгоритми індивідуальної роботи з учнями. Матриця складається із семи складників: побудова добрих взаємовідносин із тьюторантом; розпрацювання тьюторської програми; синергія з коучем та ментором; планування та узгодження програми навчання; підтримка мотивації тьюторанта; спостереження за прогресом та надання зворотного зв'язку; оцінювання програми. Автори книги «Ефективний персональний тьюторинг у старшій школі» поділили компетентності тьютора на «жорсткі» (hard skills) і «м'які» навички (soft skills). До перших зарахували вміння планувати та створювати ефективні програми, самоорганізацію, підтримку учнів у дослідницькій діяльності, допомогу учням у виборі подальшого освітнього та життєвого шляху; до других — побудову довірливих взаємовідносин, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність, навички аналізу та здатність до рефлексії [744, с. 41].

На основі докладного аналізу українських та зарубіжних джерел можна зробити висновок, що професійну компетентність вчителя в контексті тьюторської діяльності розглядають із позиції системного підходу, вона містить взаємопов'язані складники (фахові, соціальні, особистісні тощо). Взаємозв'язок визначених функцій тьютора та тьюторських компетентностей продемонстровано у вигляді таблиці.

Таблиця 11.

Відповідність тьюторських компетентностей функціям тьютора

№	Функції	Компетентності
1.	Діагностична	Психологічна
2.	Проектувально-технологічна	Проектувальна, технологічна, прогностична, педагогічна, інноваційна, компенсаторна
3.	Інформаційно-змістовна	Інформаційно-цифрова
4.	Організаційно-діяльнісна	Організаційна, управлінська, інклюзивна
5.	Рефлексивна	Аналітична, комунікативна
6.	Консультативна	Дослідницька, правова, міжкультурна, комунікаційна, інформаційна
7.	Мотиваційна	Лідерська
8.	Соціально-емоційна	Емоційно-етична

Джерело: розроблено автором самостійно

Діагностична функція потребує від учителя психологічної компетентності. У Професійному стандарті [404] за професією вчителя серед основних професійних компетентностей чітко зазначено психологічну компетентність. Вона включає такі пункти: 1) уміння виявляти і враховувати вікові та інші індивідуальні особливості учнів в освітньому процесі; 2) уміння виявляти та враховувати потреби учнів в освітньому процесі; 3) уміння застосовувати методики співпраці з учнями, що сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, Я-ідентичності тощо; 4) здатність підтримувати мотивацію учнів та стимулювати їхню пізнавальну активність; 5) здатність формувати колектив учнів, у якому кожен відчуває себе його частиною.

Психологічну компетентність у контексті тьюторської діяльності та діагностичної функції тьютора варто конкретизувати. Психологічна компетентність учителя-тьютора включає у себе систему знань із вікової психології, психології розвитку, соціальної та позитивної психології, розуміння особливостей мислення учнів, основні засади спілкування та співпраці людей; здатність імплементувати знання із психології у практичну площину інтеракції учасників освітнього процесу, уміння розуміти емоційний стан учнів, ступінь розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, мотиваційної сфери, рис характеру та інших індивідуально-психологічних особливостей людини; спроможність добирати відповідні оптимальні способи співпраці та комунікації з учнями [252, с. 92]. Зазначені компетентності дозволяють тьютору здійснювати педагогічну діагностику та на її основі реалізовувати тьюторський процес. Погоджуємося із О. Казанніковою, яка вважає ключовим компонентом психологічної компетентності вчителя аутопсихологічні знання — розуміння позитивних сторін та недоліків діяльності педагога, якісні характеристики своєї особистості [200]. О. Бакаленко доповнила список складників психологічної компетентності, які, на нашу думку, важливі для діяльності тьютора, зокрема це самосвідомість, саморегуляція, ефективна комунікація і кооперація, навички саморозвитку та самоактуалізації [19, с. 136].

Проектувально-технологічна функція визначена володінням проектувальною, прогностичною, педагогічною, методичною, інноваційною компетентностями. За І. Єрмаковим, проектувальна компетентність педагога «створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, комунікативних тощо) і самостійності учня в досягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал» [165, с. 13]. Педагогам потрібно володіти проектувальною компетентністю, щоб розвивати в учнів уміння аналізувати, продукувати творчі ідеї, самостійно приймати рішення, вміти діяти у проблемних ситуаціях. Це виявляється у прагненні та вмінні здійснювати проєктну діяльність та використанні накопичених знань і вмінь у діяльності тьютора [328].

Проектувальна компетентність пов'язана із технологічною та передбачає опанування новітніх освітніх технологій, зокрема тьюторських, способів організації тьюторської діяльності (планування, управління), знаннями методів креативної інтерпретації змісту та структури тьюторської діяльності, удосконалення особистого потенціалу та творчих можливостей учнів [160]. Н. Нагорна зазначила, що технологічна компетентність передбачає здатність аналізувати наявні технологічні ресурси, вміння визначати цілі діяльності, планувати її реалізацію, впорядковувати та оцінювати цю діяльність, уміння опановувати власний досвід через рефлексію, здатність до автентичності, вміння осучаснювати неактуальні технології [329, с. 56].

До прогностичної компетентності належить прогнозування розвитку особистості учня та всього освітнього процесу. Також до компетенції вчителя-тьютора зараховують здатність до визначення напрямку та конкретних цілей і завдань своєї діяльності на кожному етапі тьюторської роботи і передбачення кінцевого результату. Прогностична компетентність тісно пов'язана з умінням планувати, моделювати та проєктувати [182].

На думку дослідників, педагогічна компетентність — це сума теоретичних знань, практичних навичок, ставлення, досвіду, індивідуальних якостей учителя, що уможливають пошукову, естетичну діяльність, самостійне здобування нових

знань, аналіз діяльності учасників освітнього процесу, прийняття рішень [311, с. 15]. Педагогічна компетентність передбачає сталий інтерес до особистості, з якою працює тьютор, педагогічну творчість, схильність до роботи тьютором, розуміння своїх талантів [407, с. 147]. Одним з елементів педагогічної компетентності є методична компетентність: уміння планувати, організовувати і проводити тьюторіали, здійснювати моніторинг тьюторської діяльності, пристосовуватися до мінливих обставин, застосовувати не лише власний тьюторський досвід, а й позивний досвід інших тьюторів [155, с. 69]. Володіння методичною компетентністю означає здатність передбачати труднощі в навчанні учнів та знаходити шляхи їх подолання; підбирати питання для налагодження діалогу та надання зворотного зв'язку; вміння організовувати методичну підтримку тьюторського процесу; вміння доцільно та ефективно використовувати сучасні освітні технології, зокрема інтерактивні, педагогічні підходи організації тьюторіалів [409, с. 502]. Методична компетентність у контексті реалізації тьюторингу включає в себе також уміння тьютора проєктувати тьюторську діяльність відповідно до прогнозованих результатів розвитку учнів; вміння розвивати в учнів соціально-особистісні компетентності; здатність реалізовувати інтегрований підхід до впровадження тьюторингу в ЗЗСО; оцінювати тьюторську діяльність на основі компетентнісного підходу.

Варто відзначити, що ефективність тьюторської діяльності передбачає супервізорську підтримку, що зумовлює включення в педагогічну компетентність здатність моніторити роботу тьюторів, оцінювати тьюторський процес у школі, розробляти методичні рекомендації для тьюторів та проводити супервізійні зустрічі.

Універсальними характеристиками інноваційної компетентності вчителя є: особистісна орієнтація на нове, готовність до змін у методах діяльності, способі мислення; автономність у визначенні цілей та самовдосконаленні; розуміння соціальної цінності інновацій; дієвих методів застосування знань, умінь, навичок на всіх щаблях інноваційного процесу, зокрема тьюторського; наявність креативного мислення для виконання професійних завдань, пов'язаних із

тьюторською діяльністю; високий рівень професіоналізму, який ґрунтується на усвідомленні та вдосконаленні особистого професійного досвіду [168; 232; 301]. Володіння інноваційною компетентністю уможлиблює відхід вчителя від шаблонів та стереотипів в освітньому процесі; спрямовує його до творчої, індивідуальної, автентичної діяльності, сприяє створенню нових педагогічних технологій (тьюторських) [553].

Компенсаторна компетентність тьютора, на думку А. Бойко, визначає його вміння компенсувати чинники, які заважають навчанню (нерозуміння учня, ігнорування його розумових, психологічних і фізіологічних особливостей, легковажне чи стереотипне судження про нього, труднощі особистісного становлення, перцепція чи заперечення учнем соціального оточення тощо). Тьютор пізнає особистість учнів через їхнє сприйняття людей і світу, розуміння цілей навчання та типу мотивації, вирішення навчальних завдань, коригування способів комунікації, визначення ідеалів [42, с. 6]. Загалом погоджуємося з таким підходом.

Компенсаторна компетентність стає все більш затребуваною через наслідки пандемії та воєнних дій в Україні. Педагоги, які володіють компенсаторною компетентністю, спроможні надати допомогу учням, які на певний час припинили навчання, або тим, хто повернувся в Україну з-за кордону, де вони навчалися в інтегративних класах. Тьютор, який має компенсаторну компетентність, може здійснювати індивідуальну підтримку таких учнів, реалізовувати компенсаторні заходи для учнів в умовах війни (індивідуальні та групові консультації, додаткова соціо-емоційна підтримка), попереджати втрату мотивації до навчання та розвитку. Уважаємо, що компенсаторна компетентність включає у себе здатність допомагати не лише учням, а й учителям. На нашу думку, це компетентність стосується компенсації власних педагогічних та фахових умінь; вміння зберігати баланс між психологічним благополуччям і власними життєвими ресурсами, здатність до самодопомоги в умовах стресу, вміння та навички підтримки стабільного стану.

Інформаційно-змістова функція тьютора — це сформована інформаційно-цифрова компетентність, до якої належать такі уміння та здатності: володіння інформаційними технологіями; здатність знаходити необхідну інформацію, систематизувати та узагальнювати її; здатність до критичного аналізу інформації; медіаграмотність, здатність застосовувати знання [462]. У Концепції «Нова українська школа» інформаційно-цифрову компетентність визначено як впевнене та водночас критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки інформації, обмін нею на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні [335]. Сьогодні інформаційно-цифрова компетентність стає все більш актуальною. Тьютор має вміти інтегрувати цифрові технології в тьюторську діяльність, щоб підтримувати учнів в онлайн-середовищі; упроваджувати тьюторинг в онлайн-середовищі; використовувати потенційні можливості цифрових технологій для тьюторської діяльності; знати норми етики та права щодо використання цифрових технологій в освіті, а також вміти забезпечити безпеку та конфіденційність учнів [177; 530]. На додаток до цього, варто зазначити ще прагнення вчителя до постійного підвищення власної цифрової компетентності.

Організаційно-діяльнісна функція, на нашу думку, передбачає наявність у тьютора організаційної, управлінської та інклюзивної компетентності. Організаційна компетентність включає у себе здатність координувати тьюторський процес, використовувати різні способи тьюторської діяльності; створювати простір для реалізації тьюторської практики. Організаційну компетентність супроводжує управлінська, яку розуміємо як здатність цілісно аналізувати тьюторську діяльність на індивідуальному та на колективному рівнях; здатність до самостійних ефективних вирішень проблем; уміння вести перемовини щодо організації тьюторського процесу [484].

Управлінська компетентність тьютора складається з його вміння оцінювати тьюторські процеси, їх вплив на ефективний розвиток ЗЗСО. Також управлінську компетентність педагога визначає спрямованість до керування тьюторською діяльністю, прагнення досягати високих результатів у тьюторській роботі,

бажання застосувати професійний та особистісний потенціал, бути гнучким для вирішення нестандартних управлінських завдань [103]. На нашу думку, управлінська компетентність тьютора включає у себе готовність та вміння вчителя автономно та ефективно реалізовувати цілі тьюторської діяльності.

Інклюзивна компетентність — це здатність педагога забезпечувати належні умови для кожного учня, враховуючи їхні індивідуальні потреби, здібності, схильності, потенціал та інтереси; здатність підтримувати учнів із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей [404].

Рефлексивна функція тьютора є однією із фундаментальних, адже підвищує усвідомлення власного розвитку та особистісного зростання, сприяє професійному удосконаленню тьютора. Рефлексивна функція тьютора передбачає аналітичну та комунікативну компетентності.

Аналітична компетентність — це здатність тьютора оцінювати тьюторський процес: його ефективність та результативність; уміння тьютора аналізувати цілі та плани учнів, їхні здібності та мотивацію, портфоліо досягнень учнів під час тьюторської співпраці та за її підсумками. Аналітичні навички вчителів дають змогу переглядати власний педагогічний професійний досвід, здійснювати його рефлексію, що забезпечує розвиток та саморозвиток, сприяє креативному підходу до тьюторської діяльності, а також сприяє розвитку рефлексивних вмінь учнів.

Комунікативну компетентність вважають однією із найважливіших для здійснення тьюторської діяльності. На думку Л. Зеленської, комунікативна компетентність тьютора визначена такими складниками: *когнітивний* (знання у сфері комунікації); *операційний* (застосування комунікативної компетентності на практиці в нових професійних або навчальних ситуаціях); *мотиваційний* (спостереження за ставленням учнів до процесу й наслідків своєї діяльності). Ці компоненти ґрунтуються на базових компетентностях: вмінні читати й розуміти прочитане, здатності формулювати та висловлювати власну думку усно й письмово, критичному, креативному та дивергентному мисленні, вмінні аргументувати професійну чи особисту точку зору, ініціативності, навичках

конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики й відповідально приймати рішення, співпрацювати з іншими людьми [182, с. 18].

У праці Т. Жалко комунікативна компетентність сучасного педагога визначена як здатність використовувати відповідні комунікативні технології; досвідченість у сфері публічних виступів, їхнє практичне застосування; здатність урегульовувати конфлікти та запобігати виникненню нових; багатий лексичний запас; емпатійність; дотримання етичних норм і правил етикету; володіння прийомами активного слухання; грамотність; дотримання граматичних норм у письмових текстах; розвинене усне мовлення, впевнена інтонація та відповідна емоційно-ситуативне наповнення; вміння аргументувати та відстоювати власні погляди [425, с. 44].

У структурі комунікативної компетентності вагома роль належить комунікативним цінностям, що зумовлюють умотивованість тьютора, його комунікативну поведінку та прагнення до спілкуванні з учнями. Т. Дрозд зазначила, що загальні комунікативні навички вчителя включають позитивне ставлення до інших, відкритість; уміння спілкуватися, налагоджувати контакт, висловлювати власну точку зору, слухати та оцінювати висловлювання, утримувати фокус на спілкування, робити висновки й підсумовувати обговорення; здатність розробляти комунікативні стратегії: вибирати тип та стиль поведінки, комунікативну техніку відповідно до очікуваної комунікації; уміння за необхідності коригувати комунікацію; конструювати судження відповідно до мети комунікації; дотримуватися морально-етичних норм і правил спілкування [152, с. 8].

Варто додати, що для реалізації тьюторської діяльності вчителю необхідно володіти здатністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, вміти застосовувати діалогічний підхід, уміти вести сократівську бесіду, володіти знаннями, вміннями та навичками надання зворотного зв'язку, вибудовувати комунікацію на партнерських засадах.

Важливою є консультативна функція. Безумовно, її здійснення можливе за наявності комунікативної, інформаційної, дослідницької, правової та міжкультурної компетентностей.

Дослідницька компетентність передбачає володіння науковим мисленням, здатність до спостереження та аналізу, вміння формулювати гіпотези, виконувати дослідження, аналізувати наукову літературу [334, с. 201; 407, с. 14]. Підтримуємо думку М. Голованя про те, що дослідницька компетентність педагога складається з таких компонентів: *проектувального* (здатність до формулювання актуальності дослідження), *інформаційного* (володіння методами збору даних, опрацювання джерел тощо), *аналітичного* (володіння методами дослідження, логічне мислення, творчі здібності та здатності), *практичного* (упровадження результатів дослідження у практику). Дослідницька компетентність тьюторів сприяє розвитку в учнів здатності до самостійної пошукової роботи, вміння креативно мислити, обґрунтовувати власну думку, швидко приймати рішення [104, с. 56].

Правова компетентність учителя сьогодні є однією з малодосліджених сфер. Однак сучасні тенденції в освіті вказують на зростання потреб у педагогах, які вміють організувати освітній процес на користь дітей, здатні забезпечити реалізацію прав та свобод учнів, гарантованих державою [267]. У зв'язку з особливою роллю сучасного педагога зростає необхідність їх правової компетентності, яка забезпечує інтеграцію педагогічних та правових норм в освітньому середовищі; дозволяє реалізувати професійні права тьютора, дає йому змогу бути гарантом дотримання та захисту прав неповнолітніх [623].

Міжкультурна компетентність тьютора передбачає знання міжкультурних особливостей та відмінностей, історії та традицій країн, можливих перешкод у міжкультурної комунікації; розуміння правил поведінки відповідно до міжкультурних норм та традицій у ситуаціях мультикультурної комунікації; вміння долати культурні, мовні та національно-ментальні упередження; здатність добирати вербальний та невербальний інструментарій залежно від контексту міжкультурної комунікації [93, с. 102].

Реалізація мотиваційної функції тьютора залежить від наявності лідерської компетентності, найважливішою характеристикою якої є авторитет лідера. Інноваційних цілей досягають саме завдяки лідерству. Психологи виділяють такі якості лідера: готовність брати на себе відповідальність, проактивну життєву позицію, креативність, реалізацію партнерських взаємовідносини з людьми, здатність до аргументації та переконливого впливу на протидію директивному спілкуванню [143; 489]. Лише авторитетний тьютор може бути своєрідним провідником для учнів, може надихати їх долати виклики та перешкоди, реалізовувати власні цілі та плани щодо особистісного зростання.

Умовою здійснення тьюторської діяльності, в основі якої принципи індивідуалізації та персоналізації, є емоційно-етична компетентність. Відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» емоційно-етична компетентність складається зі здатності усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, саморегулювати власну поведінку; ефективно та безпечно спілкуватися з усіма учасниками освітнього процесу; розуміти та шанувати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі [404]. Д. Гоулман зазначив, що емоційна компетентність включає два складники: *особистісну компетентність* (розуміння себе, саморегуляція та мотивація) і *соціальну компетентність* (емпатія та соціальні навички) [114]. І. Сухопара виділила два компоненти у структурі емоційної компетентності — особистісний і міжособистісний. Для першого характерні самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий компонент передбачає здатність розуміти емоційний стан інших людей, мотивацію їхніх дій та вчинків, ефективно спілкуватися та взаємодіяти з ними, вирішувати проблеми; включає толерантність, емпатію, комунікабельність, конгруентність, діалогічність [487]. Щодо етичної компетентності українські науковці (Л. Хоружа, С. Ткаченко, Н. Устинова) вважають, що її основу складають цілісність сформованих цінностей, розвинена система потреб та мотивів, розвиток волі, тобто — морально-особистісні утворення, що формують емоційно-ціннісне ставлення вчителя до своєї діяльності, забезпечують вибір свідомої етичної поведінки як

відображення нормативно-етичних професійних принципів та гуманістичної спрямованості його тьюторської діяльності [411, с. 138].

У тьюторській діяльності важливими є особистісні характеристики педагога, зокрема адаптивність, енергійність, відкритість, терплячість, відповідальність, врівноваженість, послідовність, щирість, чесність, оптимізм, вимогливість, стійкість, витримка, справедливість, воля, організованість, упевненість. Цей перелік позитивних якостей не є повним, але достатньою мірою відображає основні бажані характеристики учителя-тьютора [600].

Узагальнюючи, можемо зробити висновок, що *тьюторська компетентність* — це цілісна характеристика педагога, що включає сукупність поглиблених, систематичних, міждисциплінарних знань у галузі педагогіки, психології та філософії; спеціальних здібностей, навичок та вмінь (комунікаційних, аналітичних, етичних, організаційних, лідерських, психологічних, педагогічних, інклюзивних, інформаційних, інноваційних, проєктувальних, технологічних); особистісних якостей (адаптивність, відповідальність, врівноваженість, чесність, оптимізм, вимогливість, стійкість, справедливість, організованість, упевненість); ціннісних орієнтацій; власної професійної позиції та спроможності реалізовувати тьюторську діяльність відповідно до цінностей, життєвих орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей учнів на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Тьюторські компетентності педагога можуть бути сформовані за допомогою формальної, неформальної, інформальної освіти за умови його готовності до інноваційної високопродуктивної професійно-педагогічної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі [448, с. 9].

Р. Барретт у своїй концепції розвитку лідерів зазначив, що становлення тьютора має розпочатися з особистої трансформації — розуміння своїх сильних та слабких сторін, усвідомлення власного потенціалу [663]. Р. Харгроу доповним це п'ятьма пунктами, які дозволяють зрозуміти готовність та бажання педагога здійснювати тьюторську діяльність [702]: 1) прагнення до партнерських взаємовідносин, в основі яких довготривала та стабільна співпраця; 2) уміння

бачити успіх; 3) самопізнання (переосмислення власної діяльності, відмова від стереотипних та шаблонних типів власної діяльності, наприклад, постійного контролю), упевненість у своїй правоті, відкриття в собі потенціалу; 4) перетворення в мудрого старшого товариша, який вміє уважно слухати та ставити відповідні питання; 5) постійне удосконалення якості спільних дій, розвиток власної майстерності здійснення тьюторингу.

Закон України «Про освіту» визначає безперервний професійний розвиток як постійний процес навчання та розвитку професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та /або післядипломної освіти, що дає змогу спеціалістам підтримувати або підвищувати рівень своєї професійної діяльності; він триває на всіх етапах його професійної діяльності [176]. Таке визначення справедливо стосується і формування тьюторської компетентності. Погоджуємося із К. Осадчою, яка наголосила на тому, що підготовка учителів до тьюторської діяльності — процес, для якого характерна системність, цілісність, варіативність, етапність та послідовність організації, практична зорієнтованість та дитиноцентрованість. Професійна підготовка схарактеризована як система єдності змісту, форм, методів, засобів, технологій, яка спрямована на результат [351, с. 27].

Л. Пуховська, досліджуючи професійний розвиток учителів, наголосила на тому, що професійний розвиток учителів ґрунтується на конструктивізмі, тому педагоги є активними суб'єктами навчання. Оскільки професійний розвиток — це процес, який відбувається в конкретному контексті, найефективнішою формою професійного розвитку є повсякденна діяльність вчителя у школі. Він органічно пов'язаний зі шкільною реформою, крім виконання навчальних програм, це процес формування культури. Педагоги приходять у професію з певною базою знань і під час педагогічної діяльності набувають нових знань і досвіду. Професійний розвиток відбувається на основі співпраці, яка є найефективнішою під час взаємодії не лише з педагогами, а й з адміністрацією, батьками, членами громади. Він відбувається на основі різних форм і методів організації, є безперервним процесом, що складається з оптимального вибору та поєднання

різних найбільш оптимальних для конкретної ситуації й місця форм, методів і технологій [412, с. 101]. Такі характеристики, безумовно, можна застосувати й до розвитку професійної компетентності вчителя-тьютора.

Формування професійних тьюторських компетентностей може відбуватися відповідно до стратегії розвитку школи шляхом розробки індивідуального плану підготовки вчителів до тьюторської діяльності, завдяки організованій методичній роботі. Наприклад, через створення внутрішньошкільної системи формування тьюторських компетентностей учителів, що враховує запити педагогів та відповідає моделі впровадження тьюторингу в ЗЗСО. Така система може мати спільні елементи: підтримка мотивації вчителів; співпраця між тьюторами; обмін досвідом; забезпечення методичної та психологічної підтримки тьюторів; наявність ресурсів (спеціалісти, які проводять навчання педагогів, матеріально-технічне забезпечення). Внутрішньошкільна система повинна бути універсальною, гнучкою, динамічною, цілісною, здатною до саморозвитку, спрямованою на професійний розвиток учителів у контексті тьюторингу та максимально відповідати їхнім потребам.

Характерною рисою формування тьюторських компетентностей є практичні аспекти, тобто підтвердження набутих знань і вмінь та їх реалізація в тьюторській діяльності. Під час набуття тьюторських компетентностей педагогам потрібна підтримка, яка може бути виявлена в якості організаційної та методичної допомоги, ґрунтованої на вивченні запитів педагогів щодо розвитку їхніх тьюторських компетентностей (сприяння педагогу у складанні індивідуального плану професійного розвитку, консультації з реалізації тьюторингу, проведення групових та індивідуальних супервізій для тьюторів за участю компетентних тьюторів-наставників).

Таким чином, формування тьюторських компетентностей вчителя має бути зорієнтованим на практику, гнучким, безперервним, включати в себе різні формати (онлайн і оффлайн) навчання, задовольняти різні індивідуальні та професійні запити педагогів щодо власного розвитку, створення освітнього простору, у якому вчитель умотивований до постійного професійного й

особистісного вдосконалення; передбачає реалізацію різноплановості професійного розвитку вчителя.

3. 4. Потенціал тьюторингу в розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти

Термін «потенціал» походить від латинського слова «*potentia*», яке означає силу, інтенсивність, перспективу, спроможність, що існує в імпліцитному вигляді і виявляється в певних умовах [300]. Термін «потенціал» означає засоби, запаси, джерела, які наявні в певний час та можуть бути активовані й застосовані для досягнення намічених цілей, реалізації плану, виконання певного завдання, можливості індивіда, соціуму, країни у певній сфері [577].

Апелюючи до психолого-педагогічної літератури, можемо стверджувати, що поняття «потенціал» у зв'язку із тьюторингом не розглядався. Аналіз доробку українських та зарубіжних дослідників (М. Набок, В. Матросова, І. Радченя, Н. Фрей, К. Маршалл) уможливило висновок, що в основному науковці переважно розглядають такі категорії: інноваційний потенціал школи; виховний потенціал школи, позашкільного закладу, суспільства, сім'ї; потенціал соціально-педагогічної діяльності; творчий потенціал особистості, а також окремі аспекти потенціалу суб'єктів освітнього процесу [300; 325; 416; 677; 744; 753]. Більшість із них розглядають потенціал у контексті педагогічної діяльності як сукупність різних видів ресурсів і цілеспрямованої можливості їх використання.

Поняття «потенціал» трактуємо з позиції системного підходу. Відповідно потенціал тьюторингу — це сукупність компонентів і взаємозв'язки між ними, які стверджують його цілісність [577]. Структура і зміст потенціалу визначені функціональною значущістю кожного з його компонентів в інноваційному освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, а його формування й використання можливе лише за наявності певної комбінації ресурсів [231, с. 135]. Науковці (В. Карінцева, І. Радченя, В. Ягоднікова) виділяють триєдину сутність

потенціалу: 1) ресурсний рівень; 2) процесуальний рівень; 3) результативний рівень [207; 416; 617].

Кожен складник потенціалу тьюторингу в контексті розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів вартий докладної уваги. Зазначимо, що ресурси — це засоби та можливості, які можуть бути реалізовані за певних умов та за допомогою наявних технологій [26]. На думку Е. Гідденса [691], ресурси не існують самі по собі, а лише завдяки рефлексивності людини. Тому, за його твердженням, ресурси — це засоби (матеріальні й нематеріальні), які люди використовують у взаємодії та для досягнення цілей. Використання суб'єктного підходу дозволяє виділити взаємозв'язки та взаємовплив ресурсів, де суб'єктами та ресурсами виступає єдина система виявлення активності людини у будь-якій діяльності, зокрема тьюторської. Реалізовані ресурси здатні забезпечити досягнення цілей, реалізацію потенційних можливостей, а також самореалізацію людини відповідно до об'єктивних умов та вимог середовища [579].

Розкриваючи ресурсний компонент як складну систему, можемо виокремити взаємопов'язані внутрішні та зовнішні ресурси. Здійснений наукове дослідження підтверджує нашу думку про те, що найчастіше зовнішніх ресурсів дослідники зараховують цифрові, освітні, людські, суспільні, матеріальні, комунікаційні, фінансові, організаційні технологічні та управлінські, що уможлиблюють результативність будь-якої освітньої діяльності з підвищення мотивації людини до самовдосконалення. Освітні працівники, зокрема тьютори як суб'єкти тьюторської діяльності, повинні бути здатними задіювати особисті внутрішні ресурси (фахові знання, вміння, навички, відношення, досвід, таланти, особистісні якості) для реалізації ефективних шляхів розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів, а також найкращим чином використовувати педагогічні та психологічні ресурси (засоби, форми, методи, технології тьюторської діяльності). При цьому вони повинні розуміти тьюторський процес, тьюторську діяльність як засоби розвитку особистості, забезпечення її піднесення до принципів гуманізму, розуміння важливості інших людей, єдності, усвідомленого вибору позитивних концепцій життєдіяльності [617].

У контексті тьюторингу ми визначили структуру зовнішніх ресурсів: людських, інформаційно-комунікаційних, організаційних, технологічних та матеріально-фінансових, що представлені в таблиці 9.

Таблиця 12.

Структура зовнішніх ресурсів тьюторингу

Ресурси	
<i>Людські</i>	Науковці та науково-педагогічні працівники; учасники тьюторського процесу: учні, тьютори, вчителі, класні керівники, психологи, сім'я, волонтери та представники організацій, які беруть участь у тьюторській діяльності. Передбачено, що носієм ресурсів є людина, а саме: комплексом соціальних, психологічних і культурних характеристик учасників тьюторського процесу, що визначають можливість і кордони їх участі у тьюторингу, спроможність досягати у певних умовах визначених результатів, а також саморозвиватися під час тьюторської співпраці
<i>Інформаційні</i>	Система цифрових технологій; текстові, відео- та аудіоматеріали щодо ідей, концепцій, підходів, організації тьюторської діяльності; арсенал ідей та ініціатив; діагностична інформація про стан реалізації тьюторської діяльності; освітні Інтернет-ресурси; форми телекомунікації (електронна пошта, чати, соціальні сервіси Веб 2.0). За умови нестачі інформаційно-комунікативного ресурсу відбувається ентропія тьюторської системи, що зумовлює зниження її адаптивності, і як наслідок – спричиняє до її нестабільності. Будь-яка інформація повинна оновлюватися, щоб гарантувати функціонування тьюторської системи в школі, залежно від ситуації, завдань. Водночас сама інформація, передусім аналітична та діагностична, є ресурсом для прийняття своєчасних рішень
<i>Організаційні</i>	Умови впровадження тьюторингу в ЗЗСО: стратегія, плани і тактика цілепокладання розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів завдяки тьюторингу; авторські моделі тьюторингу розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; програми підготовки тьюторів та підвищення професійних навичок; зафіксовані документально процеси тьюторської діяльності; система управління закладом освіти на засадах партнерства; культура суб'єкт-суб'єктних взаємин; безпечне середовище; зв'язки із зовнішніми експертами та партнерами; відкрите освітнє середовище — забезпечують досягнення організованості, внутрішньої злагодженості та узгодженості взаємодії щодо окремих елементів у системі тьюторингу. Можуть бути актуалізовані відповідно до принципів варіативності, добровільності та індивідуалізації і характеризують систему тьюторської діяльності
<i>Технологічні</i>	Технології діагностики стану сформованості соціально-особистісної компетентності учнів старшої школи; моделювання, проектування, реалізація та моніторинг тьюторської діяльності для розвитку соціально-особистісних компетентностей; комплекс форм, методів, засобів та прийомів реалізації тьюторського процесу
<i>Матеріально-фінансові</i>	Наявність сучасної інфраструктури: комп'ютерів, принтерів, мультимедійного обладнання; приміщень для здійснення тьюторіалів; фінансове забезпечення здійснення тьюторської діяльності; матеріальне стимулювання тьюторської діяльності

Джерело: розроблено автором самостійно на основі джерел: [26; 222; 231; 310; 617].

До внутрішніх ресурсів С. Хобфолл зараховує інтраперсональні змінні (самоповагу, професійні вміння, життєрадісність, витривалість, життєві ідеали та цінності, віросповідання тощо); психічні та фізичні режими життєдіяльності людини; стійкість, чуттєвість та активність – риси що необхідні для існування, збереження здоров'я у складних життєвих обставинах, або такі, що є засобами досягнення значущих особистих цілей [711]. У дослідженнях українських науковців (Р. Чубука, Н. Кабусь, С. Денежнікова, С. Микитюка) щодо внутрішніх ресурсів виховної, педагогічної та соціально-педагогічної діяльності знаходимо схожі тлумачення щодо складників [198; 310; 543; 577; 670]. Учені виокремлюють такі внутрішні ресурси: психофізіологічні особливості людини, з якими безпосередньо працює професіонал; якості процесів мислення особистості (перцепція, увага, пам'ять, свідомість, мова, думки); виявлення емоційних та вольових процесів, психічних станів; індивідуальні характеристики людини (рисни характеру, темперамент, потреби, інтереси, цінності, мотиви); рівень освіти людини; професійні та соціальні компетентності, якими вона володіє [543, с. 92]. Н. Кабусь розглядає питання внутрішніх ресурсів із погляду зростання суб'єктності, зважаючи на то, що усвідомлення суб'єктом свого внутрішнього потенціалу є головною основою його розвитку з урахуванням певних видів діяльності (пізнавальної, перетворювальної, ціннісної, комунікативної). Внутрішніми ресурсами дослідниця визнає духовні, творчі, діяльнісні, суб'єктні та соціальні. Духовні й творчі ресурси пояснює як здатність суб'єктів до взаємодії з оточуючим світом, до вільного й відповідального творення особистого та суспільного життя, потребу до самовдосконалення, вміння вирішувати проблеми, а також орієнтація та здатність до творчого самовираження. Діяльнісні ресурси розглядає як активізацію пізнавальної, перетворювальної, комунікативної, ціннісної діяльності; суб'єктні — як комплекс перспектив щодо саморегуляції і самоуправління особистісною активністю та поступом (здатність до свідомої, самостійної, відповідальної розбудови свого життя, уміння окреслювати шляхи власного розвитку, контролювати й корегувати його результати, здатність до припущень, передбачення, рефлексії, завдяки чому будувати позитивні плани дій

свого життя); соціальний — як спроможність до сприятливих взаємовідносин з іншими людьми. Отже, визначення сутності й змісту перелічених ресурсів перегукуються, доповнюють одне одного [198]. У свою чергу С. Микитюк стверджує, що внутрішніми ресурсами можна вважати: особистісний; мотиваційний; професійний; морально-етичний; комунікативний, естетичний; пізнавальний; інтелектуальний; гносеологічний; духовний; емоційно-вольовий; ресурс ділових якостей тощо [310].

Зазначимо, що внутрішні ресурси в контексті тьюторингу є можливостями для розвитку людини, її персоніфікації, оскільки вони характеризують спрямування на винайдення й удосконалення потенціалу кожної особистості, чому сприяє ресурсний підхід. На основі проведеного дослідження внутрішніми в тьюторській діяльності вважаємо інтелектуально-творчий, лідерський, морально-етичний, аксіологічний та професійний ресурси.

Таблиця 13.

Структура внутрішніх ресурсів тьюторингу

Ресурси	
<i>Інтелектуально-творчі</i>	Експертність вчителів-тьюторів (особистісні риси; фахові знання, вміння, навички; ставлення, цінності, мотиви; досвід; вміння реалізовувати тьюторську діяльність; рефлексивність; схильності до самовдосконалення; комплекс компетенцій та особистих рис характеру, що забезпечують здатність педагога до продукування задумок і рішень, креативної, інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної самореалізації; висока мотивація до успіху). Педагогічна компетентність батьків; психологічна культура батьків; ціннісні орієнтації сім'ї; характер сімейних взаємин; емоційний стан під час взаємодії. Здатність учнів старших класів до складних розумових дій, самостійного та критичного мислення; здатність до пошуку альтернативних розв'язань проблем; бажання створювати щось нове; наполегливість та цілеспрямованість; здібності до самоорганізації
<i>Лідерські</i>	Співпраця та міжособистісна комунікація на засадах гуманізму, толерантності, плюралізму, взаємоповаги та взаємодовіри, діалогічність відносин, планування та моніторинг тьюторської діяльності; модерація; врегулювання конфліктів; сформований емоційний інтелект, емпатійність, знання сильних та слабких сторін, самоповага; самодисципліна; внутрішня мотивація; наполегливість, оптимізм, цілеспрямованість
<i>Морально-етичні</i>	Дбайливе й доброзичливе відношення до людей, поважність, старанність і добросердечність; високі моральні якості, емоційні й вольові якості; відповідальність
<i>Аксіологічні</i>	Установка на реалізацію професійних та особистісних планів учасників

	тьюторського процесу; індивідуалізація з урахуванням талантів та інтересів учнів, а також інтенсифікація за акцентом на самостійній роботі та активних методах навчання і виховання; сукупність ціннісних орієнтацій суб'єктів
<i>Професійні</i>	Усвідомлене ставлення вчителів до тьюторської діяльності; їхній особистий гуманістичний світогляд; узгодженість ставлень, нахилів, професійних уподобань у роботі тьютором; умотивованість до тьюторської діяльності; практичні вміння, компетенції та досвід, актуалізовані під час професійного зростання педагога-тьютора

Джерело: розроблено автором самостійно на основі джерел: [198; 310; 394; 418; 429; 501; 543; 670; 691].

Зазначені нами у таблиці види ресурсів зв'язані між собою, доповнюють один одного, а незапитаність ресурсів обумовлює небезпеку регресу [309]. Зовнішніми та внутрішніми ресурсами тьюторингу є не лише потенційні, а й наявні можливості (наприклад, вміння, навички, досвід, мораль), а також зовнішні та внутрішні фактори. Використання ресурсного підходу у контексті тьюторської діяльності з розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів включає встановлення й використання ресурсів зовнішнього впливу, які можуть гарантувати успішність діяльності відповідно до підсилення внутрішніх ресурсів, здатності до самооптимізації й саморегулювання тьюторської системи.

Характеризуючи процесуальний рівень потенціалу тьюторингу з розвитку соціально-особистісних компетентностей юнаків та юнок, зазначимо дві сфери діяльності: по-перше, практичні кроки у щоденній роботі під час взаємодії з учнями; по-друге, вчинки, дії, поведінка тьюторанта в розвитку соціально-особистісних компетентностей [166]. Для характеристики цих обох сторін діяльності тьютора, необхідно звернутися до визначення загальної мети тьюторингу в закладах середньої освіти, оскільки саме мета розкриває зміст конкретних дій тьютора. На основі аналізу науково-педагогічної літератури ми зробили висновки, що, визначаючи мету тьюторингу, дослідники не обмежуються лише напрямками підтримки чи допомоги у навчанні. У загальних рисах зарубіжні дослідники (С. Воттон, Н. Фрей, П. Гхенгхеш, Н. Нарт) окреслили мету тьюторингу як допомогу учням у подоланні навчальних перешкод та опануванні навичками самостійного навчання [692; 744; 758; 857]. Акцент робиться на заохоченні учнів бути академічно незалежними, а не залежними від тьютора.

Проблеми у навчанні розглядаються як виклики, які учні старших класів можуть подолати за підтримки тьютора. На думку дослідників, навички самостійного навчання дозволяють учням підвищити власний потенціал щодо подолання навчальних проблем.

Метою тьюторингу, на думку польських вчених (М. Будзинський, А. Сарнат-Частко, П. Ніта) є допомога учням у виявленні та розвитку їхніх талантів, підтримка на шляху саморозвитку, що сприяє формуванню комплексу компетентностей: незалежності; відповідальності, зокрема за власний освітній процес; здатність до самонавчання, саморозуміння та самооцінки; відкритість і доброзичливість до інших; підвищений рівень впевненості; творче та критичне мислення; толерантність – прийняття різних моделей поведінки та думок; співпраця, готовність до діалогу, вміння слухати та розуміти думку інших; схвалення ціннісних установок; побудова власної системи переконань; здатності приймати рішення; уміння обирати життєвий шлях та будувати життєві плани; здатності реалізовувати окреслені плани та долати труднощі [652; 710; 792; 811].

Вищезгадані цілі можуть бути реалізовані лише в певному соціальному контексті та відносинах тьютор–тьюторант. Соціальний контекст тьюторингу має відношення до соціальних норм в освітньому середовищі. Як учитель створює правила на уроках, так і тьютор має забезпечувати відкрите, чесне та шанобливе спілкування щодо питань навчання чи саморозвитку учня. Такий підхід ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній основі, для якої характерні співпраця і взаємодія обох суб'єктів діяльності [556; 599]. Результат цілковито залежить від спільної праці тьютора й тьюторанта. Як зазначають українські й зарубіжні дослідники (А. Сарнат-Частко, П. Чекерда, В. Велскоп, Д. Лохті, С. Подпльота), відносини, що склалися між тьютором та тьюторантом, відіграють суттєву роль, адже створюють можливості для набуття соціально-особистісних компетентностей, необхідних учням для самовизначення та повноцінного й успішного життя в суспільстві [386; 659; 744; 812; 824; 852]. С. Кжихала наголосив, що фундаментальним потенціалом тьюторингу є створення особливих відносин тьютор–підопічний, де основним аспектом є не зустріч ролей (учень–

учитель), а осіб, тобто взаємодія людина–людина [733, с. 12]. Уплив тьютора на розвиток учня відбувається завдяки інтерактивному спілкуванню з ними на основі міжособистісних стосунків. Завдяки стосункам «людина–людина», учні вчаться поважати зусилля (власні та чужі), керувати особистим розвитком, розширювати сферу своїх інтересів. Такі відносини також впливають на розвиток комунікативних навичок учнів старших класів. Це зумовлено тими методами, прийомами, які використовують тьютори під час спільної діяльності з тьюторантом. Одна з найважливіших — техніка активного слухання, що допомагає тьютору зрозуміти почуття, емоції учня-співрозмовника, спрямувати розмову й допомогти підопічному знайти відповіді на питання.

Техніки активного слухання допомагають налагодити гармонійний діалог, виявити різноманітні проблеми учня і обрати відповідний план особистісного розвитку. Метою активного слухання є створення довірливої атмосфери, у якій учні можуть висловити свої почуття та думки, оскільки метою тьютора в такій бесіді є поглиблення знання та розуміння учня. Під час спілкування (індивідуально або в малій групі (максимум п'ять осіб)) тьютор демонструє власні комунікативні навички: відкрите та нейтрально-об'єктивне ставлення, здатність повною мірою сфокусуватися на співрозмовнику, прояв емпатії, здатність аналізувати почуте, щоб виявити справжню мотивацію повідомлення.

У таких відносинах тьютор здатний вплинути на формування комунікативних компетентностей, а також залучити до цього батьків. Завдяки тьюторингу учні, які мали приклад такого спілкування, значно покращили свої комунікативні навички. Крім того, на думку тьюторів (за результатами інтерв'ю), взаємне шанобливе ставлення допомагає поширити їх на відносини в учнівському середовищі. Під час групових тьюторіалів учні за підтримки тьютора та його вмілого спрямування розмови, розширюють практику ефективної комунікації з ровесниками. Таким чином, упровадження тьюторингу може допомогти створити в школі атмосферу співпраці, взаєморозуміння; збагачує розвиток учнів і розширює досвід учителів-тьюторів. Використання ефективних прийомів комунікації сприяє набуттю учнями практичних навичок забезпечення власних

потреб і цілей у рамках прийнятної в суспільстві поведінки завдяки створенню партнерських відносин з іншими [218, с. 28].

Із зазначеного вище можна констатувати факт присутності закладеного в цілях тьюторингу потенціалу для розвитку в учнів критичного й креативного мислення, рефлексивності та самовизначення. За твердженням польських експертів (А. Сарнат-Частко, П. Чекерди, М. Будзинського, К. Кжихала), тьюторинг допомагає розвитку в учнів вміння креативно вирішувати проблеми, навичок продуктивної співпраці, проактивності, дієвості, самосвідомості та здатності до самореалізації [652; 659; 733; 792; 814].

На нашу думку, неможливо виокремити види діяльності, які підпорядковані лише одній меті, наприклад, розвиток учня або реалізація індивідуальної освітньої програми. Тьютори створюють дієві ситуації, у яких учні накопичують досвід, що змінює їхню поведінку, знання про довкілля, про себе, спосіб мислення, самореалізації і соціальний стиль функціонування, адже тьюторинг завжди має цілісний вплив на особистість, яка живе та діє в конкретному соціальному контексті [814, с. 3]. Такий підхід, на думку Я. Тарновського, забезпечує можливості для формування гідної особистості, що загалом і є метою виховання [834].

Отже, тьюторинг має значний виховний потенціал. Стратегія розвитку відповідальності за себе й за суспільство є визначальною рисою тьюторингу в польських школах. Такий спосіб роботи з молоддю спрямований насамперед на розвиток учня як особистості у психофізичній та духовній цілісності. Не випадково, тьюторинг — це постійний пошук засобів ефективної підтримки учня в його розвитку. М. Будзинський вважає, що потенціал тьюторингу у виховній роботі полягає в зосередженні на потребах та можливостях учня і має характерні риси, зокрема: спрямування на розвиток автономії (самостійність у мисленні та діяльності), відповідальності та відчуття внутрішньої свободи; сильних сторін особистості; фокусування не на проблемах, а на потенційних можливостях учня, що допомагає впоратися з труднощами [652, с. 12]. Мету виховного тьюторингу польські дослідники та практики (М. Будзинський, П. Чекерда, Н. Ніта, А. Сарнат-

Частко), які впроваджують виховний тьюторинг у старших класах від 1990-х рр., розглядають як триєдину: для тьютора, для учня, для вчителів [652; 659; 792]. Для тьютора — це адаптація учнів; посилення виховної ролі школи; сприяння створенню позитивних відносин між учнями та вчителями і між учнями; формування в учнів довіри до школи та власних освітніх сенсів; відпрацювання тьюторських практик допомоги вихователям у виховній роботі. Метою тьюторингу для учнів є зростання самостійності в мисленні та діяльності; підвищення рівня відповідальності за власне навчання; розвиток умінь (самодисципліна, планування власного розвитку, вибір власного шляху розвитку, реалізація рішень щодо власних цілей та прийнятих планів); зростання самоусвідомлення та почуття власної гідності, відкритості та доброзичливості; плекання сміливості у висловлюванні власних поглядів та прийняття наслідків сприйняття /несприйняття власної думки. Мета тьюторингу для вчителів полягає у зміні формату їхньої діяльності: у переході на діалогічне спілкування (щира повага до співрозмовника-учня, заміна авторитарності на авторитет, базований на взаємоповазі); набуття гнучкості у стратегіях реалізації навчальних та виховних планів і водночас ситуативної послідовності; надання учням права прийняття рішень та делегування їм відповідальності за наслідки; визначення кордонів відповідальності (своїх та учнівських).

Зазначимо, що виховну діяльність тьютора визначаємо як свідомо сконструйовану, спрямовану на забезпечення можливостей розвитку особистості учнів старших класів, на вдосконалення міжособистісних відносин, актуалізацію ресурсів саморозвитку. Виховні завдання тьюторингу в розвитку соціально-особистісних компетентностей визначаємо як необхідність створення умов та можливостей для учнів старших класів бути суб'єктами власної діяльності, яка розвиватиме бажаний рівень компетентностей, здатність до самонавчання, самовиховання, соціальної відповідальності.

Розвиток соціально-особистісних компетентностей, як стверджують М. Марфі, С. Реддінг та Дж. Твіман, — це рушій навчання [770]. Компетентності перебувають у постійному розвитку, їх наявність сприяє навчанню та досягненню

цілей учнями. Потенціал тьюторингу полягає в наданні шансу всім учням без винятків. Практичні технології персоналізації та індивідуалізації роблять помітними кожного учня з його здібностями, інтересами та потребами. Відкриті різноманітні та широкі способи розвитку забезпечують постійну перевірку рівня компетентностей. На процесуальному рівні забезпечено організацію практичної тьюторської роботи: науково-методична та організаційно-управлінська підтримка розвитку соціально-особистісних компетентностей; стимулювання педагогів до тьюторської роботи та заохочення їхніх ініціатив; сприятливий соціально-психологічна атмосфера у школі; змістовність і систематичність використання у тьюторському процесі нових ідей, форм, методів і технологій, розмаїття тьюторських моделей; варіативне відкрите освітнє середовище; відповідність тьюторських програм особливостям школи, запитам і потребам суб'єктів освітнього процесу. Процесуальний рівень потенціалу тьюторингу забезпечує функціональність всіх його елементів, які забезпечують створення тьюторських моделей та впровадження їх в освітній процес закладів загальної середньої освіти; реальну підтримку тьюторингу з боку адміністрації школи, батьками, громадськими та державними установами; взаємозв'язок практики тьюторингу з наукою, що живить його передовими ідеями та інноваційними розробками.

Не можна оминати визначення потенціалу тьюторингу в дистанційному та змішаному навчанні. Оскільки українські й зарубіжні дослідники визначили глобальну діджиталізацію як освітній тренд до 2030 року, то значно зростає актуальність компетентнісного навчання; розвиток м'яких навичок; практико-орієнтоване навчання; індивідуалізоване або адаптивне навчання, у якому передбачене створення індивідуальної освітньої програми для кожного учня; становлення позитивних рис характеру та моральності, що значно покращує навчальні успіхів учнів, сприяє підвищенню їхньої активності, ініціативності та соціальній солідарності тощо [753; 772].

Як правило, тьютор, який працює в онлайн-середовищі, покладається на вмотивованого та самостійного учня. Відповідно, що тьюторська підтримка дещо відрізняється від тьюторських практик у традиційному освітньому просторі.

Основне завдання онлайн-тьютора полягає в заохоченні учнів до досягнення освітніх цілей [675]. Головним в онлайн-тьюторингу є направленість педагогів-тьюторів на досягнення навчальних успіхів учнів, подолання труднощів у навчанні, допомога в поглибленні знань у певній сфері знань. Втім останнім часом онлайн-тьюторинг, окрім орієнтації на академічні успіхи, охоплює також ті процеси, що сприяють розвитку особистісних та соціальних умінь учнів: комунікації, співпраці, критичного мислення, вирішення проблем та самостійного навчання. Ураховуючи процеси глобальної цифровізації, вважаємо, що потенційні можливості розвитку соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу однозначно мають бути використані в закладах загальної середньої освіти.

Результативний рівень тьюторського потенціалу відображає реалізацію реальної можливості, що виявляється у впровадженні тьюторингу в освітній процес. Цей рівень має два суттєві нюанси: один дає інформацію про повноту, своєчасність, правильність виконання дій, заходів, кроків, запропонованих тьюторською програмою, інший опосередковано представлений у головному результаті реалізації програми як рівень соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Виявом результативності слугує також стабільність і позитивність наслідків тьюторської діяльності та її ефективність у поширенні авторських тьюторських практик. Практика свідчить, що будь-яка ідея, модель, технологія, форма і метод як інноваційний продукт є результатом інноваційного процесу та зумовлює подальше кількісне і якісне зростання потенціалу (освітнього чи виховного).

Відповідно до аналізу результатів впровадження тьюторських програм у закладах освіти, де реалізується тьюторинг, ми відмітили такі зміни в учнів старших класів: свідоме становлення чи корегування самобутнього стилю мислення, розвиток креативності, покращення емоційного балансу, розвиток позитивних аспектів особистості (цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність тощо), розширення комунікативної сфери, формування здатності

до самооцінювання, вміння застосовувати набуті якості в різних обставинах, розвиток вміння самотійно вчитися тощо [71; 131; 733; 744; 815; 857].

Уважаємо необхідним зазначити результати нашої тьюторської діяльності. Переконані, що дієві та ефективні технології тьюторингу, такі як індивідуальні зустрічі тьютора з учнем (тьюторіали), зустрічі в малих групах, які можуть об'єднувати учнів відповідно їх інтересів та /або потреб (наприклад, волонтерство, дебати, кейс-стаді, творчі, дослідницькі, соціальні проєкти тощо), дозволяють реалізовувати основні сучасні освітні тенденції, адже ґрунтуються на принципах персоналізації та індивідуалізації. Персоналізація відбувається через організацію індивідуальних зустрічей тьютор–тьюторант, де останній бере активну участь у власному творення. Персоналізація та індивідуалізація можуть мати місце лише за умови суб'єкт-суб'єктної взаємодії тьютор–учень, їх емоційного прийняття один одного, що є основою побудови довірливих відносин. Зустрічі в малих групах, які засновані на принципах індивідуалізації, створюють сприятливі умови для того, щоб тьютор, володіючи глибокими знаннями про індивідуальні особливості кожного учня, міг обрати методи, засоби та форми для розвитку його потенціалу, адаптації та соціалізації, розкритті унікальності кожного учня. У будь-якому випадку в центрі уваги тьюторського процесу знаходиться учень як активний суб'єкт зі своїми індивідуальними відмінностями. Тьюторська підтримка ґрунтується на спільному визначенні цілей, здібностей, інтересів учнів; надається вона на основі взаємоповаги та взаємодовіри. На індивідуальних зустрічах тьютор виступає в ролі наставника, є старшим товаришем, провідником, а підтримку демонструє під час діалогу та спільної діяльності, спираючись на потенціал учня, його особистий суб'єктивний досвід та здатність самотійно приймати рішення. На групових зустрічах роль тьютора обумовлена фасилітацією особистісного розвитку суб'єктів (учнів), що забезпечує продуктивність їх діяльності в групі. Важливо, щоб тьютор знав індивідуальні характеристики всіх учасників групи, що запобігає створенню конкурентного середовища, адже результат діяльності може виявитися протилежним від запланованого. Зауважимо, що потенціал тьюторингу зумовлений уміннями

педагога діагностувати індивідуальні особливості учня; планувати та розгортати спільну діяльність із учнем; організовувати продуктивну групову роботу; забезпечувати умови для автентичної інтерактивної комунікації; відкривати в учнів сильні сторони. Важливим для тьютора є вміння розвивати власні соціальні та особистісні компетентності: критичне та креативне мислення, спрямованість на комунікацію та співпрацю, здатність до саморефлексії та саморозвитку, що уможлиблюють реалізацію тьюторської діяльності.

Проведений аналіз звітних документів педагогічних експериментів у закладах середньої освіти Польщі (18 шкіл у Вроцлаві, Гданську, Варшаві, Познані) з упровадження тьюторингу переконує, що довгостроковий вплив від програм полягав у залученні всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів, батьків. Упровадження тьюторських програм із розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів було корисним для школи й викладачів, воно засвідчило потенціал тьюторингу для їх розвитку. Переваги тьюторингу на загальношкільному рівні передбачають покращення рівня емоційної стабільності, зменшення проявів агресії, розвиток міжособистісних стосунків, діалогічність спілкування, розвиток школи як цілісної спільноти. Позитивами для вчителя є розвиток уміння жити в повазі до кожної особистості, підвищення авторитетності вчителя, встановлення та побудова доброзичливих міжособистісних стосунків, ненасильницьке спілкування, створення близьких і віддалених стратегій (планів), гнучкість у реалізації планів, пошук рішень на основі аналізу причин і наслідків, розвиток емпатії та співчуття, збереження автентичності у професійному виконанні завдань, здатність до послідовності, гнучкість у ситуаціях, які цього вимагають, адаптація вимог до здібностей учнів, надання ініціативи у прийнятті рішень і відповідальності підопічному, встановлення меж відповідальності за підопічного [659; 733; 799; 802; 811; 812; 815].

Ураховуючи зарубіжний досвід, можемо стверджувати, що загалом реалізація потенціалу тьюторингу з розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів може відбуватися за рахунок структурних ініціатив держави та суспільства або через намагання школи. Аналіз освітньої

політики України щодо розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів дозволяє нам зробити певні висновки. Передусім у Законі України «Про освіту» (2017 р.) гарантована управлінська свобода закладів загальної середньої освіти, що уможливорює розвиток співпраці та публічності їхньої діяльності. Це дозволяє реалізовувати інноваційні методи розвитку освітнього процесу, адміністрування закладом освіти; урізноманітнювати арсенал освітніх послуг; модернізувати умови життєдіяльності освітнього середовища; збагачувати навчальний контент відповідно до потреб кожного учня [325, с. 247]. Відповідно до Концепції Нової української школи (2016 р.) головним завданням є підготовка самостійного випускника, здатного до критичного мислення, спроможного приймати відповідальні рішення, інноватора, спрямованого на зміни навколишнього світу, готового до навчання впродовж життя тощо. Підкреслено, що сучасна освіта має сприяти зростанню учня як особистості, формуванню в нього критичного, креативного мислення, емоційного інтелекту, вмінню вчитися, бути самостійним, відповідальним, здатним робити вибір, приймати рішення за своє майбутнє (зокрема й за освіту). Це дає нам можливість визначити педагогічні цілі сучасного вчителя: розвиток в учнів навичок самопізнання, самодіагностики, саморозвитку, саморегуляції, самоосвіти, формування оптимальної самооцінки; забезпечення можливостей для самовизначення, самореалізації та самоактуалізації.

Отже, зазначені цілі в своїй реалізації спрямовані на розвиток самостійності учнів, їх суб'єктної позиції, права на свободу вибору, зорієнтованість на особисту активність та відповідальність за своє життя, що є визначальними критеріями тьюторської діяльності [335]. У 2021 р. освітні експерти [9] провели контент-аналіз сучасної освітньої політики, порівняли основну законодавчу базу (Концепція НУШ (2016); Закон України «Про освіту» (2017); Закон України «Про загальну середню освіту» (2019); Державний стандарт початкової освіти (2018); Державний стандарт базової середньої освіти (2020); Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з

дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) та Європейської рамки ключових компетентностей «Особистісні, соціальні компетентності та навчання вчитися» (LifeComp, 2020) [9, с. 95]. Це порівняння уповажнило на висновки про те, що нормативно-правова база України загалом урахує потребу учнів у розвитку соціально-особистісних компетентностей, але потребує значного уточнення.

Таким чином, останні тренди оновлення системи освіти на національному та на міжнародному рівнях вимагають оновлення мети, змісту, форм освітнього процесу. Концепції удосконалення освітнього процесу спрямовані на пошуки значущих для національних і міжнародних освітніх спільнот педагогічних технологій [657]. Однією з таких технологій є тьюторинг, який уможливорює розвиток освіти для задоволення освітніх потреб на рівні особистості й суспільства загалом [43]. Потенціал тьюторингу полягає в наданні людині допомоги в побудові власного життєвого шляху, посилення власної особистості й оточення. Людина починає глибше розуміти себе, стиль своєї діяльності. З одного боку, вчиться сприймати свої потреби, бажання, цінності, завдання, а з іншого — усвідомлювати соціальну відповідальність перед іншими.

Отже, на нашу думку, потенціал тьюторингу з розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів є значним. Це водночас розвивальний, виховний і методичний інструментарій із розвитку навичок, необхідних людині ХХІ ст. Розвиток соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу дає можливості для формування зрілої особистості, здатної до самореалізації.

Висновки до третього розділу

На основі узагальнення документів Ради ЄС, законодавчої бази України з розвитку освітніх процесів, наукового аналізу поглядів українських і зарубіжних науковців з'ясовано, що ключові компетентності — це поєднання знань, навичок і ставлень, які розвиваються протягом усього життя, у формальних, неформальних та інформальних формах навчання, різних середовищах, зокрема сім'ю, школу, робоче місце, інші спільноти.

Уточнено підходи до визначення сутності понять «соціальні компетентності» та «особистісні компетентності», де особистісні пов'язані з внутрішнім світом людини, її світоглядом, потребами, переконаннями, мотивацією, інтересами, нахилами, індивідуально-психологічними особливостями тощо, а соціальні — з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості, її взаємодією з соціальним середовищем тощо. Уведено поняття *соціально-особистісних компетентностей як сукупності складників: комунікації та співпраці, критичного та креативного мислення, які постійно розвиваються, а також інтегральної характеристики особистості — здатності виявляти та усвідомлювати власні та чужі можливості, особливості та потреби; розробляти, вдосконалювати та втілювати свої освітні та життєві плани; на основі системи цінностей робити вибір та нести за нього відповідальність, що забезпечує здатність до самовизначення.*

Орієнтування на міжнародні рамки ключових компетентностей передбачає, що соціально-особистісні компетентності учнів старших класів потрібно розглядати як єдине ціле, у динаміці, в постійному розвитку, враховуючи повторювані складники, зокрема міжособистісну комунікацію, співпрацю, вміння ставити цілі, планувати свою діяльність, критичне та креативне мислення, саморегуляцію, вміння вирішувати проблеми, жити та співдіяти в соціумі тощо. Виокремлено чотири складники соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: *комунікативну* (як міжособистісну комунікативну взаємодію та співпрацю), *критичне та креативне мислення*, а також *інтегральну характеристику особистості* — готовність до самовизначення. Здійснено науково-теоретичну характеристику кожного зі складників.

Розкрито особливості сенситивного періоду учнів старших класів для розвитку соціально-особистісних компетентностей. Зроблено висновки, що юнацький вік позначений завершенням біологічного дозрівання та одночасним набуттям соціальної й особистісної зрілості. Досліджено головні новоутворення особистості цього вікового періоду: готовність до життєвого самовизначення; спрямованість на майбутнє; утворення системи особистісних цінностей, що

визначають загальну спрямованість розвитку особистості і є основою її ставлення до навколишнього світу, інших людей, до себе, основу світогляду, ядро мотивації життєвої активності; активний розвиток самосвідомості, який забезпечує спрямованість подальшого розвитку особистості та спонукає до певної соціальної позиції; розвиток мислення, зокрема критичного та креативного. Також зазначена роль міжособистісної комунікації та співпраці, характерні для цього вікового періоду, підкреслено роль рефлексії, що дозволяє в юнацькому віці вийти за межі внутрішнього світу й позиціонувати себе в широкому просторі.

Професійні компетентності тьютора визначено на підставі докладного аналізу функцій тьютора. Порівняння доробку українських дослідників та аналіз власного досвіду впровадження тьюторингу дозволили визначити тьюторські функції, що сприяють розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, зокрема діагностичну, проєктувально-технологічну, інформаційно-змістовну, організаційно-діяльнісну, рефлексивну, мотиваційну, консультативну, соціально-емоційну функції.

Обґрунтовано взаємозв'язок визначених функцій тьютора та тьюторських компетентностей, зокрема психологічної, проєктувальної, технологічної, прогностичної, педагогічної, інноваційної, компенсаторної, інформаційно-цифрової, організаційної, управлінської, інклюзивної, аналітичної, комунікативної, дослідницької, правової, міжкультурної, лідерської, емоційно-етичної.

Уважаємо тьюторську компетентність цілісною характеристикою педагога, що включає сукупність поглиблених, систематичних, міждисциплінарних знань у галузі педагогіки, психології та філософії; спеціальних здібностей, навичок та вмінь (комунікаційних, аналітичних, етичних, організаційних, лідерських, психологічних, педагогічних, інклюзивних, інформаційних, інноваційних, проєктувальних, технологічних); особистісних якостей (адаптивність, відповідальність, врівноваженість, чесність, оптимізм, вимогливість, стійкість, справедливість, організованість, упевненість); ціннісних орієнтацій; власної професійної позиції та спроможності реалізовувати тьюторську діяльність

відповідно до цінностей, життєвих орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей учнів на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Проаналізовано поняття «потенціал», що потрактоване з позиції системного підходу та з виходом на три рівні: ресурсний, процесуальний та результативний. Кожен із рівнів досліджено з позиції тьюторингу та розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Виділено взаємопов'язані зовнішні та внутрішні ресурси тьюторингу з їх поглибленою характеристикою. Доведено, що потенціал тьюторингу на процесуальному рівні необхідно розкривати шляхом конкретизації його мети, обґрунтування дій тьютора. Зроблено висновки, що мета тьюторингу не обмежена академічною підтримкою, а полягає в допомозі набуття вміння самостійно вчитися; у розкритті потенціалу учнів; у підтримці в побудові напрямів освітнього та особистісного розвитку; у здатності приймати рішення; вміння обирати життєвий шлях та будувати життєві плани та їх реалізовувати; у формуванні навичок креативного та критичного мислення; толерантності; співпраці; побудові власної системи цінностей. Наголошено на виховному потенціалі тьюторингу в закладах загальної середньої освіти, що полягає в зосередженні на потребах та потенціалі учня, спрямованому на розвиток його самостійності й відповідальності, а тьютор працює над розвитком сильних сторін учнів. Акцентовано на перспективах тьюторингу в дистанційному та змішаному навчанні, зумовлених глобальною цифровізацією. Серед головних завдань онлайн-тьюторингу, окрім покращення академічних успіхів, виокремлено спрямованість на розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів.

Основні наукові положення розділу 3 висвітлено в опублікованих працях автора [563; 575; 576; 577; 579; 581; 584; 589; 590; 595; 600].

РОЗДІЛ 4.

МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ТЬЮТОРСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

4.1. Проектування системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Теоретичне обґрунтування й розроблення системи тьюторського забезпечення передбачає врахування висновків науковців щодо розкриття змісту та особливостей цієї системи. Поняття «система» розглядалися у працях українських науковців: О. Безпалько, Л. Вішнікіної, Н. Докучаєвої, К. Іващенко, С. Калаур, І. Каньковського, О. Лісовця, В. Масича, М. Починкової, Я. Співака, І. Сидорук, С. Толочко та ін.

Термін «система» у наукову практику запровадив Л. Фон Берталанфі. За його баченням «система – множина пов'язаних між собою елементів з наявністю структури, яка охоплює фіксацію зв'язків між елементами системи, цілісність, а також відсутність зведення властивостей системи до властивостей елементів системи» [642, с. 29]. У словнику іншомовних слів система (від грец. – ціле, складене з частин, поєднання) визначається як: сукупність закономірно пов'язаних між собою елементів (предметів, явищ, поглядів, знань тощо), що утворюють певну цілісність, єдність [337, с. 562].

Цінним для нашого дослідження є аналіз згаданого терміну С. Калаур, яка стверджує, що система виступає комплексом певних елементів, що визначають тип діяльності та сприяють досягненню спільної мети через взаємозв'язок та взаємозалежність усіх компонентів [193; 201, с. 207]. Важливим також є акцент дослідниці на цілісності структури системи. Нам імпонує думка І. Сидорук, яка розглядає систему як інтегративну сукупність взаємопов'язаних, взаємодіючих, взаємодоповнюваних компонентів, поєднаних між собою єдиною метою, мають спільні ознаки та характеризуються цілісністю [452, с. 224]. В. Масич вказує на

важливість зв'язків між компонентами системи, а також виокремлює її ознаки: цілісність (забезпечується наявністю внутрішніх зв'язків між компонентами системи та зовнішніх зв'язків через взаємодію із зовнішнім середовищем), інтегративність, ієрархічність будови, динамічність, адаптивність, спрямованість на досягнення цілей тощо [296, с. 259-261]. Змістом системи дослідник вважає її склад (компоненти) і структуру (відносини між елементами складу системи), динамічність системи, що уможлиблюють реалізацію адекватних цілей [296, с. 257-258]. С. Толочко, на основні узагальнення науково-педагогічних джерел робить висновки про складність, керованість та відкритість педагогічних систем, що характеризуються емерджентністю (найвищий рівень складності та керованості), стохастичний характер (неможливість детально і точно окреслити та передбачити процес розвитку педагогічних систем), самоорганізованістю, відсутністю чітких кордонів між елементами, які можуть функціонувати у різних підсистемах, неможливість дослідження компонентів педагогічної системи без урахування впливу зовнішнього середовища [503, с. 202].

Узагальнюючи наведені підходи *систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів* розглядаємо як змістову і функціональну єдність циклічно взаємопов'язаних дієвих компонентів зі збереженням власних сутнісних характеристик, інтеграція яких забезпечує розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти. Нами визначені чотири блоки системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, а саме: цільовий, концептуально-змістовий із модульним розподілом змісту (діагностувально-аналітичний, організаційно-діяльнісний, контрольно-коригувальний модулі); процесуально-технологічний; результативно-прогностичний.

Таблиця 14.

Система тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів

ЦІЛЬОВИЙ БЛОК			
МЕТА			
Підвищення рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів засобами тьюторингу			
ЗАВДАННЯ			
- підтримання розвитку в учнів адаптивності, комунікативних навичок, здатності до співпраці, критичного та креативного мислення, підвищення самооцінки, здатності до рефлексії, готовності до самовизначення; - створення оптимальних умов для розвитку соціально-особистісних компетентностей; - організація тьюторської підтримки розвитку соціально-особистісних компетентностей			
КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЗМІСТОВИЙ БЛОК			
НАУКОВІ ПІДХОДИ	ПРИНЦИПИ	ЗАКОНОМІРНОСТІ	МОДУЛЬНИЙ ЗМІСТ
синергетичний, системний, структурний, функціонально-організаційний, прогностичний, діяльнісний, особистісно-зорієнтований, компетентнісний, стратегічний, технологічний, управлінський, суб'єктно-середовищний, кластерний, інтегративний	відкритість до запитів суспільства та особистості; гуманізація та демократизація освітніх процесів; креативність; варіативність, індивідуалізація та колегіальність	суб'єкт-суб'єктні відносини «тьютор-тьюторант», урахування індивідуальності учнів, практична спрямованість розвитку соціально-особистісних компетентностей, інтегративний характер організації індивідуальної підтримки, безперервність та спадкоємність процесу розвитку соціально-особистісних компетентностей	Модулі: 1)діагностувально-аналітичний; 2) організаційно-діяльнісний; 3) контрольно-коригувальний.
ПРОЦЕСУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК			
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ	ВИДИ РЕАЛІЗАЦІЇ	ФОРМИ І МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ	
Управління, організація, координація діяльності суб'єктів системи тьюторського забезпечення Соціальна взаємодія суб'єктів системи: вчителі-тьютори, інші педагогічні працівники школи, учні старших класів Етапи тьюторської діяльності	Академічна підтримка (в навчальній діяльності) Неакадемічна підтримка (розвивальний, виховний тьюторинг)	Індивідуальний тьюторіал Тьюторіал у малій групі Універсальність тьюторської технології (портфоліо, рефлексія, діалог, консультування): інтерактивні педагогічні технології у тьюторингу (проєкти, кейс-стаді, дебати, дискусії, тренінги та ін.); технології підтримки (психолого-педагогічної – соціально-емоційна; технічної - цифрові інструменти)	
РЕЗУЛЬТАТИВНО-ПРОГНОСТИЧНИЙ БЛОК			
КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ			
Мотиваційно-ціннісний	Когнітивно-діяльнісний	Особистісно-рефлексивний	
РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ: оптимальний (максимально врівноважений); середній (конструктивно-активний); низький (репродуктивно-адаптивний)			
РЕЗУЛЬТАТ: максимально можлива позитивна динаміка розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів ЗЗСО			

Джерело: розроблено автором самостійно

Розкриємо у взаємозв'язку кожен блок системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Цільовий блок визначають потребу суспільства та окремих осіб у розвитку компетентних особистостей, що знайшло відображення через сформульовану мету. Загальновідомо, що мета — ідеальне уявлення кінцевого результату діяльності, а завдання — те, що сприяє (що потрібно зробити) для досягнення мети. Метою зазначеної моделі є організація процесу досягнення максимально врівноваженого рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів засобами тьюторингу. Досягнення мети передбачає розв'язання низки завдань, які мають відношення до всього тьюторського процесу, включаючи всіх задіяних суб'єктів. Серед основних завдань розвитку соціально-особистісних компетентностей:

- здатність адаптуватися у суспільстві, знати правила спілкування, пристосовуватися до мінливих умов, співдіяти із людьми та свідомо ставитися до соціальних норм;
- комунікативні навички: вміння ефективно спілкуватися, слухати інших, висловлювати власні думки та ідеї, поважаючи погляди інших, використовувати різні комунікативні стратегії відповідно до ситуації;
- підвищення самосвідомості та самооцінки: розуміння учнями власних сильних та слабких сторін, цінностей та інтересів, що допоможе підвищенню їхньої самооцінки, самоповаги та впевненості у собі;
- навички критичного мислення та прийняття рішень на основі здатності до аналізу інформації, розуміння різних точок зору, оцінки аргументів та прийняття обґрунтованих рішень;
- креативне мислення, заохочувати їх до самостійного і творчого мислення, до дослідження різних варіантів вирішення проблем;
- навички продуктивної кооперації, здатність до відповідальності та проактивності, вміння взаємодіяти з іншими в різноманітних ситуаціях;
- навички до самовизначення, включаючи особисті, життєві та професійні визначення, що впливають на цінності, сенси та мотивацію їхнього життя;

- вміння та звичка рефлексувати щодо своїх дій, досягнень, результатів діяльності з подальшим їх аналізом та пов'язаними з цим висновками;
- створити максимально сприятливі умови для забезпечення досягнення якомога найвищого рівня соціально-особистісних компетентностей;
- реалізовувати тьюторську підтримку учням старших класів з урахуванням їх потреб, цінностей, інтересів та здібностей;
- створити структурне управління, що забезпечує кооперацію між педагогічними працівниками школи та поєднує управління загальноосвітніми та тьюторськими процесами.

Планомірне виконання окреслених завдань забезпечує реалізацію мети. Їхнє виконання можливе за дотримання певного алгоритму.

Концептуально-змістовий блок системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів характеризується орієнтацією на соціально-особистісний розвиток особистості, що включає систему знань для досягнення намічених цілей відповідно до обраних індивідуальних траєкторій розвитку учнів старших класів з урахуванням досвіду просоціальної, творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до світу; компетентність тьютора; індивідуальні особливості учнів; методичне забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей за допомогою тьюторингу тьюторингу [129, с. 62; 525, с. 47].

Реалізація концептуально-змістового блоку здійснюється на основі методологічних підходів, принципів, закономірностей та модульним розподілом змісту. Створення системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів ґрунтувалося на застосуванні таких методологічних підходів [11; 342, с. 141]: синергетичного (виявлення загальних принципів окремих складників системи тьюторського забезпечення та об'єктивних зв'язків між її елементами), системного (забезпечує принцип системності), структурного (відповідає за логічну та ієрархічну структуру різних рівнів та видів тьюторингу), функціонально-організаційного (створення, трансформація та вибір методів, форм та засобів тьюторської діяльності),

прогностичного (забезпечує прогнозування розвитку та виникнення нових організаційних форм тьюторингу), діяльнісного (забезпечує розвиток особистості), особистісно-орієнтованого (допомога учням у виявленні, розкритті їх потенціалу відповідно до індивідуальних особливостей, у становленні самосвідомості, самореалізації і самоствердженні); компетентнісного (спрямовує тьюторський процес на розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів та дає змогу значною мірою реалізувати особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи), кластерного (сприяє створенню такого практико-орієнтованого освітнього середовища, у якому є можливість реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії учнів, та професійну самореалізацію педагогів), інтегративного (виокремлює у тьюторському процесі окремі елементи та уможлиблює їх раціональне об'єднання та сполученість, інтеграцію тьюторського і освітнього процесів).

На основі узагальнення досліджень українських та зарубіжних науковців [40; 260; 313; 519] базовими принципами побудови системи вважаємо: принцип відкритості до запитів суспільства та особистості; принцип гуманізації та демократизму; принцип креативності; створення умов для особистісного розвитку учнів та вчителів-тьюторів; створення умов для самовизначення учнів; принципи варіативності, індивідуалізації та колегіальності. Відповідно до взаємодії учнів старших класів та тьюторів, змісту та організації тьюторського процесу було виявлено такі закономірності реалізації системи: активність, енергійність та проактивність тьюторів та учнів; суб'єкт-суб'єктні відносини, урахування індивідуальності кожного учня, практична змістовність соціально-особистісних компетентностей у житті людини, інтегративність організації тьюторського супроводу, безперервність та спадкоємність розвитку соціально-особистісних компетентностей.

Модульний зміст концептуально-змістового блоку системи подаємо з позиції етапності тьюторської діяльності, що відображає її упорядкованість, стабільну взаємодію елементів і зв'язків між ними. Нами визначені три послідовні модулі: 1) діагностувально-аналітичний блок – визначення стартових

можливостей, мотивації і потреб учнів старших класів: діагностування індивідуальних особливостей учнів; пошук та аналіз внутрішніх і зовнішніх ресурсів; виявлення прихованих можливостей учнів; 2) організаційно-діяльнісний блок – проєктування, реалізація та підтримка процесу розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: партнерські діалогічні відносини; проєктування співдіяльності тьютора і тьюторанта; розробка інтегративних тьюторських програм; соціо-емоційна підтримка; підтримка мотивації учнів; 3) контрольнo-коригувальний блок – моніторинг, оцінка та коригування тьюторського процесу розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: моніторинг розвитку соціально-особистісних компетентностей; коригування планів тьюторантів (за необхідності); рефлексія та надання зворотного зв'язку.

Розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів пов'язаний із виконанням тьюторами специфічних функцій [254; 346; 533; 552]: *діагностувальної* (передбачає з'ясування рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей та готовності учнів старших класів до їх розвитку), *проєктувальної* (полягає у проєктування комплексу умов, що сприятимуть розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; проєктування індивідуальних траєкторій розвитку учнів, що передбачають визначення значущої мети для учня та планування її досягнення), *аналітичної* (ґрунтується на основі організації рефлексії у тьюторському процесі, спрямована на організацію на аналіз діяльності учня, розуміння перешкод, що виникають під час досягнення мети, та розуміння шляхів їх вирішення), *консультативної* (реалізується через проведення індивідуальних та групових тьюторіалів), *фасилітаційної* (підтримка та налагодження зв'язків, взаємодії між учасниками тьюторського процесу, стимулювання розвитку соціально-особистісних компетентностей шляхом створення ситуації успіху, відповідних умов для організації тьюторської підтримки, атмосфери довіри та взаємоповаги).

Процесуально-технологічний блок демонструє реалізацію спроектованого тьюторського процесу та включає: організацію та управління тьюторингом

розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів у старшій школі; окреслює види реалізації тьюторингу, методи та організаційні форми тьюторської діяльності, що уможливлюють досягнення мети й реалізацію змісту тьюторської підтримки розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Розробляючи систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів зауважимо, що, на нашу думку, ефективність розвитку зазначених компетентностей залежить від інтеграції різних видів тьюторингу: академічної (у навчальній діяльності) та неакадемічної (виховна, розвивальна, психо-емоційна підтримка, що можуть поєднуватися між собою); від імплементації розвитку соціально-особистісних компетентностей в освітній процес через інтеграцію його із тьюторським процесом [684].

На окрему увагу заслуговують форми організації тьюторської діяльності. Вони можуть бути прямі (безпосередні) та непрямі (опосередковані). Логічне та усвідомлене поєднання безпосередніх та опосередкованих форм забезпечує інтегративність моделі системи тьюторського забезпечення. Безпосередніми формами є індивідуальні та в малих групах тьюторіали, індивідуальні та групові супервізії для тьюторів, спеціально розроблені та проведені заняття (тренінги, майстер-класи), які проводять для розвитку соціально-особистісних компетенцій учнів. Опосередковані форми збігаються з основними формами організації освітнього процесу у старшій школі: традиційні уроки, практичні заняття, проєктна діяльність та інноваційні (перегорнутий клас, інтерактивні уроки, проблемне навчання, імітаційні та ділові ігри), що повинні відповідати меті й завданням розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів.

Застосування традиційних та інноваційних методів навчання, виховання в поєднанні з методами тьюторської діяльності (суб'єкт-суб'єктна взаємодія) дозволяє отримати прогнозований результат розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів [190]. У ході дослідження нами виділено дві групи методів: методи тьюторської підтримки та методи розвитку соціально-особистісних компетентностей, інтегрованих між собою. До першої групи

зараховуємо спостереження, консультування, опитування, позитивне стимулювання, надання зворотного зв'язку, роботу з портфоліо і проведення рефлексії. Друга група включає активні та інтерактивні методи: дискусії і дебати, сократівську бесіду, імітаційні та ділові ігри, проектування, кейс-стаді, моделювання, практико-орієнтовану діяльність.

Результативно-прогностичний блок кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення презентує результати розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Кінцевими є досягнення якомога вищого рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів відповідно до встановлених критеріїв [129].

Усі елементи кожного блоку взаємопов'язані між собою та характеризуються взаємовпливом. Наприклад, результати моніторингу можуть викликати коригування планів, або зміну тьюторського підходу. Діагностувально-аналітичний блок визначає не лише індивідуальні особливості учнів старших класів, а також виявляє ресурси, які будуть використані в організаційно-діяльнісному блоці. На всіх етапах важливий компонент – це підтримка мотивації учнів, що реалізується через рефлексію, соціо-емоційну підтримку, діалогічну взаємодію тощо. Під час виявлення проблем або перешкод реалізації інтегрованих тьюторських програм або індивідуальних планів досягнення мети учнів, можлива зміна як підходів до тьюторської діяльності, так й її методів. Усі блоки поєднані між собою через комунікацію між тьютором і тьюторантом, що забезпечує не лише послідовність, а й партнерську взаємодію на кожному етапі. Таким чином, структура системи тьюторського забезпечення демонструє не лише послідовність, а також наявність гнучких взаємозв'язків, що до зволяє адаптувати її під конкретні умови та особливості учнів.

Отже, реалізація системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів має свій організаційний аспект, що складається з кількох етапів, які плавно переходять один в одного. Коли один етап завершується, не можна сказати, що одразу починається наступний. Формування стосунків, побудова довіри (на першому етапі) – це

безперервний процес, який закладено в основу тьюторингу. Так само пізнання учня, його потреб у розвитку, розвиток самосвідомості є основним акцентом на всіх етапах співпраці тьютора з підопічним. Часом найістотніші потреби в розвитку з'являються за кілька місяців співпраці. Таким чином, усі етапи взаємопов'язані та відображають логіку діяльності тьютора [659; 792; 811].

Діагностування індивідуальних особливостей учнів з метою реалізації тьюторського підходу у співпраці тьютор – тьюторант ґрунтується на психолого-педагогічних методиках, а саме: спостереження, тестування, анкетування, бесіда, опитування тощо. Здійснення глибокої та ефективної співпраці багато у чому залежить від розуміння тьютором та самим учнем власних потреб (освітніх та особистих), типу мотивації, цінностей та переконань, здібностей, прагнень, інтересів, типу мислення, рівня академічних досягнень, рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей та ін. На цьому етапі важливо створити позитивну атмосферу, налагодити взаємовідносини, завдяки яким підвищується самосвідомість учня, відкриваються індивідуальні способи розвитку, отримується позитивний досвід, що стає імпульсом для самостійної роботи над саморозвитком. Насамперед на цьому етапі тьютор діагностує рівень розвитку соціально-особистісних компетентностей, аналізує отримані результати та прогнозує перспективи успішного їх розвитку. Упродовж перших зустрічей тьютор також дізнається про учня, про його таланти, сильні й слабкі сторони, індивідуальні стилі навчання, моральні переконання, потреби та прагнення, інтереси, здібності, цілі, плани на майбутнє. На основі результатів діагностування тьютор і тьюторант можуть побудувати індивідуальну освітню траєкторію учня, а тьютор – розробити інтегровану тьюторську програму для її реалізації.

Партнерські діалогічні відносини «тьютор – тьюторант», відповідно до мови філософії діалогу, повинні базуватися на кількох засадах: правдивість (розуміється як щирість та відкритість), відданість, співпереживання та любов (в широкому сенсі слова). У цьому просторі довіри народжується відчуття безпеки, завдяки якій тьюторант стає більш готовим до прийняття нових викликів. Діалог

для тьютора – це спеціальна розмова, партнерська індивідуальна зустріч, яка приймає різні форми та виконує основну функцію – розвиток учня [591].

Особистісний розвиток досягається завдяки діалогу о спільних цінностях. Існують різні форми діалогу. Наприклад, Я. Тарновський розрізняє три форми діалогу: фактичний, особистісний та екзистенціальний [834]. Перший використовуємо, коли хочемо пізнати реальність. Цінність, до якої прагнемо – це істина. Відкриття внутрішнього світу своєму співрозмовнику, прояв наших найглибших переживань та емоції - це особистісний діалог. Його умовою є добровільність. Саме ця форма діалогу відбувається між тьютором та підопічним, адже добровільність відносин і є однією з умов їх встановлення. Нарешті, третя форма - екзистенціальний діалог, який виражається не тільки в словах, але й в тому, що людина здатна себе віддати у розпорядження партнера, навіть, пожертвувати власним життям.

Проектування спільної діяльності учня і тьютора розглядаємо як процес генерування особистих цілей тьюторантів: навчальних, розвивальних та інших, що характеризуються структурованістю, чітко визначеними видами діяльності, часовими рамками, очікуваними результатами, моніторингом просування на шляху досягнення мети. Задача тьютора у даному процесі спільно з учнями проаналізувати їхні потреби та можливості (рівень знань, навичок, розвитку компетентностей, визначення пріоритетів, урахування індивідуальних особливостей); визначення короткотривалих та довгострокових цілей, формування конкретних завдань для їх досягнення, узгодження очікувань між тьюторантом і тьютором; розробка плану або планів досягнення цілей (вибір методів та інструментів – проекти, інтерактивні вправи, дискусії та ін.), планування форм співпраці (індивідуальні чи групові тьюторіали), визначення способів моніторингу та оцінки результатів; організація взаємодії (встановлення правил і принципів співпраці, узгодження розкладу зустрічей, використання цифрових інструментів); рефлексія і коригування індивідуальних планів (регулярний аналіз досягнень і труднощів учня, коригування підходів і методів відповідно до потреб тьюторанта, здійснення постійного зворотного зв'язку між

учнем і тьютором). Основні завдання тьютора на цьому етапі — підтримка самостійності та активності, прагнення учня віднайти свій оригінальний спосіб планування діяльності. Основним методом роботи тьютора на цьому етапі є діалог, що сприяє зростанню самосвідомості учня, дозволяє зрозуміти наступний свій розвиток, починається робота учня над собою. Краще розуміння себе, ясність пріоритетів, ієрархія цінностей не лише упорядковують, але й дозволяють приймати наступні рішення, інколи відмовитися від діяльності, несумісної із загальним напрямом розвитку чи потенціалом учня. Усе це дозволяє учню досягати успіхів, відкривати можливості, мотивує та дає імпульс до змін. Проектування спільної діяльності – це динамічний процес, який передбачає постійне вдосконалення та адаптацію тьюторських стратегій для досягнення максимального результату.

Реалізація інтегрованих тьюторських програм розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів передбачає розробку тьюторами своїх авторських програм, використання тьюторських технологій, структурування тьюторських технологій, які враховують індивідуальні особливості кожного учня та сприяють розвитку їх соціально-особистісних компетентностей. Будь-яка програма в освітньому процесі, розроблена автором або авторським колективом на основі їх власної методичної концепції, має на меті оновлення змісту та якості освіти [336, с. 205]. У контексті нашого дослідження, поняття «тьюторська програма» формулюємо як розроблений тьютором чи колективом тьюторів стратегію здійснення тьюторського процесу, спрямованого на розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Тьюторська програма ґрунтується на засадах науковості, системності, послідовності; урахування досвіду апробації схожих програм; альтернативності способів її реалізації; наявності можливостей реалізації індивідуалізованого підходу; інтегративності із загальним освітнім процесом школи. Елементами тьюторської програми є: мета і завдання, етапи її здійснення, зміст, форми, методи і засоби реалізації, прогнозований результат, орієнтовний план та

методичне забезпечення реалізації програми (діагностичний інструментарій, завдання для учнів, процес проведення тьюторіалів та / або інших заходів).

Даний елемент системи має інтегративний характер та включає у себе заходи з організації тьюторського процесу, що спрямований на розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів; організацію спільних дій тьютора і учня з виявлення потенціалу, схильностей, здібностей, інтересів, переконань здобувачів освіти; підтримку та допомогу в саморозвитку, самореалізації та розгортанні особистісного потенціалу учнів; створення необхідних умов для прийняття учнями оптимальних рішень у реальних життєвих ситуаціях, здатності до самостійного вирішення проблем; дотримання принципів тьюторської підтримки (суб'єкт-суб'єктні відносини, індивідуалізація, свобода, відкритість і варіативність), що корелюють із системою ціннісних орієнтацій учнів та є основою для їхнього розвитку [172, с. 277]. Також тьюторську підтримку можна визначити як комплексну технологію, спрямовану на допомогу учням у вирішенні завдань їх розвитку, зокрема соціально-особистісних компетентностей. Знання, уміння та навички тьютори визнають вихідними якостями особистісного зростання, а не показниками розвитку особистості. Індивідуальні особливості розглядають як рівні реалізації потенціалу, зокрема соціального та особистісного [332, с. 167].

Логіка тьюторської підтримки з розвитку соціально-особистісних компетентностей передбачає рекомендаційний характер заходів, коли остаточне рішення залишається за учнем; пріоритетність інтересів дитини; доцільність, тобто припинення підтримки, коли учень досяг своєї мети та максимального (індивідуального для кожної особистості) рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей; інтегративність, що полягає в злагодженій та спільній роботі всіх учасників освітнього процесу школи, які володіють системою методів та технологій тьюторської підтримки. Тьюторська підтримка передбачає особливий вид взаємодії тьютора й учня: конструктивний, адресний, індивідуальний. Тьютор, здійснюючи підтримку, реалізує гуманістичну спрямованість освітнього процесу, без нав'язування та примусу, у визначеному часі й місці, спираючись на

сильні сторони учня, допомагаючи утримати адекватну самооцінку та зберегти впевненість у собі та самоповагу, задовольняючи цим важливі потреби учнів.

Тьюторська підтримка може здійснюватися під час організації:

- тренінгів на тему розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;
- проєктів (творчих, дослідницьких, соціальних, навчальних);
- групових форм діяльності (акції, конференції, волонтерство, концерти, спектаклі, ділові /імітаційні ігри, дебати);
- індивідуальних тьюторіалів;
- тьюторіалів у малих групах.

В основі реалізації тьюторської підтримки є спільна діяльність суб'єктів тьюторського процесу з урахуванням його змісту, мети, технології здійснення. Таким чином, тьюторська підтримка — це один із видів діяльності тьютора, спрямований створення можливостей для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; вид взаємодії, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах; комплексність та пріоритет інтересів учнів.

Реалізація тьюторських програм передбачає використання комплексу тьюторських технологій, що сприяють досягнення кінцевої мети: позитивна динаміка розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів відповідно до встановлених критеріїв та їх індивідуальних особливостей. Тьюторськими технологіями вважаємо: робота тьютора і учня з індивідуальною освітньою траєкторією; технологія роботи з портфоліо учня; технологія проведення тьюторіалу (індивідуального і в малій групі). Допоміжні технології, що сприяють досягненню кінцевої мети: тренінги, проєкти (навчальні, творчі, дослідницькі, соціальні — індивідуальні і в малих групах); ігри (імітаційні, симуляційні, дебати, дискусії), кейс-стаді, профорієнтаційні методики, комунікативні технології (постановка «сильних питань», метод сократівських питань, технологія активного слухання); коучингові технології (постановка мети, планування, метафори, картезіанські питання, робота з цінностями та життєвими принципами, що дозволяють звернутися до внутрішнього ресурсу особистості,

формувані в ній здатність до саморозвитку тощо), інформаційні технології, технології рефлексії. Важливо відзначити, що тьютор має обґрунтовано добирати та адекватно комплексно поєднувати тьюторські технології і методики відповідно до індивідуальних потреб та можливостей учня.

Таблиця 15.

Форми реалізації тьюторських технологій

<i>Назва технології</i>	<i>Форми реалізації</i>
Індивідуальна траєкторія розвитку	Індивідуально
Портфоліо учня	Індивідуально
Тьюторіал	Індивідуально і в малій групі (до 5 осіб)
Проекти	Індивідуально і в малій групі
Тренінги	У групах
Кейс-стаді	Індивідуально і в малій групі
Ігри	У групах
Профорієнтація	Індивідуально і в малій групі
Коучингові технології	Індивідуально і в малій групі
Інформаційні технології	Індивідуально і в малій групі
Комунікативні технології	Індивідуально і в малій групі

Джерело: розроблено автором самостійно

Суто тьюторські технології варті детального розгляду: індивідуальна освітня траєкторія, тьюторіал, портфоліо учня. Поняття індивідуальної освітньої траєкторії теоретично обґрунтовано нами в п. 1. 3. Проаналізуємо засоби реалізації індивідуальної освітньої траєкторії в контексті тьюторингу з метою розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Розроблення індивідуальної освітньої траєкторії відбувається у співпраці тьютора й учня, складається з мети, завдань, плану (планів) реалізації та зіставляється з інтересами, потребами, цінностями, мотивацією, можливостями, здібностями і досвідом учня. Оскільки розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів відбувається у межах навчального та виховного процесів і спеціально організованої тьюторської діяльності, індивідуальна освітня траєкторія має бути інтегрованою [589]. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії можлива за умов:

– забезпечення можливостей для учнів обирати підходи до оволодіння навчальним матеріалом (передбачає вміння педагогів здійснювати диференційований підхід у навчальній діяльності), темпу та інтенсивності

навчання, форм навчання, видів діяльності та представлення її результатів (проект, презентація, письмова чи усна робота та інші освітні продукти);

– соціальної, виховної та культурної насиченості освітнього середовища ЗЗСО варіативними можливостями для розвитку здібностей, активності, ініціативності учнів старших класів та їх саморозвитку й самореалізації.

Розробка індивідуальної освітньої траєкторії включає такі етапи: 1 етап — *діагностичний* (визначення разом з учнем його інтересів, потреб, здібностей, мотивів, цілей тощо); 2 етап — *визначення мети* індивідуальної освітньої траєкторії (визначає учень, формулює за допомогою тьютора); 3 етап — *розроблення плану* досягнення мети (можливі кілька варіантів), що складається з кроків, кожен із яких передбачає різні види діяльності учня, прогнозований результат кожного кроку та кінцевого результату; 4 етап — *діяльність учня* для досягнення мети відповідної індивідуальної освітньої траєкторії. План досягнення мети в процесі тьюторської діяльності постійно потребує коригування, адже тьюторинг — це динамічний процес, який залежить від багатьох чинників. Під час індивідуальних зустрічей тьютор обговорює з учнем можливі варіанти дій відповідно до плану, наявність ресурсів, ефективність обраного шляху та можливі труднощі тощо. Важливо не плутати індивідуальну освітню траєкторію учня з планом роботи тьютора. Педагогічна мета тьютора відрізняється від цілі тьюторанта, але обов'язково повинна бути зіставлена із запитами та потребами учнів [593].

Реалізація запланованого учнем передбачає здійснення ним реального дослідження, втілення свого плану у життя, а тьютор підтримує його у виконанні прийнятих самозобов'язань; допомагає повною мірою використати учню його здібності для досягнення поставлених завдань; підтримує в розв'язанні конкретних проблем, здобуванні конкретних вмінь, у самостійному творенні індивідуального шляху розвитку. Тьютору необхідно сприяти реалізації плану, через усвідомлення його реальності, а також підтримки самостійності та активності тьюторанта. Завданнями тьютора у цій діяльності є: підтримка учня в реалізації плану, допомога у збереженні мотивації; моніторинг реалізації плану

розвитку соціально-особистісних компетентностей, нагадування про зобов'язання підопічного; проміжне діагностування рівня зазначених компетентностей; внесення коректив у тьюторський процес.

Портфоліо учня — тьюторська технологія, що допомагає фіксувати просування учня шляхом індивідуальної освітньої траєкторії. У зарубіжній науковій літературі портфоліо визначено як автентичну, індивідуалізовану, орієнтовану на системну рефлексію власної діяльності технологію навчання, спрямовану на реалізацію компетентнісного підходу [808, с. 966]. Портфоліо може бути як у рукописі, так і в електронному вигляді (Е-портфоліо).

А. Кендюхова [211, с. 18] описала 4-фазну процесну модель створення портфоліо, засновану на зборі матеріалів портфоліо, відборі матеріалів, що демонструють наявність компетентностей (для нашого дослідження важливі соціально-особистісні компетентності), рефлексії відібраних матеріалів для того, щоб продемонструвати набуті на власному досвіді знання, поєднання різних аспектів (соціальне, особисте, освіта тощо).

Можна застосовувати 5-етапну модель створення портфоліо (докладно див. [271, с. 118]):

I етап — *постановка мети*, визначення умов використання змісту портфоліо, розробка структури портфоліо.

II етап — *накопичення та оформлення матеріалів* портфоліо відповідно до мети (наприклад, сформованість певної компетентності під час реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та свідчення особистісного розвитку).

III етап — *рефлексія* (фіксація процесів власної рефлексії, критичне осмислення власної діяльності у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, зіставлення поставлених цілей та отриманих результатів).

IV етап — *презентація портфоліо* (демонстрація основних результатів роботи за певний проміжок часу відповідно до мети створення й використання портфоліо).

V етап — аналіз та оцінювання сформованих компетентностей.

Портфоліо не повинно ставати місцем систематизації інформації: зібранням сертифікатів, дипломів, грамот, фотографій участі в різних заходах. Портфоліо — це оформлення результатів тенденції розвитку особистості (соціально-особистісні компетентності, якості характеру, здібності) та самопізнання, що містить результати рефлексії та саморефлексії. Таким чином, портфоліо — це умовне місце, де учні зберігають свої рефлексивні міркування; може мати вигляд щоденника, записів з описом подій, що відбувалися та їх власним рефлексивним аналізом. Діяльність учнів з власним портфоліо допомагає їм реалізовувати самоконтроль та саморефлексію, розуміти свій рух до мети, резюмувати ефективність обраних шляхів реалізації плану у відповідності до власних індивідуальних особливостей та можливостей. Таким чином, рекомендовано використовувати процесний підхід до створення портфоліо, що складається із планування, організації, регулювання; він поєднаний із процесами комунікації і прийняття рішень, передбачає суб'єктність у взаємовідносинах.

Тьюторська підтримка учнів у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії відбувається в формі тьюторіалів (індивідуальних та / або в малих групах) як основної форми тьюторської діяльності [598; 602]. Тьюторіал — це форма зустрічі тьютора з учнем/учнями, у визначеному місці та часі, на основі мети й методики проведення. Під час тьюторіалу відбувається обговорення результатів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня. Метою тьюторіалу є спонукання учнів до самостійного мислення, активності та ініціативності, підтримка мотивації, у прийнятті рішень. Тьюторіал проводиться тьютором, який, враховуючи індивідуальні особливості своїх тьюторантів, заздалегідь планує види спільної діяльності, підбирає вправи, теми для розмови, можливі питання. Ефективність тьюторіалу досягається завдяки здатності тьютора до діалогічності, вміння спрямовувати учнів до міркування, висловлення власних точок зору, аргументованих висловів [591]. Безумовно, тьюторіал повинен проходити в умовах фізіологічної та психічної безпеки, емоційно сприятливих умовах взаємоповаги та довіри.

Під час підготовки до тьюторіалу та його проведення, тьютору варто використовувати цілісний підхід, враховуючи такі компоненти особистості як інтереси, здібності, характер, темперамент та толерувати учнів. Також важливою ознакою тьюторіалу є співпраця. Адже, не лише тьютор має вплив на учнів, але й учні на тьютора: він набуває педагогічного досвіду, відпрацьовує нові технології, набуває компетентності.

Тьюторіали сприяють розпізнаванню проблем та пошуків шляхів їх вирішення, що відбувається через розвиток особистості учня, коли він приймає рішення та готовий нести відповідальність за результат. Під час тьюторіалу тьютор застосовує прийоми активного слухання, методику «сократівської бесіди», методику запитань», що спонукають до самостійного мислення, технології розвитку критичного та креативного мислення. Можливості школи визначають процес організації тьюторіалів: наявності приміщень для проведення тьюторіалів, кількості досвідчених тьюторів, розкладу, що обумовлює часові проміжки зустрічей, системи заохочення тьюторів. Як правило, для учнів старших класів тьюторіали проводяться раз на два тижні по 45 хвилин. Адже, як свідчить досвід, два тижні — достатній час, щоб отримати певні результати відповідно до визначного плану дій. У зарубіжній практиці можна зустріти періодичність тьюторіалів – один раз на місяць тривалістю в одну астрономічну годину.

Таким чином, тьюторські технології — це сукупність освітніх та розвивальних методів роботи з учнями, які забезпечують індивідуалізацію тьюторського процесу, спрямованих на розкриття особистісного потенціалу учнів, сприяють підвищенню мотивації та задоволенню потреб, інтересів з урахуванням їх можливостей та здібностей.

Моніторинг розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів засобами тьюторингу передбачає систематичне відстеження, оцінку та аналіз змін у всіх компонентах: комунікативні навички, здатність до співпраці, критичне та креативне мислення, готовність до самовизначення. Здійснення моніторингу передбачає визначення критерії та індикаторів оцінювання кожного компоненту; відбір методів моніторингу (бажано

використовувати комплексні методи); збір та аналіз даних (варто систематизувати за допомогою шкал оцінювання, графіків і таблиць); обговорення результатів моніторингу з учнями, надання їм конструктивного зворотного зв'язку; коригування методів і підходів тьюторської діяльності, а також способів досягнення особистих цілей тьюторантів; організація співпраці з батьками. Моніторинг – це безперервний процес, що допомагає не лише оцінювати поточний стан розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, а й своєчасно удосконалювати тьюторські підходи.

Підтримка мотивації учнів залежить від здатності тьютора створювати умови для самореалізації учнів, підтримувати інтерес учнів у процесі розвитку їх соціально-особистісних компетентностей. Для цього тьютор вирішує такі завдання: аналіз первинних очікувань тьюторантів та рівень їх мотивації на першому етапі; сприяти зростанню їх самостійності у процесі формулювання та досягнення цілей, спонукати до продуктивної діяльності; створювати атмосферу довіри та підтримки у процесі співпраці; заохочувати учнів завдяки використанню інтерактивних методів розвитку соціально-особистісних компетентностей.

Коригування планів тьюторантів передбачає внесення змін у їхню освітню траєкторію, відповідно до змін у мотивації, потребах, досягненнях та викликах. До цього процесу ми відносимо аналіз поточного стану на основі оцінки досягнень тьюторанта (саморефлексія, тести, анкети); аналіз труднощів та перешкод у досягненні цілей; виявлення змін у мотивації та інтересах учнів; перегляд короткострокових та довгострокових цілей; коригування змісту інтегративної тьюторської програми відповідно до нових завдань; адаптація програм до рівня підготовки та потреб учнів; модифікація методів тьюторської підтримки (введення нових підходів, перехід від одних методів роботи до інших, використання нових цифрових ресурсів); реалізація гнучкості у розкладі та організації тьюторіалів (коригування графіку зустрічей та активностей, введення додаткових консультацій або практичних занять); посилення підтримки: впровадження додаткового супроводу (менторські сесії, зустрічі для мотивації), використання рефлексивних інструментів (самоаналіз, щоденник розвитку),

співпраця з батьками та іншими педагогічними працівниками для комплексного підходу; оцінка ефективності коригувань. Коригування планів тьюторантів забезпечує їхній сталий розвиток, індивідуальний підхід та адаптацію до змін.

Розкриття прихованого потенціалу тьюторантів – одна із важливіших задач тьютора, коли він чи вона допомагають учням усвідомити свої здібності, знайти мотивацію та розвинути навички для самореалізації. Способи, якими тьютор може сприяти цьому процесу: виявлення сильних сторін та інтересів учнів за допомогою діагностичних методик, проведення індивідуальних бесід, під час яких учень може усвідомити свої приховані здібності, спостереження за діяльністю тьюторанта в різних контекстах; розробка індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням сильних сторін учнів; створення сприятливого і психологічно комфортного середовища; використання технік коучингу та рефлексії (бесіда на основі запитань, самоаналіз); розвиток навичок самостійності та відповідальності (навчання прийняттю рішень, плануванню власного розвитку, впровадження методик самоконтролю і самоаналізу, допомога у формуванні звички до постійного навчання та самовдосконалення); організація взаємодії з іншими (залучення до командних проєктів та соціальних ініціатив, пошук наставників або експертів для натхнення, організація зустрічей, стажувань, майстер-класів, де тьюторанти можуть розкрити свої здібності); допомога у визначенні життєвих цілей (обговорення професійних можливостей та кар'єрних перспектив, використання вправ на самопізнання та визначення життєвих пріоритетів, навчання способам постановки цілей, наприклад SMART). Отже, саме тьютор допомагає учням розкрити їхній унікальний потенціал, підвищити самооцінку, знайти власний шлях розвитку та досягти самореалізації.

Рефлексія один з основних інструментів тьютора. Рефлексія (з лат. reflexio – звернення назад, самопізнання) – усвідомлення індивідом того, як його сприймають та оцінюють інші індивіди або соціальні групи; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; аналіз власного психологічного стану [466, с. 158]. Саме рефлексія допомагає учням аналізувати свою діяльність, стимулює процес самоусвідомлення та є важливим фактором

самовдосконалення особистості. За допомогою тьютора тьюторант оцінює ефекти: наскільки реалізовано поставлені цілі та спосіб їх досягнення; робить висновки щодо подальшого власного розвитку: який досвід отримав, як може його використати в майбутньому, як бачить свої цілі, над чим хоче далі працювати. Це сприяє розвитку адекватної самооцінки, вмінню аналізувати способи діяльності (власні та інших), розуміти особистісні зміни. Відбувається завершальне діагностування рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; кількісно та якісно оцінюються досягнуті результати. Надається зворотній зв'язок, визначаються плани на майбутнє. Таким чином, формуються перспективи продовження пошуку у відомій сфері чи аргументується зміна сфери освітньої діяльності і взаємодії.

Тьютор може використовувати різні форми рефлексії: ретроспективну (осмислення того, що відбулося у минулому), перспективну (проєктування майбутньої діяльності) та інтроспективну (регулювання діяльності у ході її реалізації) [248, с. 639]. У структурі соціально-особистісної компетентності науковцями виокремлено такі компоненти: інтелектуальна (або логічна) рефлексія; 2) особистісна рефлексія, 3) рефлексія у спілкуванні; 4) рефлексія в соціальній взаємодії, 5) рефлексія в соціальній сфері [248, с. 643]. Тьютор має підібрати такий рефлексивний конструкт, який відповідає потребам тьюторанта відповідно до ситуації, етапу тьюторської діяльності тощо.

Рефлексія та зворотний зв'язок є взаємопов'язаними процесами, що сприяють соціальному та особистісному розвитку учнів. Зворотний зв'язок стимулює рефлексію. Наприклад, отримавши коментар від тьютора, тьюторант може замислитися, як покращити свою діяльність у майбутньому. Також, рефлексія допомагає глибше зрозуміти наданий тьютором зворотний зв'язок. Завдяки рефлексії юнаки не просто сприймають критику чи похвалу, а роблять висновки та формують власну стратегію розвитку. Поєднання рефлексії та зворотного зв'язку сприяє особистісному зростанню, адже учні, які отримують якісний зворотний зв'язок та рефлексують над ним, розвивають навички самоконтролю, самопізнання та самооцінки. Важливо, щоб тьютор вмів надавати

зворотний зв'язок у формі конструктивної критики (не просто вказувати на помилки, а пропонувати шляхи їх виправлення), стимулювати учнів до самостійної рефлексії (наприклад, через відкриті питання), підтримувати баланс між позитивним підкріпленням і рекомендаціями для розвитку. Отже, рефлексія та зворотний зв'язок – це дві сторони одного процесу навчання та розвитку. Зворотний зв'язок дає зовнішній стимул до змін, а рефлексія допомагає зробити цей процес усвідомленим та ефективним. Їхнє правильне поєднання сприяє самореалізації та розвитку соціально-особистісних компетентностей, зокрема, критичного мислення, комунікативних навичок та готовності до самовизначення.

Тьютор відіграє важливу роль у створенні комфортного освітнього середовища, де учні можуть почуватися впевнено, розвивати свій емоційний інтелект і розвивати соціально-особистісні компетентності. Соціо-емоційна підтримка спрямована на розвиток стресостійкості, саморегуляції, емпатії та навички взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу [8]. Способами соціо-емоційної підтримки тьюторантів можуть бути: створення довірливих взаємовідносин; допомога тьютора у розвитку в учнів емоційного інтелекту; підтримка у подоланні стресу та налаштування на мислення розвитку («growth mindset» за К. Дюек) – формування установки, що помилки – це крок до успіху; розвиток комунікативних навичок; надання конструктивного зворотного зв'язку; створення можливостей для самовираження, що сприяє розвитку креативності; підтримувати особистісну автономію та самостійність; використовувати рефлексивні вправи тощо. Соціо-емоційна підтримка тьютором допомагає учням ставати більш адаптивними, гнучкими, емоційно врівноваженими, що сприяє не лише їх ефективному навчанню та розвитку, а також й самореалізації.

Тьютор допомагає учням усвідомити та використати внутрішні (особисті) та зовнішні ресурси для особистісного зростання, самореалізації та соціального розвитку. Це включає визначення сильних сторін, навичок, можливостей, підтримки з боку інших людей і середовища. Внутрішні ресурси, як особисті якості, навички, здібності та установки, сприяють розвитку учнів. Способами їх пошуку та аналізу вважаємо такі: самооцінка та рефлексія, що здійснюються

через вправи на самопізнання, аналізу власних успіхів та досвіду подолання труднощів; проведення індивідуальних бесід, під час яких тьютор допомагає усвідомити тьюторанту свої ресурси; аналіз реальних життєвих ситуацій тьюторантів, під час яких учні використовували свої внутрішні ресурси для вирішення проблем; проведення симуляційних ігор (дебати, рольові ігри, імітаційні ігри) для усвідомлення учнями своїх сильних та слабких сторін. Пошук та аналіз зовнішніх ресурсів є важливим аспектом отримання підтримки, знаходження нових можливостей, які дає соціальне середовище. Методи, якими можна реалізувати цю тьюторську діяльність є: створення «Карти ресурсів» (хто або що може підтримати учня у досягненні цілей); залучення тьюторантів до соціальних ініціатив (волонтерство, соціальні та молодіжні проекти), організація зустрічей з експертами, представниками різних професій; заохочення учнів до участі в тренінгах, майстер класах, курсах; пошук освітніх онлайн платформ, які відповідають інтересам та потребам учнів; організація та залучення учнів до групової проєктної діяльності для розвитку навичок комунікації, співпраці, лідерства, роботи з інформацією; організація дебатів, соціальних акцій, презентацій за участі тьюторантів; створення нетворкінгу (мережі контактів): допомога у встановленні зв'язків з людьми, які можуть бути корисними для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; формування «спільноти підтримки» – однодумці, професіонали, наставники. Таким чином, тьютор допомагає тьюторантам досліджувати та аналізувати їхні внутрішні і зовнішні ресурси з метою ефективного розвитку соціально-особистісних компетентностей, що сприяє їх готовності до самореалізації.

Отже, система тьюторського забезпечення розвитку складається із взаємопов'язаних елементів, які забезпечують розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти, що структуровані за трьома послідовними блоками: діагностувально-аналітичним, організаційно-діяльнісним та контрольнo-коригувальним, кожен з яких виконує специфічні функції та забезпечує поетапну реалізацію тьюторського процесу.

4.2. Організаційно-педагогічні умови реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Ефективність інновацій в педагогіці викликана умовами, які сприяють або перешкоджають їх ефективному процесу розвитку [765, с. 50]. Поняття «умови» ґрунтовно досліджені й описані в науковій філософській, психологічній та педагогічній літературі. З точки зору філософії умова — це неодмінний аспект, що дозволяє реалізовувати, створювати, формувати щось або сприяти чомусь; як фактори, за яких щось реалізується або обумовлюється; те, від чого залежить щось інше (визначене), що забезпечує наявність речей, стану, процесу [355, с. 211]. У психології умову розглядають як комплекс внутрішніх та зовнішніх факторів, що впливають на динаміку розвитку особистості; сукупність обставин, які мають особистісний, індивідуальний характер [167, с. 84]. У педагогіці умова — це множина природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на розвиток, поведінку, формування, навчання та виховання людини; це уявні наслідки дій учасників та чинники, що існують і впливають на досягнення цілей; як обставини, від яких залежить ефективність функціонування або розвитку тієї чи іншої педагогічної системи [265, с. 93; 355, с. 211].

С. Гончаренко окреслив такі складники педагогічного процесу: мету, завдання, зміст, методи, засоби й форми взаємодії педагогів і здобувачів освіти та результат [112, с. 7]. Отже, педагогічні умови можуть мати відношення до одного, кількох або всіх цих компонентів і є необхідними обставинами, які зумовлюють здійснення бажаного результату внаслідок здійснення освітнього процесу, зокрема тьюторського [446, с. 138]. Такий підхід імпонує, адже обґрунтовує комплекс організаційно-педагогічних умов в залежності від їх впливу на учасників тьюторського процесу. Загальною характеристикою цих компонентів є поняття «педагогічні».

Є. Хриков [529, с. 93] визначив педагогічні умови як обставини, що зумовлюють відповідний напрям розвитку освітнього процесу, а також як

комплекс існуючих можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності. Підтримуємо думку науковця, що педагогічні умови створюють педагоги, тому сутність педагогічних умов варто визначати через поняття обставин, а не факторів, оскільки фактори існують незалежно від діяльності.

Усебічно потрактував поняття «педагогічні умови» А. Литвин, який, на основі узагальнення підходів українських та зарубіжних науковців, дійшов висновку, що у реальній педагогічній практиці діє сукупність педагогічних умов; педагогічні умови повинні ураховувати синтез зовнішніх і внутрішніх обставин освітнього процесу, а також внутрішніх, суб'єктивних індивідуальних особливостей учня; педагогічні умови — це специфіка організації освітнього процесу, що визначають результати виховання, навчання та розвитку особистості, реально уможлиблюють їх покращення завдяки здійсненню нової освітньої парадигми, застосування прогресивних освітніх методик, сучасних та інноваційних технологій, упровадження найкращого педагогічного досвіду [265, с. 26].

Відповідно логіки нашого дослідження, схиляємося до думки А. Литвина щодо обґрунтованої типології педагогічних умов [265, с. 42], відповідно до якої розглядаємо педагогічні умови в контексті тьюторингу. Процесуальність педагогічних умов уможлиблює ефективну реалізацію тьюторського процесу і можуть бути поділені на зовнішні і внутрішні (об'єктивні) умови функціонування тьюторського процесу; умови забезпечення результативності тьюторського процесу та умови його вдосконалення. Особистісні умови (суб'єктивні) спрямовані на розвиток індивідуальних якостей і особливостей суб'єктів тьюторського процесу: учнів старших класів (умови розвитку їхніх соціально-особистісних компетентностей) та тьюторів (умови розвитку особистості педагога, готовність і потенціал до здійснення тьюторської діяльності).

Системність, чітко визначена структура, а також забезпечення взаємозв'язків між всім елементами структури, врахування особливостей організації тьюторського процесу — є необхідними вимогами відносно

педагогічних умов [67]. Реалізація педагогічних умов у контексті нашого дослідження має на меті забезпечення організаційно-педагогічної підтримки розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів засобами тьюторингу [586].

Розглянемо різні підходи науковців до визначення організаційно-педагогічних умов. А. Литвин вважає, що організаційно-педагогічні умови — це сукупність спеціально створених можливостей (обставин) для ефективного управління змістом, формами і методами освітнього процесу змісту, що уможливають ефективне керування існуванням і становленням процесуальних елементів системи освіти, а також якість навчання (професійної підготовки) [265, с. 45].

На думку Н. Дяченко, поняття «організаційно-педагогічні умови» містять у собі компоненти, що залежать від організації освітнього процесу, включаючи цілі навчання, методи, форми й засоби, співпрацю викладачів та студентів. Дослідниця визначила організаційно-педагогічні умови як організаційні особливості освітнього процесу, які визначають результати виховання, навчання та розвитку людини й об'єктивно гарантують можливість їх досягнення [161]. О. Єжова вважає, що організаційно-педагогічні умови — це такі передумови, що підтримують упорядкованість, координацію взаємодії суб'єктів освітнього процесу, які спільним зусиллями реалізують певну програму або мету, тому стосуються технологічної функції керування педагогічним процесом [163, с. 140].

С. Смолюк трактує організаційно-педагогічні умови як можливості та обставини, що сприяють ефективному досягненню цілей у реальному освітньому процесі, дозволяють учням розвивати свої творчі здібності в соціальному контексті [472, с. 138]. І. Буцик визначає організаційно-педагогічні умови як «спеціально створені обставини в педагогічному процесі, що забезпечують цілеспрямований, упорядкований та узгоджений вплив на особистість чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення поставлених цілей» [58, с. 76]. Г. Ткачук розуміє організаційно-педагогічні умови як сукупність організаційних форм, методів, засобів освітнього процесу [499, с. 259].

На основі детального аналізу поняття «організаційно-педагогічні умови» робимо висновки, що спільним є трактування терміну як обставин та можливостей, складниками яких є цілі, засоби, методи і форми. Погоджуємося із думками вчених, які приділяють особливу увагу цілеспрямованій розробці умов, скоординованої взаємодії учасників освітнього процесу, заздалегідь визначеній організації освітнього процесу для досягнення поставленої мети. Уважаємо, що відповідно контексту нашого дослідження, *організаційно-педагогічні умови – це спеціально створені педагогами обставини для досягнення цілей розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; сплановану організацію тьюторської діяльності на основі узгодженої взаємодії всіх суб'єктів тьюторського процесу*. Обставини можуть відноситися до науково-методичного забезпечення, ресурсів, моніторингу здійснюваного освітнього процесу. У нашому дослідженні — це тьюторський процес, спрямований на розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Забезпечення організаційно-педагогічних умов сприяють ефективності тьюторського процесу, його реалізації відповідно до цілей та завдань, вибору належних форм, методів та засобів та управління ним.

На основі проаналізованих нами теоретичних підходів науковців щодо визначення та характеристики поняття «організаційно-педагогічні умови», сформулюємо та обґрунтуємо організаційно-педагогічні умови реалізації моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. До таких умов зараховуємо:

- 1) формування варіативного відкритого тьюторського освітнього середовища;
- 2) рівневе зростання суб'єкт-суб'єктних відносин «тьютор(учитель)-тьюторант(учень)»;
- 3) створення і вдосконалення внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогів як тьюторів;

4) фреймворк управління реалізацією системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів Кожна з умов потребує теоретичного обґрунтування.

Перша умова — це формування варіативного відкритого тьюторського освітнього середовища. У Законі України «Про повну загальну середню освіту» визначено, що освітнє середовище середньої освіти повинно забезпечувати сприятливі умови для усіх суб'єктів освітнього процесу, для розвитку дитини, самовизначення її як особистості та підготовки до життя [405]. Поняття освітнього середовища в педагогічній науці розглядають із двох точок зору: у широкому сенсі — це освітній простір, у якому здійснюють педагогічно організований розвиток особистості, як цілеспрямовано створена відповідно до педагогічних цілей система організації функціонування особистості, що спрямована на культивування її позитивного ставлення до світу й людей; у вузькому розумінні — це багаторівнева система умов (обставин, впливів, потенційних можливостей розвитку особистості), яка забезпечує найсприятливіші характеристики освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах (цільовому, ресурсному, змістовому, процесуальному, результативному), впливає на формування й функціонування людини в суспільстві, її здібності, потреби, інтереси, свідомість [208; 424; 459; 514; 515; 549; 550].

Науковці, ґрунтовно проаналізувавши поняття «освітнє середовище», узагальнили свої міркування щодо цього терміну та його структурних компонентів. О. Петренко зробила висновок, що терміном «освітнє середовище» можна називати «природне або штучно створене оточення учасників освітнього процесу в просторі освіти, що включає зміст і засоби освіти, спрямовані на забезпечення продуктивної творчої діяльності особистості, її освітній розвиток, систему взаємин між людьми, поєднаними спільною педагогічною та навчальною діяльністю» [375, с. 10].

Р. Жога проаналізувала сутність поняття «освітнє середовище», визначила, що спільними характеристиками пояснення терміну є система або сукупності впливів, можливостей, ресурсів, компонентів (спеціально створених чи

спроєктованих, що забезпечують чи створюють можливості для розвитку особистості [170, с. 168]. Л. Карпова обґрунтувала положення, що освітнє середовище характеризується такими ознаками: інтегративність, системність, цілісність, варіативність, структурованість, організованість, адаптивність, комунікативність, гнучкість, динамічність, культуровідповідність, відкритість, стійкість, діалогічність, функціональність, здатність до самоорганізації та саморозвитку; оптимально створене освітнє середовище є засобом розвитку особистості [208, с. 67]. Також дослідниця зазначила, що при визначенні структурних компонентів освітнього середовища досить часто трапляються повторювальні елементи: матеріально-технічні, психолого-дидактичні, соціальні, комунікативні, освітні, змістовно-методичні тощо.

О. Мезенцева на основі аналізу доробку українських та зарубіжних науковців розробила трирівневу модель освітнього середовища закладу загальної середньої освіти, що складається зі *змістовно-дидактичного компоненту* (зміст освіти; форми й методи організації навчання; система оцінювання особистісного розвитку учня; психолого-педагогічний супровід; зв'язок із педагогічною наукою); *соціального компоненту* (індивідуальність кожного суб'єкта виховного середовища; ціннісні смисли спільноти; простір спілкування; простір діяльності; організаційні умови та керування); *предметно-просторового компоненту* (архітектурно-естетична композиція життєвого простору; умови пересування та розташування учнів; характерні властивості освітнього процесу; організація пришкольного простору) [406, с. 112].

О. Єжова основними блоками освітнього середовища визначила: матеріально-технічний, освітній і комунікативний. Під матеріально-технічним блоком дослідниця розуміє просторово-предметну складову; під освітнім — зміст, форми й методи навчання і виховання; під комунікативним — відносини між учнями і педагогічним складом школи загалом та між окремими людьми зокрема [163, с. 149].

На основі вивчення теоретичного науково-педагогічного доробку можемо зробити висновок, що освітнє середовище інтерпретують як соціальну сферу, у

якій відбувається взаємодія його учасників; як комплекс впливів та засобів особистісного зростання. Варіативність розуміємо як наявність різноманіття альтернативних можливостей для здійснення вибору учнями старших класів та їх саморозвитку у спільній діяльності з дорослими та однолітками. Підтримуємо думку Ж. Воронцової, що альтернативність орієнтована на гуманізацію освітнього процесу шляхом забезпечення необхідних умов для задоволення потреб, інтересів особистості, завдяки чому учень сприймається як суб'єкт освітньої діяльності [87, с. 104].

Варіативність забезпечує орієнтацію учнів у різних життєвих ситуаціях, зокрема в ситуаціях невизначеності. Тьюторський процес диктує варіативному освітньому середовищу спрямовання на проактивність його учасників, підтримку ініціативності, орієнтацію на учнів, індивідуалізацію та персоналізацію, можливості для свободи вибору. Зауважимо також те, що в сучасних умовах важливою характеристикою освітнього середовища є його гнучкість, відкритість та мобільність. Гнучкість — здатність до швидких змін, пристосування до потреб та особливостей суб'єктів тьюторського процесу та змін у суспільстві.

Відкритість освітнього середовища українські науковці розуміють у двох контекстах: як інтегрування комунікаційно-інформаційних технологій в освітній (у нас тьюторський) процес, що задовольняє потреби у доступ до всієї інформації у світі, інтерактивність учасників освітнього (тьюторського) процесу (зворотний зв'язок, спільну роботу над проєктами, іншими завданнями, передачу інформації тощо) [32, с. 4]; як реалізацію принципу «освіта впродовж життя» (lifelong learning), що передбачає можливості для вибору часу, темпів, місця навчання, індивідуальний план навчання, відповідно — вільний розвиток особистості [251]; як простір толерантних правил та збалансованого типу комунікації, що дає найбільші можливості для особистісного розвитку кожного суб'єкта, місце усіх можливих ресурсів для власного особистісного розвитку [615]. На нашу думку, зазначені визначання не суперечать одне одному, а навпаки взаємодоповнюють. Мобільність допускає організацію онлайн-тьюторингу, що сприяє розширенню

тьюторського процесу за межі простору школи через використання інформаційних технологій.

На основі аналізу моделей освітнього середовища, запропонованих українськими авторами, випрацьовано власну точку зору щодо складників відкритого варіативного тьюторського освітнього середовища, якими вважаємо просторово-предметний, комунікативний, суб'єктно-соціальний та технологічний компоненти.

Таблиця 16.

*Характеристика відкритого варіативного
тьюторського освітнього середовища*

Просторово-предметний компонент	Комунікаційний компонент	Суб'єктно-соціальний компонент	Технологічний компонент
– матеріально технічна інфраструктура, що забезпечує суб'єктам тьюторського процесу можливість задоволення їх потреби в персоналізованому просторі (у межах школи та у віртуальному просторі тощо); – сукупність об'єктів, що забезпечують можливість необхідних дій і поведінки суб'єктів освітнього середовища: персоналізованість, автентичність, доступність, зручність, адаптивність; – методичні, інформаційні, розвивальні ресурси; – комфортність, естетичний дизайн, безпека.	– реалізація принципів педагогіки партнерства тобто такої міжособистісної взаємодії суб'єктів тьюторського процесу, за якої відбувається прийняття і підтримка кожного суб'єкта незалежно від його індивідуальних особистісних особливостей, заборонені будь-які форми дискримінації особистості за будь-яким критерієм тощо; – завдяки співпраці учасників тьюторського процесу, відбувається набуття необхідних знань, умінь, навичок, моделей поведінки	– забезпечення ефективної взаємодії всіх суб'єктів тьюторського процесу; – суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії всіх учасників тьюторського процесу; – продуктивний стиль взаємодії між суб'єктами тьюторського процесу; – діалогізація освітнього процесу, зокрема тьюторського, шляхом творчого застосування суб'єктно-діяльнісних методів, методик і технологій; – реалізація базової потреби особистості у взаємозв'язку з суспільством і культурою соціуму на основі рівноправного партнерства, що є	– варіативність змісту, форм, методів, способів, технологій реалізації тьюторської діяльності; – варіативність індивідуальних траєкторій розвитку учнів старших класів відповідно до їх індивідуальних особливостей, потреб, здібностей, цінностей, інтересів та життєвих планів; – тьюторський процес відбувається шляхом організації таких різноманітних видів діяльності, що забезпечують досягнення максимально високого рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; – взаємодія

	комунікаційної діяльності; – активність учнів старших класів у спільній діяльності з учасниками освітнього середовища; – створення ситуацій комунікативної діяльності (групова, парна робота, в трійках тощо); – розвиток мислення (критичного, креативного); – забезпечення задоволення потреб учнів старших класів у саморозвитку; вміння взаємодіяти в групі; спілкування з іншими людьми.	запорукою збереження індивідуальності, унікальності, різноплановості у здібностях, можливостях, інтересах, потребах особистості; – сприятливий мікроклімат, що забезпечує розвиток взаєморозуміння, довіри, гармонійних відносин між усіма суб'єктами тьюторського процесу; – високий рівень задоволення соціально-орієнтованих потреб (безпека, самооцінка, визнання, самоактуалізація) всіх суб'єктів тьюторського процесу; – високий рівень участі всіх суб'єктів тьюторського процесу в його організації; продуктивність їх взаємодії у тьюторському процесі; – охоплення суб'єктів тьюторського процесу максимально різноманітними видами соціальної взаємодії, що сприяють розвитку соціально-особистісних компетентностей особистості; – взаємопов'язана цілеспрямована діяльність вчителів-тьюторів та учнів старших класів,	внутрішнього освітнього середовища із зовнішнім середовищем; – використання тьюторських технологій (традиційних та інноваційних), що забезпечують індивідуалізацію; проведення моніторингу тьюторської діяльності в школі; – організація системи зв'язків між суб'єктами тьюторського процесу та між елементами освітнього середовища, що забезпечують комплекс можливостей для розвитку та саморозвитку всіх суб'єктів тьюторського процесу.

		урахування їхньої ціннісно-мотиваційної сфери та спрямованості на розвиток соціально-особистісних компетентностей.	

Джерело: розроблено автором самостійно на основі джерел: [16; 56; 108; 128; 208; 242; 354; 585; 618; 741].

Узагальнюючи, можемо визначити основні характеристики відкритого варіативного тьюторського освітнього середовища: розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів засобами тьюторингу може починатися з будь-якого рівня готовності учнів, адже воно доступне для всіх та відповідає принципу свободи вибору; орієнтоване на задоволення потреб і запитів усіх учасників тьюторського процесу з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей учнів; побудоване на основі взаємодії між суб'єктами тьюторського процесу; гнучко поєднує різноманітні форми, способи та методи тьюторської діяльності; забезпечує вибір індивідуальної траєкторії розвитку учня. Отже, таке середовище створює умови для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів засобами тьюторингу, сприяє підвищенню їх самостійності, рівня вмотивованості тощо.

Друга організаційно-педагогічна умова – рівневе зростання суб'єкт-суб'єктних відносин «тьютор (учитель)-тьюторант (учень)». Відкрите варіативне тьюторське освітнє середовище передбачає та уможливорює наявність суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між вчителями та учнями. Суб'єкт-суб'єктні відносини дозволяють учням усвідомлювати сенси власного життя і діяльності, визначати траєкторію особистого розвитку, планувати і реалізовувати своє майбутнє. Дослідження показали, що суб'єкт-суб'єктні, педагогічно обґрунтовані відносини сприяють розвитку перцептивного, когнітивного та емоційного сприйняття між учителем і учнем. Це дозволяє школяреві усвідомити, за необхідності, розбіжності між його «Я-реальним» і «Я-ідеальним», що є важливим для його саморозвитку та формування самооцінки [44, с. 7]. Однією з ключових умов формування дитини як особистості в освітньому процесі є

забезпечення її безпечного простору та комфортного самопочуття під час взаємодії з дорослими. Реалізація гуманістичного підходу, забезпечення свободи дитини відіграють важливу роль у визнанні її суб'єктом освітнього, зокрема, тьюторського, процесу. Завдяки цим підходам учні відчують свою значущість, відбувається збереження в них оптимізму та створюються умови для її самостійного розвитку.

Реалізація тьюторингу у школі можлива за умов гуманних, етичних, партнерських взаємин, у яких педагог займає лідерську позицію – є провідником, натхненником, особою, яка є взірцем відповідальності, щирості, сумлінності та справедливості. Гуманізм педагога проявляється у вірі в дитину, її потенціал, здатність до змін на краще, а також емпатії та уваги до індивідуальних особливостей. Суб'єкт-суб'єктні взаємини передбачають індивідуалізацію освітнього процесу, який може реалізовуватися через тьюторинг, що забезпечує використання таких форм і методів діяльності педагога-тьютора, які сприяють розвитку в учнів соціально-особистісних компетентностей, самостійності, відповідальності, самоорганізації та самоконтролю. Як суб'єкт, учень самостійно, але за підтримки тьютора, обирає мету, способи і напрями саморозвитку, що передбачає його активну позицію. Ефективність такої взаємодії можлива не лише за умов налагодження з боку педагога партнерських взаємовідносин, що передбачають прийняття кожного учня як цілісної особистості, з притаманними йому рисами характеру, цінностями, уподобаннями, а також способам і формам організації спільної діяльності, де постійний зворотний зв'язок є відкритим й об'єктивним.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – це процес узгодженої та конструктивної співпраці між учасниками тьюторської діяльності, спрямованої на досягнення визначених цілей. У тьюторській діяльності така взаємодія базується на відносинах, де сторони сприймають одна одну як рівноправних партнерів. Рівноправність у цьому контексті не означає однаковості поглядів чи думок, але передбачає можливість кожного висловлювати власну точку зору та відстоювати її у діалозі. Основними характеристиками суб'єкт-суб'єктної взаємодії є

співпраця, партнерство та рефлексивний підхід до діяльності, спрямованої досягнення спільно визначених цілей [70, с. 69].

Зазначені характеристики взаємодії цілком відповідають діалогічним взаємовідносинам. Здатність слухати один одного, знаходити способи для порозуміння, відшуковувати спільні сенси, що об'єднують людей між собою мають потенції зароджуватися в атмосфері шкільного співжиття між дорослими і учнями, виходячи з діалогічності та розширюючись до загальношкільної спільноти, яка діє на партнерських засадах [128, с. 45].

Третя умова — стосується створення і вдосконалення внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогів як тьюторів. Така система дозволяє організувати цілеспрямовану підготовку вчителів з урахуванням специфічних потреб кожної конкретної школи; покращити та оптимізувати методичну роботу школи, трансформувавши її у комплексну систему постійного професійного удосконалення тьюторів; відслідковувати результати їх навчання [156; 206; 246, с. 200].

Особливостями такої внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогів можуть бути: інтегральність та постійний характер професійного розвитку вчителя як тьютора, упорядкованість педагогічної і тьюторської діяльності, поєднання всіх аспектів педагогічної діяльності, особливим видом якої є тьюторська; індивідуальний підхід (урахування потреб, професійних інтересів, потенціалу людини; зважання на реальні умови функціонування школи) та практична зорієнтованість, тобто відповідність запитам учителів; можливості для прояву креативності педагогів; усвідомлення важливості та необхідності професійно-особистісного розвитку в контексті тьюторської діяльності, саморефлексія та коригування власної діяльності; спрямування зусиль адміністрації ЗЗСО та педагогів у процесі науково-методичного забезпечення впровадження тьюторингу на реалізацію поставлених завдань; створення позитивної, психологічно-безпечної атмосфери; наявність автономності та самостійності педагогів у виборі місця, часу, змісту, напрямів, форм і методів навчання педагогів як тьюторів [290; 295; 446, с. 6; 509, с. 30].

Внутрішньошкільна система професійного розвитку педагога як тьютора повинна враховувати особливості як закладу загальної середньої освіти, так і контингент учнів; оперувати системою внутрішньої мотивації та гнучким комплексом стимулювання до удосконалення, організацією індивідуальних та групових супервізій із вчителями; проводити систематичну перевірку динаміки розвитку тьюторських компетентностей вчителів, характеру отриманих результатів, змін у діяльності вчителів-тьюторів, а також вплив цих змін на рівень розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; реалізовувати контекстне навчання вчителів як тьюторів, що передбачає постійну апробацію та моніторинг одержаних знань і вмінь, що виникають у реальній практики тьюторів; проводити рефлексію та обмін досвідом [330; 374; 397; 588].

Таблиця 17.

Внутрішньошкільна система професійного розвитку педагога як тьютора

Внутрішньошкільна система професійного розвитку педагога як тьютора				
СПІЛЬНІ ЦІННОСТІ	НАПРЯМИ	ФОРМИ І ВИДИ	МЕТОДИ	СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ЗЗСО
	– психо-фізіологічні особливості розвитку учнів старших класів; – емоційно-естетична, комунікаційна компетентності; – розвиток тьюторських компетентностей (тьюторські технології, методики); – цифрові технології для здійснення тьюторської діяльності; – розвиток в учнів старших класів соціально-особистісних компетентностей.	– очна, дистанційна; – навчання тьюторів за програмою; – стажування; – короткотривалі семінари, вебінари, лекції.	– традиційні та інноваційні: лекції, семінари, вебінари; кейс-стаді, моделювання, симуляційні ігри, ситуаційний метод; інтегровані (універсальні, поєднання 3–5 методів); рефлексія; інтерактивні; проєкти; науково-дослідницькі; майстер-класи; тренінги.	
	РЕСУРСИ			
	Ресурси підтримки		Ресурси вдосконалення і саморозвитку	
	Індивідуальні	Групові		
	– менторська підтримка; – індивідуальні консультації.	– супервізія; – методична підтримка; – клуб тьюторів.	– корпоративне навчання; – програми вдосконалення	

		тьюторських компетентностей від шкільних спеціалістів; – програми удосконалення тьюторських компетентностей від зовнішніх експертів; – електронні платформи.
ОРГАНІЗАЦІЯ І КЕРУВАННЯ		
Координаційний центр	Система моніторингу, оцінювання і самооцінювання	
– визначення цілей та завдань внутрішньошкільного професійного розвитку вчителів як тьюторів; – моніторинг запитів учителів-тьюторів і розроблення індивідуальних планів підвищення кваліфікації тьюторів; – розробка програм підвищення професіоналізму тьюторів; – відбір напрямів, форм, видів і методів професійного розвитку вчителів як тьюторів; – організація ресурсної підтримки.	– розробка системи моніторингу тьюторської діяльності: регулярне оцінювання програм розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів засобами тьюторингу; оцінювання процесу та результатів діяльності тьюторів; – створення набору методик оцінювання результатів навчання тьюторів та імплементації набутих знань і вмінь у тьюторську діяльність; – створення набору методик самооцінювання тьюторів.	
РЕЗУЛЬТАТ		
Тьютор-початківець	Досвідчений тьютор	Тьютор-експерт
– знає теоретичні основи тьюторського процесу; – досліджує потреби учнів; – уміє планувати та проводити тьюторіали; – володіє методиками та технологіями тьюторської діяльності.	– ідентифікує труднощі та потенціал учнів; – уміє передбачати різні ситуації та відповідно до них ситуативно підбирати тьюторські методики та прийоми; – уміє надавати зворотний зв'язок, добре володіє методами рефлексії; – уміє розробляти індивідуальні програми розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; – визначає власні сильні і слабкі сторони; – може надавати	– досліджує діяльність учнів та створює сприятливе середовище для розвитку соціально-особистісних компетентностей; – уміє планувати цикли тьюторіалів, використовуючи широкий діапазон методів; – є прикладом професійної майстерності проведення тьюторіалів та спонукає тьюторів до власної рефлексії та безперервної самоосвіти;

		консультативну допомогу колегам.	– демонструє високий рівень креативності, вміння приймати ефективні рішення, зокрема у непередбачуваних ситуаціях; – здатний бути наставником для колег тьюторів та тренером, який не лише проводить навчання педагогів як тьюторів, а також досліджує потреби педагогів, розробляє програми тренінгів.	

Джерело: розроблено автором самостійно

Упровадження внутрішньошкільної системи професійного розвитку вчителя як тьютора має певні етапи. На першому етапі (підготовчо-діагностувальному) у межах методичного підрозділу створюється координаційний центр, до якого входить представник адміністрації (як правило, заступник директора з виховної роботи), психолог, соціальний педагог, тьютори-експерти (за наявності) та / або експерти у сфері тьюторингу на умовах консалтингу. Завданнями координаційного центру є підбір діагностувальних методик, за допомогою яких проводиться діагностика готовності вчителів до тьюторської діяльності; рівень професійних компетентностей, які уможливають здійснення тьюторської діяльності; оцінка досвіду вчителів в контексті реалізації індивідуалізації; фіксація запитів учителів щодо розвитку своїх професійних компетентностей, наявності внутрішніх мотивів; аналіз українського та зарубіжного досвіду впровадження тьюторингу в закладах загальної середньої освіти, вибір та створення власних програм з урахуванням специфіки ЗЗСО, складання плану професійного розвитку вчителів як тьюторів. Важливою особливістю такого плану повинна бути альтернативність, тобто наявність можливості кожному вчителю (на основі результатів діагностування та власних запитів) випрацювати індивідуальний план професійного розвитку як тьютора, з урахуванням загальної стратегії розвитку школи.

На другому (теоретичному) етапі вже безпосередньо відбувається навчальний процес. Це може бути організовано у вигляді семінарів, вебінарів, майстер-класів, тренінгів тощо. Під час навчання відбувається опанування педагогами технологій тьюторингу. Навчання можуть проводити як тренери-експерти ЗЗСО, так і запрошені спеціалісти. На третьому (практичному) етапі здійснюється практичне освоєння тьюторської діяльності; проведення групових та індивідуальних супервізій тьюторами-експертами, зовнішніми спеціалістами, психологами; впровадження наставництва для тьюторів-початківців; відбувається обмін досвідом між тьюторами тощо. Четвертий етап (контрольно-оцінювальний) присвячено підсумовуванню річної роботи внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогів як тьюторів; відбувається моніторинг результатів діяльності тьюторів.

Результативність внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогів як тьюторів залежить від урахування таких основних засад: свобода вибору, колегіальність, співпраця, взаємопідтримка, урахування потреб та інтересів, потенціал тьюторів та школи.

Четверта умова — фреймворк управління реалізацією системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів. Конструювання фреймворку управління здійснюється шляхом диференціації та інтеграції. Диференціація — розподіл у школі видів діяльності між її підрозділами таким чином, щоб кожна з робіт мала певний рівень завершеності в рамках підрозділу. Інтеграція передбачає рівень співробітництва, що існує між підрозділами школи, й забезпечує досягнення їхніх цілей. Така система управління забезпечує найкраще співвідношення між надійністю регулювання рутинних процесів, з одного боку, і динамічністю й оперативністю координації, міжфункціональних зв'язків із досягнення мінливих цілей, з іншого [344, с. 21].

Фреймворк управління легше реалізувати через проєктну діяльність школи, коли освітню інновацію впроваджують і керують нею як проєктом, що передбачає створення паралельно зі загальноприйнятим способом управління (лінійним)

тимчасових проєктних колективів, сформованих зі спеціалістів підрозділів, що здійснюють такий вид освітньої послуги як тьюторинг. Фреймворк управління, завдяки своїй нелінійності, забезпечує умови для інтегративності, сприяє розвитку навичок співробітництва, має високий рівень адаптації до змін, гнучкість, заохочує вчителів до високого рівня ідентифікації з їх цілями, допомагає розкриттю творчого потенціалу вчителів, створює самостійні механізми управління та координації, відкрита до зовнішнього середовища, підвищує рівень відповідальності керівників проєктних груп та педагогів – учасників цих колективів, покращує обмін інформацією; для неї характерна глибока децентралізація [690].

Зазначені властивості фреймворку управління сприяють реалізації автономії ЗЗСО та достатньо високого рівня самостійності педагогів, які впроваджують тьюторинг, відкривають для них нові можливості розкриття власного потенціалу, що, у свою чергу, підвищує рівень умотивованості вчителів до тьюторської діяльності. Отже, вважаємо, що упровадження фреймворку управління в ЗЗСО має широкий потенціал для ефективного упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у загальний освітній процес.

Таким чином, можемо узагальнити, що система тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів може бути реалізована за виконання низки організаційно-педагогічних умов. Зазначені умови взаємопов'язані між собою, доповнюють та розширюють можливості одна одної, що є основним показником ефективності упровадження системи у закладі загальної середньої освіти.

4.3. Розроблення кластерно-інтегративної моделі реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Визначення сутності та змісту тьюторингу, тьюторської діяльності, структури і змісту соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, узагальнення зарубіжного та українського досвіду упровадження тьюторингу в закладах загальної середньої освіти дозволило розробити та обґрунтувати модель системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Особливістю моделювання в освіті є те, що модель майбутнього неконкретна, різнобічна та змінюється на шляху досягнення мети [157]. Моделювання складних процесів, зокрема тьюторського, потребує комбінованого вирішення декількох проблем: психологічних, соціологічних, педагогічних, технологічних, організаційних тощо [75; 538; 548]. Основними потребами у створенні моделі в контексті тьюторингу є: розширення теорій та практик організації тьюторського процесу; регулювання розвитку та саморозвитку в юнацькому віці; діагностика стану та динаміки соціально-особистісного розвитку учнів старших класів.

Потреба у побудові моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів зумовлена вимогою світу у динамічному розвитку та можлива лише за умови активності людини, що має усвідомлений характер, спрямованим на досягнення цілей, та потребами сучасної людини — здатністю пристосовуватися у мінливому світі в умовах невизначеності, знаходити альтернативні способи вирішення проблем, що виникають у всіх сферах людської діяльності (навички критичного мислення, здатність до прогнозування, прийняття обґрунтованих рішень, уміння співпрацювати, повага та розуміння думок інших), а також цілісним сприйняттям світу [196, с. 6].

У побудові моделі використано інтегративний підхід, оскільки, по-перше, інтегративність передбачає чітко визначені цілі, спроектовані на досягнення результатів, діагностику, виокремлення у тьюторському процесі окремих елементів та виконання певних дій на засадах своєчасного зворотного зв'язку [524, с. 46]; по-друге, уможливорює раціональне об'єднання та сполученість різних

елементів тьюторингу, утворення цілісної системи тьюторського забезпечення в освітньому середовищі старшої школи, а також способів, форм та видів тьюторської діяльності [255].

Сьогодні інтеграція в освіті є провідною ідеєю сучасної реформи загальної середньої освіти, пов'язаної із компетентнісним, особистісно-орієнтованим, діяльнісним та іншими науковими підходами в теорії та практиці шкільної освіти [14, с. 123; 180, с. 50]. Інтеграція вирішує основні протиріччя в освіті – між значним обсягом знань та обмеженими людськими ресурсами. Компетентності є результатом інтеграції освітньої діяльності учнів і формуються насамперед на основі інтегрування змісту освіти [196, с. 7]. Нові геополітичні умови, створення нових технологій, цінностей, нового стилю життя і способів взаємозв'язків потребують нових концепцій, що відображають запити суспільства та особистості [115]. Перевага належить альтернативам, які уможливлюють розвиток; відкритим системам, оскільки вони здатні до самоорганізації; керування процесами, а не системами.

Перехід до гуманітарної педагогічної парадигми відбувся на початку 1990-х років (Н. Дем'яненко), суттєвою ознакою якого є перенесення акценту із зовнішнього впливу на внутрішнє самотворення людини, її самоцінність, а провідним способом взаємодії є ставлення до іншої людини як до цінності [137, с. 96]. А. Бойко розробила особистісно-гуманістичну парадигму виховання, яка має антропоцентричний характер. На думку дослідниці, в системі цієї парадигми утворювальним фактором є не культура, не освіта, а людина, як унікальна та неповторна найвища цінність [46]. Реалізація особистісно-гуманістичної парадигми ґрунтується на забезпеченні суб'єкт-суб'єктних відносин людей на основі партнерства та співтворчості [283, с. 71]. А. Крисоватий зазначає, що у гуманітарній парадигмі учень стає суб'єктом пізнання та соціальної взаємодії у постійному діалозі з педагогом на засадах ціннісно-смислової рівності [245, с. 118].

В. Желанова на основі аналізу різних парадигм освіти довела, що сучасна українська освітня парадигма інтегрує концепції особистісної, смислової,

рефлексивної, когнітивної парадигм освіти [168, с. 140]. Цю думку поділяють О. Вознюк та О. Дубасенюк, які вважають, що нова парадигма освіти має бути інтегративною. Універсальна проблемна зона нової парадигми освіти, на їхню думку, це проблема людського розвитку. Саме розвиток особистості є фундаментальною характеристикою й системотворчим чинником інтегративної парадигми [75].

В. Биков зазначив, що інтеграційні процеси в у сучасній системі освіти є головною особливістю розвитку освіти, а також джерелом вирішення багатьох її проблем, запорукою стабільного її розвитку, ефективності і конкурентоспроможності освітніх послуг на світовому ринку [31, с. 31]. Розвиток інтеграційних процесів забезпечує цілісність, упорядкованість, взаємозв'язок елементів змісту освіти, що сприяє удосконалення змісту освіти. Вплив інтеграційних процесів на особистість беззаперечний, адже відбувається реалізація особистісного потенціалу учня та засвоєння ним культурних продуктів діяльності людства [262, с. 41].

І. Козловська тлумачить поняття «інтеграція» як процес і результат взаємодії між складниками (із певними характеристиками), що передбачає відновлення, встановлення, ускладнення і посилення основних зв'язків між цими складниками на адекватній основі, в результаті чого утворюється цілісний об'єкт (система) з якісно новими властивостями, але із збереженням у структурі індивідуальних властивостей вихідних складників [223, с. 207].

О. Вознюк та О. Дубасенюк вважають, що зміст явища інтеграції у сучасній педагогіці об'єднується загальним поняттям «інтегративний підхід»: у результаті інтеграції відбувається об'єднання певним чином раніше самостійних елементів у загальну систему на основі встановлення функціональних зв'язків, взаємних переходів, доповнень, управління, конвергенція теорій навчання, виховання і розвитку, уніфікації в системі і змісті діяльності освітньої організації [75, с. 97].

У розумінні інтеграції дотримуємося підходу, за яким «інтеграція — це взаємодія, об'єднання, взаємовплив, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності... двох або більше систем, результатом чого є утворення

нової цілісної системи, що набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи» [17, с. 12; 196, с. 7]. Внаслідок інтеграції виникають якісно нові, інтегративні властивості, які не зводяться до суми властивостей окремих об'єднаних елементів, а роблять функціонування інтегрованого об'єкта більш ефективним та цілісним [13]. Інтегративний підхід забезпечує наступність традиційного та нового, консолідацію науки й практики, поєднання українського й зарубіжного досвіду у створенні інноваційних освітніх систем; описує сукупність процесів створення, сприйняття, оцінювання, засвоєння, впровадження й аналізу ефективності нового в освітній практиці; об'єднує в інноваційному освітньому процесі різні види діяльності: дослідницьку, проєктну, експериментальну, моніторингову, управлінську тощо [396, с. 114; 402; 612]. У контексті нашого дослідження такий підхід уможливорює інтеграцію тьюторського та освітнього процесів у старшій школі: їх взаємодію та взаємовплив; взаємозв'язки між усіма управлінськими елементами цих процесів, а також сприяє розвитку особистості учнів старших класів.

Українські вчені (М. Арцишевська, Т. Засєкіна, І. Козловська) розглядають інтеграцію з трьох ракурсів: 1) як процес; 2) як результат; 3) як процес і результат [13; 180; 223]. Схиляємося до третього пункту (як і більшість науковців) та, спираючись на ці підходи, розглядаємо інтеграцію ширше – як ідею, процес, технологію і результат.

Сутність ідеї інтеграції полягає у пізнавальному відображенні певних закономірних зв'язків дійсності, що спрямовані на її перетворення. Ідея інтеграції народилася з освітньої практики, спостережень за освітнім процесом та потреб суспільства і особистості у якісній освіті, містить усвідомлення мети, перспективи практичного перетворення існуючої дійсності. Ідея інтеграції – це значний здобуток дидактики, оскільки за умови її успішного впровадження в освітній процес, забезпечується мета якісної освіти. Термін «процес» означає рух уперед, послідовну зміну станів, етапів розвитку; сукупність послідовних дій з метою досягнення певного результату [337]. Інтеграція як процес передбачає встановлення зв'язків між об'єктами та відносинами для досягнення запланованих

результатів. Розбудова системи тьюторського забезпечення з точки зору процесу інтеграції передбачає об'єднання раніше не зв'язаних елементів або збільшення обсягу та інтенсивності їх взаємодії й взаємовпливу, надбудови нових рівнів, зокрема управлінських. Інтеграція як технологія обумовлена конструюванням тьюторського процесу із гарантованим досягненням мети, має чіткі процесуальні характеристики, що відповідають на питання, яким способом досягти поставлену мету. Інтеграція як технологія розуміється нами як упорядкована система дій, що синтезує перспективні напрями удосконалення тьюторського процесу, планування результатів тьюторської діяльності, психологізацію та цифровізацію тьюторського процесу. Інтеграція як результат – це становлення певної цілісності; фіксація отримання певного інтегрального явища; поява якісно нової інтегративної властивості системи, що забезпечує більш високу ефективність функціонування усієї цілісності. У нашому дослідженні таким результатом є система тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Ю. Козловський та І. Козловська [224, с. 9] сформулювали закономірності інтеграційних тенденцій в освіті, що є певною системою та забезпечують можливість розвитку інтеграційних процесів: *закон корелятивності* (складові елементи інтеграції повинні мати такі ознаки, які забезпечують здатність до злагодженої взаємодії — корелятивність); *закон імперативності* (процес є інтегративним тоді, коли дотримані такі умови: поява якісно нових властивостей у результаті інтеграції, наявність системно-структурних властивостей зінтегрованого об'єкта, утримання індивідуальних характеристик елементів інтеграції у первинному стані, наявність множинних стійких станів зінтегрованого об'єкта), *закон доповнюваності* (інтегративні процеси викликають процеси диференціації і навпаки).

О. Ляшенко наголосив, що проблему інтеграційного і диференційованого підходів можна трактувати як принципи організації сучасного освітнього процесу, як умову функціонування сучасних освітніх систем [288]. Інтеграція і диференціація набуває сьогодні особистісного спрямування, вимагає

урізноманітнення форм, методів та технологій, застосовуваних в освітньому процесі. Ці твердження відповідають організації тьюторського процесу в шкільному середовищі. Диференціацію й інтеграцію можна простежити в цьому процесі: диференціація виявляється у вигляді індивідуалізації (у врахуванні особливостей розвитку учнів старших класів під час організації тьюторингу), інтеграція чинить вплив на всі процеси, що відбуваються в системі освіти, зокрема на становлення особистості [189, с. 294].

Українські науковці (О. Антонова, О. Ващук, І. Козловська, М. Пайкуш, А. Харківська) визначають такі функції інтеграції в освіті: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, системотворчу, організаційну, мотиваційно-діяльнісну, інтелектуально-пізнавальну, прогностичну [11; 223; 262; 364; 520]. У контексті тьюторингу, з нашої точки зору, варто виокремити такі функції інтеграції:

– *методологічну*: сприяє гуманізації тьюторського процесу, зближенню теорії і практики;

– *розвивальну*: орієнтована на розвиток, спрямована на формування соціально-особистісних компетентностей;

– *організаційну*: забезпечує узгодженість управлінських процесів, полягає у створенні структурних, процедурних умов, що сприяють ефективному об'єднанню різних компонентів тьюторського процесу, забезпечує взаємодію між різними методами, ресурсами та учасниками освітнього процесу, зокрема тьюторського;

– *системотвірну*: сприяє виробленню якісно нової структури освітнього процесу, що включає в себе тьюторський, забезпечує цілісність, зв'язок та гармонійний розвиток різних елементів освітньої системи;

– *мотиваційно-діяльнісну*: сприяє підвищенню активності і самостійності учнів старших класів, виробленню в них індивідуального стилю діяльності);

– *прогностичну*: уможливорює орієнтацію на майбутнє, адаптацію до швидко змінюваного світу.

У науковому просторі прийнято виокремлювати зовнішню та внутрішню інтеграцію [76; 189; 225] Зовнішня інтеграція виявляється на рівні управління освітнім процесом, а внутрішня – на рівні організаційно-методичного та психолого-педагогічного забезпечення освітнього процесу [189, с. 295]. Не заперечуючи попередні висновки дослідників, вважаємо за необхідне ввести поняття загальної інтеграції (взаємозв'язок і взаємовплив усіх компонентів) та специфічної (синтез вибірових компонентів). До загальної інтеграції відносимо сукупність наукових знань про тьюторинг, накопичених українськими та зарубіжними дослідниками (А. Бойко, Н. Дем'яненко, Т. Койчева, О. Літовка, К. Осадча, С. Подпльота, Б. Васік, Д. Вуд, В. Мор, А. Сарнат-Частко та ін.), систему суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, професійну підготовку тьюторів. Специфічна інтеграція включає тьюторські технології та моделі тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей.

У зв'язку з оновленням змісту освітнього процесу на всіх його етапах, освітніми реформами в Україні, змінами в управлінні системою освіти, що зумовлює пошуки нових форм, технологій, технік, засобів, методів та методик навчання, виховання та розвитку особистості молодого покоління вважаємо за необхідне звернутися до кластерного підходу у розбудові авторської моделі.

Термін «кластер» активно почали використовувати в економічній літературі у 1990-х рр. завдяки Майклу Портеру (Гарвардська школа бізнесу) — основоположнику та популяризатору теорії кластерів та кластерного розвитку. У книзі «Конкуренція» він трактує цю дефініцію як сконцентровані за територіальною ознакою «взаємопов'язані компанії та пов'язані з ними організації, які діють у певній сфері, характеризовані спільною діяльністю та взаємодоповненням одна одної» [25, с. 251].

В останні десятиліття поняття «кластер» усе частіше вживається в контексті освіти. Спочатку освітній кластер розглядали з економічних позицій і визначали як взаємодію окремих освітніх інститутів та інших зацікавлених організацій, що діють на основі спільних цілей та інтересів на певній території. Н. Любченко, досліджуючи поняття освітнього кластера, зазначила, що кластерний підхід

характерний передусім для інноваційної освіти. Освітні кластери, на думку дослідниці, є однією з форм організації інноваційного навчання [284, с. 89]. Л. Зеленська на основі аналізу зарубіжного досвіду кластерного підходу визначила різні типи освітніх кластерів: за напрямками діяльності (компетентнісно-орієнтований, науковий, інноваційно-освітній, соціокультурний); за рівнями організації (регіональний, муніципальний, інституційний, міжнародний); за галузями освіти тощо [183, с. 78]. Дослідниця вважає, що реалізація кластерного підходу в освіті здатна забезпечити розвиток закладів освіти як інноваційних, сприятиме інтеграції науки і практики в освітньому процесі та інтелектуальних ресурсів усіх суб'єктів освітнього процесу, організації та координації співробітництва над інноваційними проєктами. Кластерний підхід сприяє створенню такого практико-орієнтованого освітнього середовища, у якому є можливість реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії учнів, та професійній самореалізації педагогів [183, с. 79].

О. Жук покласифікувала освітні кластери за рівневими критеріями: *макрорівень* (державний та міжнародний рівні), *мезорівень* (формування змісту та механізму реалізації освітніх реформ), *мікрорівень* (організація освітнього процесу в окремому закладі освіти) [171, с. 152]. На мікрорівні дослідниця виділила два типи кластерів: кластери освітнього процесу і кластери партнерства з іншими організаціями та установами. Поняття освітнього кластера вона визначила як систему, що реалізує освітню, науково-дослідницьку, інноваційну, організаційно-педагогічну діяльність та є економічно успішним підприємством під час вирішення педагогічних завдань [171, с. 151].

За баченням О. Решетняк та Ю. Заїки, освітній кластер - просторова модель організації інноваційних процесів у системі освіти, що забезпечує інтеграцію інтелектуальних, кадрових, фінансових і матеріальних ресурсів регіональної чи загальнодержавної інноваційної системи та спрямована на задоволення потреб усіх зацікавлених сторін, зростання конкурентоспроможності випускників на ринку праці [420, с. 38].

Ми виділяємо такі підходи до визначення освітнього кластера: кластер як об'єднання закладів освіти та / або інших партнерських організацій та установ; кластер як інноваційна система навчання; кластер як форма та модель організації освітніх процесів. Останнє визначення є найбільш відповідним нашому дослідженню.

На цьому тлі варта уваги, з нашої точки зору, думка Т. Волобуєвої, яка ввела в обіг поняття «науково-педагогічний кластер» як організаційну форму об'єднання зусиль зацікавлених сторін у напрямку підвищення їх конкурентоспроможності, а саме: новий вид партнерства науковців, педагогів та учнів, що уможливлює особистісний та професійний розвиток учасників кластера [79, с. 71; 199]. Д. Борисенко оперує поняттям «навчальний кластер», під яким розуміє сучасний напрям розвитку освіти, який передбачає зменшення часових витрат на оволодіння знаннями, формування комплексного вміння, практично потрібного особистості, що матиме міжпредметне значення. Він підкреслив значну роль інтеграційних процесів у навчанні за кластерного підходу та зробив висновок про те, що навчальні кластери в такій організації сучасного навчального процесу ототожнюються з передовими технологіями та новими формами організації [53, с. 95].

На основі проаналізованого наукового матеріалу (О. Башкір, Д. Борисенко, О. Жук, Л. Зеленська, Н. Любченко) вважаємо, що освітній кластер складається з сукупності елементів, має певну структуру та шляхи взаємодії [25; 53; 171; 183; 284]. Сукупність елементів проявляється у їхній взаємодії, яка породжує нову якість. Основними елементами освітнього кластера можуть бути організації загалом (заклади освіти) чи окремі його частини (структури, підрозділи), поєднання структур, що беруть участь у вирішенні педагогічного завдання. Елементи освітнього кластера, а також суб'єкти кластера можуть змінюватись та доповнюватись залежно від певних обставин. Шляхи взаємодії безпосередньо в освітньому кластері — це встановлення взаємовигідних відносин між елементами кластера в межах конкретного проєкту та в певний період. Ядром кластера може бути заклад освіти, що має управлінський ресурс та встановлює систему

взаємовідносин між його елементами [698]. Елементи кластера, інтегруючись, утворюють структури: організаційну, ресурсну, функціональну.

У наукових джерелах (О. Башкір, Н. Любченко, В. Сидоренко) визначено такі завдання освітнього кластеру: удосконалення управління освітнім процесом ЗЗСО; модернізація освітнього процесу ЗЗСО; спільне планування освітнього процесу ЗЗСО; упровадження інноваційних методів навчання, виховання та розвиток особистості учнів; моніторинг та прогнозування (потреб суб'єктів освітнього процесу, результатів вирішення педагогічних завдань, ефективності діяльності закладу освіти та ін.); формування сучасних систем у ЗЗСО (виховної, профорієнтаційної, громадянської та ін.); консолідація внутрішніх та зовнішніх ресурсів; розробка та забезпечення реалізації програм і проєктів інноваційного характеру; розширення можливостей для учнів для отримання бажаного рівня освіти [25; 284; 448].

Відповідно, характеристика системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів з точки зору кластерного підходу, дозволяє визначити її місце в освітньому кластері. Підтримуючи думку О. Рештняка щодо визначення поняття «освітній кластер» організацією інноваційних процесів у системі освіти, таким вважаємо тьюторський процес [420]. За цим підходом доцільно, на нашу думку, систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей розглядати ядром освітнього кластеру. Наше бачення ґрунтується на необхідності комплексної організації тьюторського процесу, об'єднаного спільною метою – розвитком соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів як суб'єктів діяльності на засадах варіативності, селективності та елективності [482, с. 134].

Основною метою створення кластера є підвищення якості тьюторського процесу, чого неможливо досягти, використовуючи одини елемент (заклад загальної середньої освіти, наприклад). Завдяки кластерному підходу можливий розвиток та саморозвиток усіх суб'єктів освітнього кластеру, які вирішують проблему упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-

особистісних компетентностей учнів старших класів, що, у свою чергу, зумовлює отримання нового якісного результату за рахунок інтеграції. Завдяки кластерному підходу стають можливими ефективна формальна і неформальна взаємодія і взаємозбагачення ідеями між учасниками на державному, міжнародному, регіональному, місцевому рівнях, у приватному та державному секторах; здатність гармонійно поєднувати наукову та освітню діяльність, поширювати теоретичні знання та навички практичного їх використання; популяризувати тьюторинг як технологію індивідуалізованої освіти; сприяти розвитку міжнародних контактів; розширювати дослідницьку та експериментальну діяльність [413, с. 196; 768; 769].

Відповідно, вважаємо за необхідне ввести поняття *тьюторського кластеру* – як визначальну характеристику системи тьюторського забезпечення, спрямованого на взаємодоповнюваність об'єднаних у логічну групу елементів, що створюють єдиний ресурс для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Усі елементи тьюторського кластеру взаємопов'язані, мають взаємовплив, зберігаючи при цьому власні характеристики, що уможливорює утворення організаційних, функціональних та ресурсних структур.

Поєднуючи інтегративний та кластерний підхід у побудові авторської моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально *тьюторського кластеру* – особистісних компетентностей учнів старших класів, логічно називаємо її кластерно-інтегративною. Для кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів характерна цілісність цільового, концептуально-змістового, процесуально-технологічного і результативно-прогностичного блоків з конструюванням та забезпеченням організаційно-педагогічних умов її реалізації та регулюванням із позицій тьюторського кластеру.

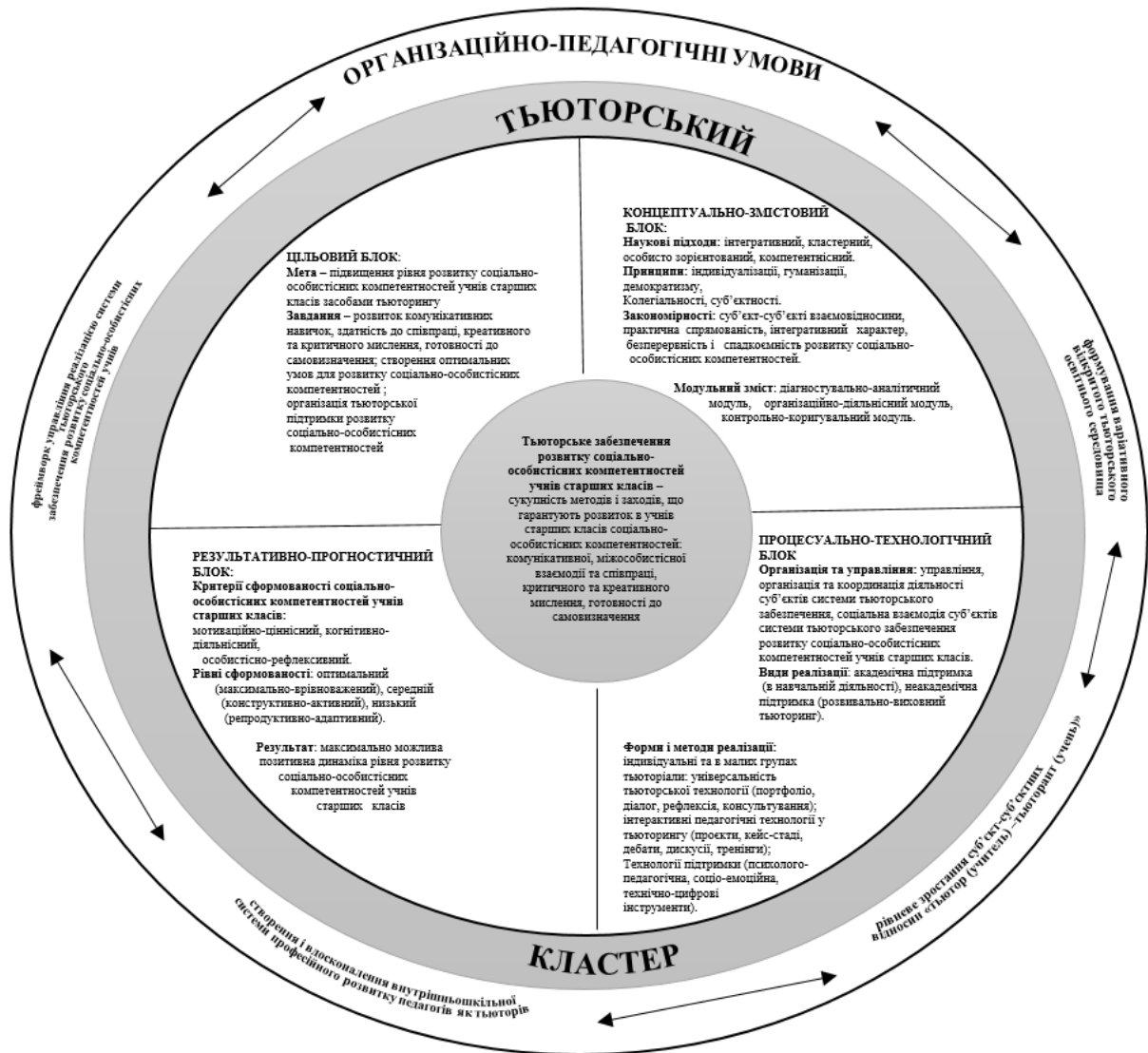


Рис. 2. Кластерно-інтегративна модель упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Успішність кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів визначається організаційною структурою управління, побудованою на взаємозв'язку всіх видів діяльності, координації напрямів освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти. Вона може бути реалізована як на загальношкільному рівні, так і на рівні окремих її ланок, зокрема, у старшій школі. Це передбачає аналіз діяльності й узгодження планів усіх структурних підрозділів школи, розроблення плану моніторингу тьюторського процесу у

взаємозв'язку з моніторингом інших освітніх процесів, ефективний розподіл ресурсів тощо. Така модель сприяє інноваційному розвитку закладу освіти, підвищує його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, уможливорює залучення більшої кількості людей до процесу управління [313].

Застосування інтегративного та кластерного підходів вимагають новітніх управлінських рішень в освіті, одним з яких є матричне управління. Відповідно до словникових визначень, під матрицею розуміється масив будь-яких елементів, що складаються з вертикальних та горизонтальних рядків, на перетині яких наводяться дані про наявність чи відсутність їхньої взаємодії [49, с. 165]. Матричне управління – це організація управління, що передбачає підпорядкування співробітників кільком керівникам: управління на рівні сфер діяльності організації та на рівні управління проєктами [497; 844]. Застосування матричного управління організації у ЗЗСО кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення в школі співвідноситься із сучасними запитами суспільства щодо децентралізації та демократизації. Зміст матричного управління ґрунтується на чіткому узгодженні інтересів кількох представників адміністрації ЗЗСО та директора, які розраховують на доступ до одних і тих самих ресурсів [238; 320; 507]. Відноситься матричне управління до адаптивного, що передбачає створення тимчасових проєктних груп для вирішення конкретного завдання та заснована на принципі подвійного підпорядкування виконавців (в межах функціональних підрозділів та, одночасно, в межах проєкту) та за своєю сутністю є інтеграцією двох організаційних принципів управління – горизонтального і вертикального [150]. Такий підхід поєднується з одночасним вирішенням різних функціональних завдань в рамках однієї організаційної структури. Наприклад, організація освітнього та тьюторського процесів передбачає включення навчального та виховного складників, розвиток м'яких навичок особистості. Матричне управління може бути поширеним не на всю освітню організацію, а впроваджуватися за необхідності й готовності управлінської системи загалом, на різних рівнях освітніх ланок. Таким чином, вважаємо, що для управління системою тьюторського забезпечення розвитку

соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, необхідним є застосування управління на основі алгоритму *матрично-рівневого управління*.

Ключовою перевагою матрично-рівневого управління є його гнучкість та орієнтація на інновації [481, с. 4]. Матрично-рівневе управління включає: управління проєктами, ресурсами, адміністрування, планування тощо. Це дозволяє налагодити координований та керований процес упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, планування тьюторської діяльності; розробити систему моніторингу тьюторського процесу; встановити стандарти вирішення завдань тьюторської діяльності [519].

Матрично-рівневе управління алгоритмізує тьюторський процес шляхом створення групи співробітників із різних функціональних підрозділів (класні керівники, вчителі-предметники, психологи, тьютори). Завдяки такому управлінню досягається горизонтальна комунікація, високого рівня делегування, розвиток сильних сторін, як індивідуальних, так і командних, формування відповідальності, швидке реагування на зміни, подвійне підпорядкування (безпосередньому керівництву та керівнику проєкту). Наприклад, класний керівник, який одночасно може бути тьютором, підпорядковується заступнику директора з виховної роботи та керівнику тьюторської служби школи.

Ще одним важливим моментом є те, що матрично-рівневе управління спрямоване на розвиток взаємодії між службами та функціоналами, а не на розвиток окремих служб. Для закладів освіти, що складаються з кількох структурних підрозділів різного ступеня навчання, це вкрай важливо. Матрично-рівневе управління дозволяє скерувати, зосереджувати, акумулювати, швидко застосовувати, перерозподіляти та нормовано витрачати ресурси. Особливого значення має також розбудова організаційних процесів управління, а не лише розробка організаційної структури.

Як наслідок, кластерно-інтегративна модель системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів із позиції матрично-рівневого управління має виконувати такі функції:

- орієнтування на результат;
- синтез управлінських процесів упровадження тьюторингу з іншими компонентами діяльності школи;
- залучення до упровадження тьюторингу фахівців, не підпорядкованих керівництву школи;
- отримання керівництвом школи методичної допомоги в контексті ініціації та реалізації інноваційних проєктів;
- організація розроблення та упровадження стандартів управління тьюторським процесом, що відображає тьюторські технології та методики, а також розмежовує функції управління керівника школи та керівника тьюторської служби школи;
- організація розроблення та впровадження інформаційних технологій уможлиблює продуктивну інтеграцію інформації під час упровадження тьюторингу в школі через постійну доступність учасникам усіх рівнів не лише тьюторського, а й загалом освітнього процесу;
- забезпечення підготовки фахівців-тьюторів, чіткого розуміння кожним фахівцем його позиції і ролі, що, у свою чергу, підвищує якість та ефективність виконання тьюторських функцій;
- моніторинг тьюторського процесу та контроль за процесом управління упровадження тьюторингу в ЗЗСО відповідно до прийнятих стандартів;
- розроблення та затвердження тьюторської документації;
- аналіз упровадження тьюторингу в ЗЗСО, складання та надання звітної інформації керівництву школи.

Використання матрично-рівневого управління уможлиблює вибір різних напрямів діяльності в школі: громадянське виховання, екологічне виховання, профорієнтація, тьюторська підтримка тощо. Щороку формується робоча група вчителів, які працюють над проєктами, очолюваними вчителями-менторами (наставниками). До управління проєктом можуть залучатися зовнішні експерти в якості консультантів, а до команди виконавців — спеціалісти, які працюють у школі за сумісництвом та мають відповідну підготовку для реалізації проєкту. Це

забезпечує горизонтальні управлінські зв'язки, що дозволяє робочим групам впроваджувати стратегію школи, яка базується не лише на освітній функції, а й на людському і соціальному розвитку. Мета такої інтеграції — максимальне задоволення потреб учнів у розвитку.

Управління тьюторським процесом, його органічне поєднання із загальним освітнім процесом у старшій школі мають бути зрозумілими і зручними для всіх співробітників, щоб стати керівництвом до дії та, водночас, гнучкими, щоб забезпечити автономію педагогічних працівників. Слід зазначити, що жодна управлінська структура не існує в чистому вигляді й часто є комбінацією елементів різних організаційних структур. Кожна школа має власну стратегію розвитку, яка може змінюватися, а управлінська структура є інструментом, за допомогою якого школа досягає своїх цілей. Матрично-рівневе управління забезпечує співпрацю між усіма педагогічними працівниками: учителями-предметниками, класними керівниками, керівниками гуртків, психологом, соціальним педагогом, тьюторами, а також професійний розвиток вчителів як тьюторів, інтеграцію змісту освітнього та тьюторського процесів, упровадження тьюторських технологій у навчальний та виховний процеси. Індивідуальна освітня траєкторія може бути реалізована не лише учнями старших класів, а також вчителями, які проєктують її для власного саморозвитку в контексті тьюторської діяльності.



Рис. 3. Матрично-рівневе управління реалізації моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів

Отже, розроблена кластерно-інтегративна модель системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів складається із 4-х взаємопов'язаних блоків: цільового (мета, завдання), концептуально-змістового (підходи, принципи, закономірності), процесуально-технологічного (організація і управління, види, форми, методи реалізації), результативно-прогностичного (критерії, компоненти, рівні і результат сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів). Запропоноване матрично-рівневе управління тьюторським процесом алгоритмізує його, робить адаптивним та гнучким. Кластерний та інтегративний підходи застосовано з метою забезпечення високої якості тьюторського процесу, який гарантує комплексну організацію і реалізацію системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

4.4. Науково-технологічні підходи до трансформувannya змісту моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Прогнозування та визначення конкретних шляхів реалізації кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей має ґрунтуватися на врахуванні трансформаційних процесів, притаманних не лише сучасній освіті, а й цивілізаційному розвитку загалом. Концептуальні підходи до трансформувannya змісту зазначеної моделі передбачають попереднє обґрунтування самого поняття «трансформувannya».

Сучасний світ стрімко змінюється: цифровізація, технологізація детермінують суттєві зміни в житті людини крізь призму нових можливостей — інтелектуальних та ціннісних. Відповідно змінюється освіта, яка повинна відповідати новим умовам і викликам розвитку суспільства. Отже, за своїм змістом та методами освіта не є незмінним інститутом, адже вона постійно реагує на нові цивілізаційні виклики та суспільні реалії, враховуючи тенденції та перспективи розвитку як окремої держави так і світу [616, с. 242]. Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) опублікувала дослідження

(2022 р.), у якому виокремлено основні тенденції розвитку європейської системи освіти останніх років та узгоджені з ними цілі. Однією з них є необхідність кращої підготовки освіти до трансформацій. Освіта має розвиватися, щоб продовжувати виконувати місію підтримки розвитку людини як особистості, громадянина та кваліфікованого працівника. Друга полягає у спостереженні за поточними тенденціями, що допомагає замислитися про потенціал освіти для розвитку суспільства. Дослідження представляє мегатенденції, які впливають на майбутнє освіти (від освіти з раннього дитинства до освіти впродовж усього життя); воно створене для підтримки довгострокового стратегічного мислення в освіті. У ньому подано огляд ключових економічних, соціальних, демографічних і технологічних тенденцій, порушено питання про їхній вплив на освіту. Аналітичне видання 2022 р. містить 25 тенденцій, серед яких: високоякісна освіта протягом життя, адже освіта традиційно сприяє економічному зростанню (забезпечуючи соціальну мобільність і формування компетентностей, зокрема умінь та навичок критичного мислення); розвиток освіти, що забезпечує учням підтримку, яку не можна знайти в іншому місці; популяризація актуальних досліджень та розширення ефективних інновацій як ключового фактору підвищення якості освіти; забезпечення індивідуалізації та вибору в освіті, що у глобальному цифровому світі все більше визначають наше життя; освіта має задовольняти потреби здобувачів і одночасно розвивати глобальні компетентності, притаманні XXI століттю; сприяння залученню здобувачів до загальних норм і цінностей через освіту з підтриманням позитивної ідентичності та свободи волі; сприяння успішному розвитку взаємовідносин між людьми та навколишнім середовищем через освіту [491].

Отже, тенденція до трансформації в освіті зумовлена низкою факторів: реформами в освіті; бурхливим розвитком інформаційного суспільства; адаптацією до сучасних вимог становлення особистості, здатної до самореалізації; підвищенням освітніх стандартів; актуальністю набуття компетентностей; переосмисленням ролей вчителя та учня [139, с. 24].

Сучасний словник української мови трактує термін «трансформація» (від лат. *transformatio*) як зміну, перетворення виду, форми, істотних властивостей чого-небудь. І. Цюпак зазначає, що трансформація описує особливий стан суспільства, коли відбуваються якісні зміни способів розвитку і форм соціальних зв'язків [534, с. 11]. О. Глушко та М. Тименко [125, с. 8–15] проаналізувавши цей термін, трактують його як фундаментальне, структурне, довготривале, якісне перероблення освітньої системи із запровадженням інновацій, що містить компоненти реформування й модернізації. Бачення зарубіжних [627; 753; 777] та українських науковців [125; 139; 516; 534; 544] щодо формулювання поняття «трансформація» збігаються, тобто це будь-яка реорганізація та зміна з метою покращення наявної ситуації.

Трансформація у контексті освіти й виховання — це рух від попереднього до нового досвіду, запровадження нововведень. Згідно з цим визначенням, трансформація є типовим перехідним процесом від одного рівня організації та функціонування освіти, виховання тощо до іншого формоутворення. Однак, таке перетворення відбувається не шляхом знищення, а перероблення освітньої системи завдяки актуалізації педагогічної спадщини минулого [145, с. 280].

Н. Побірченко розглядає трансформації в освіті як творчий процес перенесення сутнісних ознак інноваційних досягнень певного профілю освіти на інший профіль із метою їх об'єднання [380]. Ключовими ознаками трансформації, на думку дослідниці, є постійність, цілеспрямованість, ціннісно-мотиваційна орієнтація. У цьому варіанті поняття «трансформація» означає структурне якісне перероблення освітньої системи із запровадженням сутнісних інновацій.

У контексті дослідження, акцентуємо на тьюторському процесі, який як частина цілісного освітнього процесу також підлягатиме трансформуванню. Відповідно зміст кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей не може бути незмінним. Нові суспільні виклики змінюють усталене, залишаючи те, що є інваріантним за суттю, трансформуючи, оновлюючи співзвучне з запитами сьогодення [528]. Трансформування відкриває можливості отримання нового та

відповідає на питання, як досягти поставлених цілей завдяки креативності, оновленню змісту, проактивності, новим спрямуванням [512].

Трансформування змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення має враховувати обсяг і характер знань, що пов'язано з їх швидким прогресом, їхньою орієнтацією на майбутнє. Враховуючи кластерно-інтегративний характер моделі, трансформації стосуватимуться не лише змісту, а також форм та видів тьюторингу; організації тьюторського процесу та його управління; інноваційних технологій, що забезпечують розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; формування нових ціннісних відносин між суб'єктами тьюторського процесу.

Відзначимо, що серед аспектів аналізу поняття «трансформація», значне місце займає інноваційність — один із найуживаніших термінів у контексті трансформації змісту та технологій в освіті, змін у підходах до організації освітніх процесів тощо [616]. Зміни в освіті й науці, їх розвиток і постійне оновлення є необхідною умовою життєдіяльності сучасного суспільства, а інноваційність, за висловом В. Кременя, стає його *alter ego* [244]. Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепція нової української школи визнають інноваційність стратегічним орієнтиром розвитку сучасної освіти [176; 335].

У найзагальнішому розумінні інновацію можна трактувати як нововведення, кінцевий результат діяльності, що втілюється у вигляді вдосконаленого технологічного процесу, а інноваційну діяльність в освіті варто розглядати як систему взаємопов'язаних дій, спрямованих на перетворення сформованої практики, на вирішення наявних у системі освіти проблем [130]. Г. Клімова розуміє інновації у двох аспектах — як явище і як процес. На її думку, інновації є не випадковими, не стихійними змінами, а наслідком свідомої, цілеспрямованої діяльності суб'єктів організації; мають на меті підвищення ефективності всієї системи як елемента або підсистеми [214]. Уважаємо, що інновації в тьюторингу є цілеспрямованим процесом, який сприяє вдосконаленню сучасної тьюторської практики для підвищення ефективності тьюторської діяльності в розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Докладного аналізу потребують концептуальні підходи у трансформуванні змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

На нашу думку, без уявлення розвитку освіти в довгостроковій перспективі власне існування кластерно-інтегративної моделі тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів через творчу еволюцію тьюторингу можна поставити під сумнів. Необхідно враховувати відмінність цілей, умов, перешкод упровадження тьюторингу в закладах загальної середньої освіти, різноманітність тьюторських процесів, потрібних для забезпечення очікуваних та отриманих результатів. Глобалізаційні процеси у світі, а також воєнні дії на території України, які спричиняють невизначеність у довгостроковій перспективі, зумовили потребу до використання *стратегічного* наукового підходу. Необхідність його застосування також зумовлена актуальністю розроблення шляхів підвищення рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Із філософської позиції стратегічний підхід — це спосіб життя, що не дає зупинитися на досягнутому, а орієнтує на постійний розвиток; інтегральна частина управління, що дозволяє усвідомити майбутнє; процес мислення; відтворювана цінність, що дає змогу досягти найвищих результатів [303]. А. Харківська зазначає, що концепція стратегічного підходу передбачає наявність системи цілей, пріоритетних принципів розподілу ресурсів, правил здійснення управлінських дій [521, с. 106].

Стратегічний підхід пов'язаний із довгостроковим, якісно обраним напрямом розвитку організації тьюторського процесу і стратегічним управлінням реалізації кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. В умовах постійно змінюваного зовнішнього середовища стратегічний підхід дає можливість приймати скоординовані та ефективні рішення. Застосування стратегічного підходу у трансформуванні змісту запропонованої нами кластерно-інтегративної моделі зумовлено необхідністю розуміння довгострокових

перспектив прогресивних змін старшої школи в системі середньої освіти з урахуванням суспільних вимог до якості підготовки випускників. Його характеризує прагнення до постійного вдосконалення освітнього, зокрема тьюторського процесу. Він сприяє передбаченню та своєчасному реагуванню на виклики сучасності через стратегічне планування, прийняття управлінських рішень, організацію діяльності відповідальних структурних підрозділів (наприклад, тьюторська служба), спрямування осіб на виконання відповідних управлінських рішень. Такий підхід передбачає контроль за їх виконанням та реалізацією визначених довго-, середньо- та короткострокових цілей підвищення якості освіти [521, с. 52–53].

Превагами стратегічного підходу у трансформуванні змісту моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів вважаємо зведення до мінімуму негативних впливів на реалізацію зазначеної моделі через постійні зміни в зовнішньому оточенні; можливість вивчати та враховувати об'єктивні фактори, що формують зміни у змісті кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення; отримувати необхідні пропозиції для прийняття стратегічних та тактичних рішень щодо реалізації моделі; можливість зробити упровадження кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення у ЗЗСО більш керованим процесом; встановлювати гнучкішу систему стимулювання педагогів-тьюторів та їх адаптації до змін; забезпечення динамічності трансформаційних процесів у змісті моделі через прискорення практичних дій щодо реалізації стратегічних планів на основі відповідної системи координування, контролю й аналізу [303].

Провідною ідеєю є зміщення фокусу уваги на зовнішнє оточення, щоб відповідним чином і вчасно реагувати на його зміни та передбачити майбутнє [203, с. 11]. Аналіз зовнішнього середовища дає можливість не лише прогнозувати можливі зміни, а також визначати причини невиконання поставлених цілей, формулювати стратегічні дії, критерії та методи їх оцінювання. Цей підхід передбачає здатність визначати альтернативи досягнення

цілей, обирати кращі стратегічні альтернативи, що відповідають визначеним цілям, проводити оперативні дії для реалізації обраної стратегії. Таким чином, стратегічний підхід покликаний забезпечити функціонування й розвиток кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення у ЗЗСО на майбутнє.

Такий підхід передбачає стратегічне управління тьюторським процесом. Він складається з етапів: стратегічного аналізу (аналіз попередніх, нинішніх та майбутніх ситуацій, діагностування сильних і слабких сторін тьюторської діяльності, аналіз і оцінювання оточення); прогностичного аналізу і визначення можливих напрямів трансформації змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення (аналіз специфіки школи); стратегічного вибору (планування і обґрунтування планів) і реалізації стратегії (визначення дій); оцінювання обраної стратегії.

Стратегіями трансформування змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення з урахуванням зовнішніх обставин і сучасних трендів в освіті можуть бути: аксіологічна, акмеологічна та стратегія цифровізації.

В основі *аксіологічної стратегії* філософія дитиноцентризму (Г. Ващенко, Д. Дьюї, А. Дістервег, Я. Коменський, В. Сухомлинський, В. Кремень та ін.), теорії гуманістичної педагогіки та психології (І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Савченко, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Нова українська школа визначає дитиноцентризм як максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів. Докладна увага до кожного учня має допомогти йому розпізнати свої сильні та слабкі сторони, що матиме позитивний вплив на навчання, а також на спілкування в родині та стосунки з друзями [335]. Аксіологічна стратегія в контексті тьюторській діяльності відображає суть гуманістичної концепції в освіті — розвиток та зростання особистості як носія загальнолюдських цінностей [99, с. 18]. Необхідно відзначити, що тепер відбувається перегляд концепції гуманізму на нових світоглядних засадах. Одним із варіантів є концепція «нового гуманізму», що дозволяє людині інтегруватися у світову спільноту, зберігаючи особистісну,

культурну, національну, релігійну суб'єктність в умовах глобалізації політичних, економічних, суспільних, культурних, освітніх процесів. Основними положеннями «нового гуманізму» є взаєморозуміння та співпраця, транскультурність (особливо актуальна в епоху масштабних міграційних процесів), толерантність, емпатійність, планетарність, діалогічність, інклюзивність, пріоритет освіти [455, с. 221].

Відповідно до аксіологічної стратегії трансформування змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів можливе за умов:

- структурування гуманістичних цінностей, які становлять основу діяльності педагога-тьютора; їх імплементації у зміст тьюторської діяльності [528, с. 11];
- творчого підходу педагогів-тьюторів у відборі методів і технологій здійснення своєї діяльності;
- переорієнтації традиційної професійної позиції педагога на тьютора;
- переваги партнерства та діалогічності у взаємодії на основі емпатії, визнання унікальності кожної дитини (учня) для забезпечення умов її самореалізації і самоактуалізації;
- практичної спрямованості тьюторської діяльності;
- гуманізації реального буття учнів, посилення уваги до її цінностей та інтересів задля формування в учнів соціально-особистісних компетентностей.

Аксіологічна основа тьюторської діяльності уможливорює розуміння і сприйняття тьютором смислу педагогічних цінностей, зумовлює ціннісний тип їхньої професійності, ціннісне ставлення до свого професійного розвитку [122, с. 56]. Аксіологічна стратегія у трансформуванні змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей передбачає передусім розвиток гуманістичного типу особистості учня старшої школи. Найважливішим критерієм гуманізації тьюторського процесу поряд із набутими соціально-особистісними компетентностями стає

усвідомлення і прийняття учнями гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення [72, с. 65].

Акмеологічна стратегія має наскрізний характер на всіх етапах розвитку особистості та її навчання. Як уже було зазначено, сьогодні суттєво змінюється роль педагога, основним завданням якого стає розвиток людського капіталу, виявлення індивідуальних можливостей учнів, створення умов для розкриття їх суб'єктності [492, с. 400]. Базовою ідеєю акмеологічного підходу є об'єктивна і суб'єктивна значущість просування людини як суб'єкта своєї життєдіяльності до вершин особистісного, професійного, духовно-морального та фізичного розвитку, спрямування на неперервний саморозвиток і самовдосконалення. У контексті акмеологічної стратегії ознаками суб'єктності тьютора є: здатність до активного орієнтування в новій ситуації; усвідомлення структури власної діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху; ініціативність, здатність до самостійного визначення цілей, планування, передбачення; інтенсивна залученість у тьюторську діяльність; прагнення до саморегуляції, самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації, володіння прийомами саморегуляції; усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу й гармонії; постійне орієнтування на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації і творчості у професійній діяльності; інтеграція професійного шляху, структурування і впорядкування власного й чужого професійного досвіду [492, с. 415–417].

Підвищення якості праці тьютора в сучасних умовах неможливе без активного пошуку новітніх засобів удосконалення тьюторського процесу, що передбачає постійне їх залучення до інноваційної діяльності. Важливою умовою ефективності тьюторської діяльності є зорієнтованість тьютора на неперервний особистісний і професійний розвиток, стимульований зовнішніми впливами. Кожен тьютор у професійному зростанні повинен не лише прагнути до особистого вдосконалення, а й передбачати можливості впливу на ціннісні орієнтації і життєві плани учнів для повної реалізації їхнього індивідуального потенціалу. Уважаємо, що запровадження акмеологічної стратегії у

трансформування змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення має охоплювати всі компетентнісні складові професійного розвитку тьютора: фахову, психологічну, методичну, організаційну, комунікативну, конструктивну, рефлексивну.

Актуальність *стратегії цифровізації* зумовлена двома факторами: активним впровадженням змішаного й дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти та реалізацією сучасного тренду в освіті — навчання протягом всього життя (анг. *lifelong learning*). Втілення ідеї неперервного навчання неможливе без створення нових освітніх моделей, що забезпечують навчання як цілісний процес постійного вдосконалення особистості, поповнення її знань, умінь і навичок упродовж життя [322, с. 46]. Суть цифровізації в освіті полягає в тому, щоб ефективно і гнучко застосовувати новітні технології для переходу до персоналізованого освітнього процесу, орієнтованого на результат, зокрема тьюторського. Флагманськими документами політики на світовому рівні щодо цифровізації є Національний план освітніх технологій США (National Education Technology Plan, 2017) та План дій із цифрової трансформації освіти ЄС на 2021–2027 рр. (The Digital Education Action Plan 2021–2027). Пандемія засвідчила, наскільки важливими є цифрові технології та навички для роботи, навчання та спілкування. Уряди різних країн доклали значних зусиль для пом'якшення безпосередніх наслідків закриття шкіл і сприяння безперервності освіти для всіх [614, с. 37]. В Україні ця проблема актуалізована повномасштабними воєнними діями та переходом значної кількості шкіл на дистанційне навчання.

Стратегічними пріоритетами у сфері цифровізації в зарубіжних країнах визначають:

- наявність надійної та гнучкої інфраструктури, що здатна підтримувати нові види взаємодії та забезпечувати повсюдний доступ до цифрових інструментів, які дозволяють учням навчатися, досліджувати та проектувати;
- цифрова трансформація викладання та навчання на всіх освітніх рівнях, яку забезпечує високий рівень цифрової компетентності учнів та педагогів;

- використання цифрових технологій із підтримкою штучного інтелекту, завдяки якому педагоги можуть якнайкраще адаптуватися до індивідуальних потреб учнів, що сприятиме персоналізації та ефективності навчання;
- застосування в освіті аналітичного аналізу та прогнозів;
- створення різноманітних цифрових платформ на основі захисту персональних даних для обміну інформацією та комунікацією [516; 679].

В Україні відповідно до Концепції цифрової трансформації освіти та науки на період до 2026 р. визначено п'ять цілей, що передбачають: створення доступного цифрового освітнього середовища; оволодіння педагогами сучасними цифровими компетентностями; відповідність змісту освіти сучасним інформаційно-комунікаційним вимогам; оптимізація процесів управління, регулювання та моніторингу; доступність та достовірність даних у сфері освіти [516, с. 191–192]. Отже, українська стратегія цифровізації збігається з зарубіжною. Вбачаємо високий потенціал цифрових технологій для організації та розвитку тьюторингу у змішаному та дистанційному навчанні. Завдяки цифровим технологіям стає реальною організація комунікації з учнями, які знаходяться в будь-якому місці, місті, країні тощо. Це полегшує щоденну діяльність тьюторів у сфері моніторингу тьюторського процесу, а учні отримують доступ до будь-якого електронного контенту, що допомагає тьюторам ефективно організовувати та реалізовувати розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів, розширює коло їх можливостей.

Цифровізація робить тьюторський процес більш мобільним, гнучким та персоналізованим, що суттєво впливає на зміст кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; методи, засоби, технології, організаційні форми тьюторської діяльності, що зумовлює зміни в діяльності учнів та педагогів. Поєднання індивідуальної та групової співпраці, а також часова необмеженість тьюторського процесу вивільняє час для забезпечення зворотного зв'язку, можливість проектувати індивідуальні освітні траєкторії, практично реалізовувати ідею освіти упродовж життя, а цифрові навички стають джерелом соціальних

контактів разом з іншими форматами інформаційно-комунікативного виміру [159; 777].

Отже, можна стверджувати, що стрижнем стратегічного підходу є система стратегій. Мета кожної стратегії — визначення основних завдань і напрямів діяльності закладу загальної середньої освіти в межах реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Стратегічний підхід здійснюють на основі певних принципів, а саме:

- урахування змін, що відбуваються в зовнішньому середовищі (гнучкість та адаптивність);
- соціальної взаємодії та партнерства ЗЗСО із зовнішніми стейкхолдерами;
- альтернативності й багатоваріантності трансформування змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;
- обґрунтованого соціального вибору;
- з'ясування та врахування специфіки стратегічного розвитку ЗЗСО;
- компетентності й спроможності до стратегічного мислення суб'єктів, які реалізують кластерно-інтегративну модель системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у ЗЗСО;
- інноваційності та відкритості до змін, що полягає в готовності ініціювати, сприймати та підтримувати новітні підходи до вирішення завдань на основі новітніх технологій.

У вирішенні питання трансформування змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів вважаємо за доцільне опиратися на *технологічний* підхід. Як слушно зауважує І. Дичківська, «суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері освіти є їх технологізація — неухильне дотримання змісту й послідовності етапів упровадження нововведень» [142, с. 56]. Значущість технологічного підходу до трансформування змісту запропонованої кластерно-інтегративної моделі полягає в тому, що вона дозволяє з більшою

визначеністю передбачати результати тьюторського процесу й керувати ним; аналізувати й систематизувати на науковій основі попередній практичний досвід, доцільної його використовувати; забезпечувати сприятливі умови для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; зменшувати ефект впливу несприятливих обставин; оптимально використовувати наявні ресурси; обирати найефективніші тьюторські технології та моделі для розв'язання педагогічних проблем і розробляти нові [119, с. 78]. Отже, технологічний підхід характеризує спрямованість на вдосконалення тьюторської діяльності, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності.

З урахуванням технологічного підходу тьюторську діяльність із розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів можна розглядати як алгоритмізований процес вирішення певних завдань, який передбачає кілька етапів: діагностування педагогічної ситуації, проєктування результату та планування діяльності тьютора; конструювання та реалізація тьюторського процесу; моніторинг та коригування тьюторського процесу; оцінювання отриманих результатів та визначення нових завдань.

Наукове дослідження трансформування змісту кластерно-інтегративної моделі з позицій технологічного підходу засвідчило, що досліджуваний тьюторський процес розглядають як технологічний, який завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на заплановану мету, дозволяє досягти результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками, що відповідає критеріям технологічності [371, с. 38].

У свою чергу М. Михайліченко визначив критерії технологічності: 1) концептуальність, яку розглядають із позиції інноваційності, альтернативності, гуманізму, демократизму й сучасності; 2) системність; 3) логічність процесу, послідовність та взаємозв'язок усіх його частин, доцільність окремих елементів, цілісність; 4) керованість (можливість встановлювати цілі, проєктування освітнього, зокрема тьюторського, процесу, поетапна діагностика, варіювання засобів та методів для корекції результатів); 5) ефективність (гарантованість досягнення запланованого результату); 6) відтворюваність; єдність змістової та

процесуальної частин, їх взаємозумовленість, комплексність, адекватність змісту освіти й контингенту суб'єктів освіти [312, с. 39].

Поняття технологічного підходу в освіті спирається на поняття педагогічної технології. За визначенням ЮНЕСКО, «педагогічна технологія — це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхніх взаємодій, що мають своїм завданням оптимізацію форм освіти» (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>). Н. Білик, С. Клепко, П. Матвієнко вважають, що головним у педагогічній технології є «опис проєктування процесу формування особистості учня, яке гарантує педагогічний успіх», а специфіка педагогічної технології полягає в тому, що за її допомогою конструюється і здійснюється освітній процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей [6]. Нові технології виникають як відповідь на виклики суспільства, як результат наукових відкриттів або наукових досліджень [142, с. 68]. Становлення технології тьюторингу пройшло всі етапи розвитку: виникнення суспільної потреби в індивідуалізації освіти; фундаментальні дослідження в галузі психології та педагогіки; розроблення нових тьюторських технологій, втілених у тьюторських програмах. Технологія тьюторингу відображає модель тьюторського процесу в закладі загальної середньої освіти як частини загального освітнього процесу, що включає у себе також і управління тьюторським процесом; є локальною за рівнем застосування — її реалізують як технологію окремих частин освітнього процесу для розв'язання окремих дидактичних, виховних та розвивальних завдань. Переваги цієї технології полягають у тому, що її структура може бути як самостійно випрацювана відповідно до завдань школи, так і модернізована з врахуванням специфіки тьюторської діяльності.

Серед принципів, на яких ґрунтується упровадження технології тьюторингу: принцип цілеспрямованості, системності, суб'єкт-суб'єктних відносин, гуманізації, інноваційності, інтеграції, варіативності, творчості, прогнозування,

цілісності розвитку особистості, індивідуалізації, свободи вибору, співпраці, креативності, адаптивності, інтерактивності [365; 371; 392; 460].

Технологію тьюторингу реалізують безпосередньо у взаємодії тьютора й учня; вона зумовлена особистісними і професійними якостями педагога, рівнем його професійної підготовки, загальної культури, володіння тьюторськими технологіями [460, с. 77]. Враховуючи гуманістичну сутність технології тьюторингу, психологічні та педагогічні фактори, що впливають на освітній процес (зорієнтованість на цілісність особистості, інтегративність), можемо стверджувати, що технологічний підхід відображає особистісну спрямованість тьюторського процесу. У технології тьюторингу — це завжди вибір пріоритетів діяльності, системи та стилю взаємодії учнів і тьюторів.

У контексті дослідження важливим є те, що технологічний підхід передбачає застосування в тьюторингу спеціалізованих технологій, наприклад, інформаційних, креативних, комунікативних, компетентностей, застосування рефлексії, емпатії, критичного мислення, технології збереження здоров'я. Конструювання будь-яких педагогічних технологій передбачає певну послідовність: розроблення й обґрунтування технології; визначення її цільового призначення; створення програми тьюторської діяльності; здійснення інтеграції змісту, методів, видів, форм реалізації тьюторського процесу; визначення засобів практичної реалізації технології в тьюторському процесі; проведення моніторингу й оцінювання компетентностей учнів, їхніх досягнень, індивідуальних характеристик і особливостей.

Крім зазначеного, у трансформуванні змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення технологічний підхід є підґрунтям реалізації технологічного рівня проектування тьюторського процесу, високого професіоналізму педагогів-тьюторів, їх виходу на дослідницькі позиції, результатом чого може бути створення якісно нових продуктів, нових технологій [101].

Технологічний підхід тісно пов'язаний із *управлінським підходом*, що складається з *процесуального* та *ситуаційного* підходів. Процесуальний підхід є

однією з сучасних ефективних методик управління, його використовують як базовий у міжнародних стандартах ISO серії 21001:2018. Цей підхід передбачає систематичне визначення та управління процесами та їх взаємодією для досягнення окреслених результатів відповідно до цілей та стратегічного плану освітньої організації [430, с. 15]. Характерними рисами процесуального підходу є його орієнтування на міжфункціональні процеси та горизонтальні зв'язки, більша здатність до вдосконалення. Зважаючи на вимоги стандартів до систем якості, ми визначили, що процесуальний підхід складається із застосування сукупності взаємозалежних і взаємодоповнюваних видів діяльності, їхньої ідентифікації і менеджменту [10]. Спираючись на цей підхід, трактуємо управління тьюторським процесом серією взаємопов'язаних дій (функцій), що визначають ефективність тьюторської діяльності. Процес управління тьюторингом у школі має функції планування (рішення про те, якими мають бути цілі школи у впровадженні тьюторингу), організацію (створення структури для досягнення визначених цілей), мотивацію (створення умов для зацікавленості педагогів у виконанні тьюторської роботи), контролювання (забезпечення досягнення цілей через встановлення стандартів, урахування змін, порівняння досягнутого з очікуваним результатом) та регулювання (усунення відхилень, недоліків шляхом відповідних заходів), що поєднані з процесами комунікацій та прийняття рішень [461, с. 29].

Основою впровадження процесуального підходу в контексті тьюторингу є визначення структури й послідовності тьюторських процесів школи, із акцентом на мисленні на основі ризиків, спрямоване на використання можливостей та запобігання небажаних результатів. Мислення на основі ризиків сьогодні дуже актуальне через ситуацію невизначеності, у якій ми перебуваємо. Будь-яка невизначеність може мати позитивні або негативні наслідки, що зумовлює необхідність планування та впровадження дій щодо подолання ризиків та можливостей. Головною перевагою ризик-мислення, на думку А. Подустанової, є постійне покращення процесів управління тьюторингом у школі шляхом завчасної ідентифікації «небезпечних місць» тьюторських процесів, що надалі

дозволить підвищити рівень задоволення учнів та тьюторів від отриманих результатів [430, с. 18].

За процесуальним підходом бажаного результату можна досягти ефективніше, якщо усіма ресурсами й видами діяльності керують як процесами, тобто як сукупністю послідовних дій. При цьому основним залишається питання якості тьюторського процесу. Такий підхід дозволяє виявити пріоритетні напрями розвитку тьюторської моделі; прогнозувати результати тьюторської діяльності; оцінювати можливості її покращення; ефективніше використовувати ресурси та знижувати витрати на тьюторську діяльність [541].

Ситуаційний підхід логічно доповнює процесуальний, адже також належить до теорії управління і є певним способом мислення, спрямованим на аналіз конкретних ситуацій: виділення факторів, що створили певну ситуацію і є найбільш впливовими, визначення недоліків і переваг, обмежень і наслідків ситуації, обрання специфічних прийомів і методів вирішення проблем для конкретної ситуації [289, с. 296]. При цьому Л. Чорна та С. Кудлаєнко акцентують увагу на тому, що ситуаційний чи кейсовий (від англ. case) підхід до управління є швидше способом мислення, ніж набором конкретних дій [542].

Сьогодні директори закладів загальної середньої освіти здійснюють управлінську діяльність у форматі вирішення комплексу щоденних різнопланових ситуацій, що потребують від них зміни системи управління за короткий період із перспективою ефективності довготривалих результатів, застосування одночасно традиційних та інноваційних підходів, здатності до комплексного вирішення проблем, аналітичного мислення, зміни способів взаємодії з людьми (педагогічними працівниками, здобувачами освіти, батьками, представниками влади, керівництвом територіальної громади) за ситуативною потребою тощо [389, с. 76].

Використання ситуаційного підходу до трансформування змісту кластерно-інтегративної моделі сприяє більш ефективному досягненню мети в мінливих умовах, наявності значної кількості й складності завдань, оскільки під впливом сучасних трендів в освіті він здатний приводити у відповідність частини цілого,

поєднувати їх [461, с. 30]. На основі ситуаційного підходу можливо максимально врахувати фактори внутрішнього та зовнішнього середовища, для адміністрації школи — орієнтуватися на використання можливостей науки в конкретних ситуаціях та умовах [289, с. 296]. Ситуаційний підхід передбачає прийняття рішень відповідно до виявлення потенційних проблем, а не відповідно до встановлених планів. Цей підхід потребує значного рівня децентралізації управління ЗЗСО, отже, забезпечує необхідну адаптивність і гнучкість організаційної структури, швидку реакцію на постійно змінювані умови [234].

За визначенням Т. Рогової [422, с. 219] методологія ситуаційного підходу є чотирикроковим процесом:

- керівник школи, учителі мають бути ознайомлені з методами і засобами управління;
- керівник школи повинен передбачати можливі наслідки (як позитивні, так і негативні) від застосування будь-якої методики чи концепції;
- керівник школи повинен уміти правильно інтерпретувати ситуацію;
- керівник школи має інтегрувати конкретні методи, засоби, які можуть викликали найменший негативний ефект.

Ситуаційний підхід можна вважати таким, що виключає формальний аспект в управлінні освітнім процесом, зокрема тьюторським, і орієнтується на особистість вчителя та учня. Він зумовлює управління процесами в ЗЗСО на основі базових принципів: гнучкості; відкритості; зворотного зв'язку; варіативності; рефлексивності. Ситуаційний підхід передбачає не лише визначення факторів, що спровокували виникнення ситуації, а також встановлення їх пріоритетності, сили впливу, дослідження можливих наслідків та загроз [181]. Відповідно, у ситуаційному підході важливим є вибір (на основі проведеного аналізу) конкретних рішень щодо певної ситуації.

Загалом ситуаційний підхід здатний забезпечувати високу адаптивність закладу освіти до зовнішніх змін, оскільки сприяє збалансуванню системи, приведенню у відповідність окремих частин цілого та їх поєднанню [289, с. 297]. Стрижнем ситуаційного підходу у трансформуванні змісту кластерно-

інтегративної моделі є набір змінних обставин, що відбуваються у шкільній системі та поза нею, які впливають на неї у конкретний період часу [408, с. 117]. Погоджуємося із думкою О. Поляк, що ситуаційний підхід дає можливість приймати рішення, ґрунтуючись на аналізі та розумінні ситуації, динаміці її зміни, а не із традиційного принципу «спроб та помилок». Можливість попереднього аналізу ситуації і передбачення очікуваних змін робить ситуаційний підхід набагато ефективнішим і допомагає уникнути значних втрат ресурсів і часу [389, с. 76].

Ще одним із концептуальних підходів є *суб'єктно-середовищний*, що полягає в інтеграції положень середовищного і суб'єктного підходів, розширенні сфери їхнього впливу в тьюторському процесі. Увага акцентується саме на взаємодії і взаємовпливі середовища і суб'єкта. З позицій цього підходу, середовище — це не тільки засіб формування, а й засіб розвитку особистості. Суб'єктно-середовищний підхід спрямований на вивчення і використання розвивального потенціалу взаємодії середовища і суб'єкта [537, с. 12].

Поняття «освітнього середовища» (докладно див. п. 4.3) потребує конкретизації з урахуванням суб'єктно-середовищного підходу в трансформуванні інтегративного змісту тьюторської моделі. Враховуємо, що освітнє середовище закладу загальної середньої освіти — спеціально організований комплекс умов тьюторського процесу, завданням яких є розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Активне та повне використання можливостей освітнього середовища ЗЗСО забезпечує успішний розвиток зазначених компетентностей учнів. Отже, необхідно так організувати освітнє середовище, щоб кожен учень міг його освоїти та брати участь в його розвитку [454, с. 221]. Погоджуємося із думкою Л. Хімчук та І. Червінської, що суб'єктно-середовищний підхід сприяє методологічній спрямованості тьюторської діяльності педагогів на вдосконалення розвивального потенціалу взаємодії суб'єкта й середовища та характеризує цілісну систему дій суб'єкта в певному середовищі, що зумовлює якісне перетворення цього середовища шляхом взаємовпливу суб'єкта й середовища [526, с. 50].

Суб'єктність в освітньому процесі, зокрема тьюторському, дослідники визначають як активну, цілеспрямовану, ініціативну, творчу й конструктивну позицію особистості в повсякденній життєдіяльності [286, с. 53]. А. Бойко зазначає, що «... в основі суб'єктності лежить визнання самотності й самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності як суб'єктно-можливої основи існування людини» [44, с. 15]. Тобто, акцентують на усвідомленні індивідуального права на власну думку, свободи вибору, свободи дії, усвідомленні себе автономним, незалежним суб'єктом соціальної дії, готовності впливати на соціальну реальність у різних сферах суспільного життя, бути учасником активного перетворювального способу дій у ньому [626, с. 511].

Суб'єктний підхід вартий докладного розгляду з точки зору розвитку та саморозвитку особистості учня. Суб'єктна позиція є основою саморозвитку особистості, її індивідуальності. Суб'єктність вчителя слугує поштовхом для розвитку суб'єктності учня, з позиції тьюторського процесу — розвитку суб'єктних характеристик учня [249]. Такими характеристиками вважаємо: стійку внутрішню мотивацію до розвитку та саморозвитку; наявність ціннісних орієнтацій, врегульованих внутрішніми життєвими цілями і цінностями, що зумовлюють поведінку учня; гнучкість у проєктуванні власної індивідуальної освітньої траєкторії; здатність регулювати свою поведінку під час досягнення цілей і розв'язання завдань; вміння оцінювати свої рішення, вчинки, аналізувати їх, зіставляти із своїми планами та з планами інших людей; здатність до рівноправної взаємодії з оточенням [369, с. 106].

Суб'єктність не є постійною характеристикою особистості, адже така характеристика існує в умовах соціуму, який безпосередньо визначає можливість виявлення в певний період суб'єктних якостей особистості або суб'єктності особистості [606, с. 16]. Під час тьюторської діяльності формування суб'єктності учнів старшої школи відбувається здебільшого в середовищі ЗЗСО. Середовище школи є своєрідним соціокультурним простором, де відбувається формування

суб'єктності учнів. В освітньому середовищі школи моделюють, розвивають соціальні взаємовідносини, які безпосередньо впливають на формування суб'єктності учнів у процесі тьюторської діяльності [606, с. 16].

Погоджуємося з думкою О. Якимович та Я. Ільчишина, за якою перевагами суб'єктно-середовищного підходу в педагогічній практиці, зокрема тьюторській, є: 1) дослідження ситуації розвитку особистості в умовах спеціально створеного середовища та вивчення питання їхньої інтеграції; 2) опосередкований вплив на учня; 3) можливість для учня самостійно орієнтуватися в прискореному потоці інформації при забезпеченні максимуму адаптації; 4) дозволяє розробити технологію, яка враховуватиме вплив на всі аналізатори, сприятиме цілісності та гармонійності його проєкції на особистість завдяки застосуванню всього арсеналу тьюторських засобів [621, с. 353].

Суб'єктно-середовищний науковий підхід у трансформуванні інтегративного змісту тьюторської моделі може бути стратегією вирішення проблем щодо розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів шляхом перетворення освітнього середовища [390, с. 193]. Спираючись на дослідження українських науковців Г. Полякової та Л. Хімчук, головними принципами суб'єктно-середовищного підходу визначаємо: гуманізм, активність, партнерство, співробітництво, рефлексивність, індивідуалізацію, динамічність, ініціативність, відповідальність, навчання протягом життя [390; 526].

Отже, зазначені методологічні підходи (стратегічний, технологічний, управлінський, суб'єктно-середовищний) по-різному обґрунтовують трансформування змісту кластерно-інтегративної моделі. Водночас жоден із них не розглядаємо ізольовано один від одного. Вони взаємопов'язані та взаємодоповнювані, у системі тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей старшокласників є сукупністю рівноправних наукових положень і принципів.

Висновки до четвертого розділу

Розроблено інноваційний категоріально-понятійний апарат дослідження проблеми тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. *Тьюторське забезпечення освітнього процесу* потрактовано як сукупність методів і заходів, що гарантують реалізацію тьюторського процесу (індивідуалізованого освітнього супроводу) в закладі освіти. Звідси *тьюторське забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів* визначено як сукупність методів і заходів, що гарантують розвиток в учнів старших класів соціально-особистісних компетентностей (комунікативної, як міжособистісної взаємодії та співпраці, критичного, креативного мислення та готовності до самовизначення).

Обґрунтовано *систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів* як структурну цілісність циклічно взаємопов'язаних дієвих компонентів зі збереженням власних сутнісних характеристик (діагностування індивідуальних особливостей учнів; партнерські діалогічні відносини; проєктування спільної діяльності тьютора і тьюторанта; етапність тьюторської діяльності; інтегративні тьюторські програми розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; моніторинг розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; підтримка мотивації учнів у реалізації визначених ними цілей саморозвитку; коригування планів тьюторантів (за необхідності); розкриття прихованих можливостей учнів із самореалізації; здійснення рефлексії і надання зворотного зв'язку в процесі співпраці; соціо-емоційна підтримка; пошук та аналіз внутрішніх і зовнішніх ресурсів формування соціально-особистісних компетентностей), інтеграція яких забезпечує розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

Розроблено авторську *кластерно-інтегративну модель* системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. З цією метою уведено поняття «*тьюторського кластеру*» – структурної характеристики системи тьюторського забезпечення, спрямованого

на сукупну взаємодію об'єднаних у логічну групу елементів, що створюють єдиний ресурс для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Розроблена кластерно-інтегративну модель системи тьюторського забезпечення, характеризується органічною цілісністю цільового, концептуально-змістового, процесуально-технологічного й результативно-прогностичного блоків. У цільовому блоці визначено мету як організацію процесу досягнення максимально можливого рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей в учнів старших класів. Концептуально-змістовий блок включає у себе систему знань для досягнення передбачених цілей відповідно до обраних індивідуальних траєкторій розвитку учнів старших класів з урахуванням досвіду просоціальної, творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до світу, компетентності вчителя-тьютора, індивідуальних особливостей учнів, методичного забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей за допомогою тьюторингу. У процесуально-технологічному блоці визначено основні елементи: організацію та керування тьюторингом у старшій школі, види реалізації тьюторингу, методи та організаційні форми тьюторської діяльності, що забезпечують розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Результативно-прогностичний блок моделі представляє результати розвитку соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу. Визначено, що кластерний та інтегративний підходи застосовано з метою забезпечення високої якості тьюторського процесу, який гарантує комплексну організацію і реалізацію системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

На основі вивчення наукових джерел доведено, що інтегративний характер моделі є найбільш доречним у тьюторській діяльності, завдяки своїм характерним рисам, а саме: доцільному об'єднанню та синтезу всіх складників тьюторингу, формуванню цілісної тьюторської системи в освітньому просторі старшої школи, а також способів, форм та видів тьюторської діяльності. Інтегративний підхід взаємопов'язаний із компетентнісним, особистісно орієнтованим, діяльнісним та

іншими обґрунтованими в контексті тьюторської діяльності підходами в теорії та практиці шкільної освіти. Здійснене дослідження інтегративного підходу дозволяє зробити висновок, що результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування усієї цілісності, уможлиблює інтеграцію тьюторського та освітнього процесів у старшій школі (їх взаємодію та взаємовплив, взаємозв'язки між усіма управлінськими елементами цих процесів тощо).

Розглянуто управлінський аспект кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Докладний його аналіз підводить до висновку про необхідність упровадження матрично-рівневого управління, що дозволяє налагодити керований процес упровадження системи тьюторського забезпечення та планування тьюторської діяльності, створити систему моніторингу тьюторського процесу, розробити стандарти розв'язання завдань тьюторської діяльності. Такий підхід поєднують з одночасним розв'язанням в організаційних структурах школи різноманітних функціональних завдань, зокрема навчальних, виховних та розвивальних (розвиток м'яких навичок особистості). На підставі аналізу та вивчення джерельної бази розроблено матрично-рівневу структуру управління школою, що реалізує тьюторинг.

Визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови реалізації моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Уведено поняття *організаційно-педагогічних умов* в контексті дослідження, якими вважаємо *спеціально створені педагогами обставини для досягнення цілей розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; сплановану організацію тьюторської діяльності на основі узгодженої взаємодії всіх суб'єктів тьюторського процесу*.

Організаційно-педагогічними умовами визначені: формування варіативного відкритого тьюторського освітнього середовища; рівневе зростання суб'єкт-суб'єктних відносин «тьютор (учитель) – тьюторант (учень)»; створення і

вдосконалення внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогів як тьюторів; фреймворк управління реалізацією системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів. Закцентовано на тому, що зазначені умови взаємопов'язані, уможливають ефективне упровадження моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти.

Враховуючи кластерно-інтегративний характер моделі системи тьюторського забезпечення з'ясовано, що трансформації стосуватимуться не лише змісту, а й форм та видів тьюторингу; організації та управління тьюторського процесу; інноваційних технологій, що забезпечують розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; формування нових ціннісних відносин між суб'єктами тьюторського процесу.

Визначено такі науково-технологічні підходи: 1) *стратегічний* — передбачає стратегічне управління тьюторським процесом. Стратегіями трансформування змісту кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення з урахуванням сучасних трендів в освіті та зовнішніми обставинами (аксіологічна, акмеологічна та стратегія цифровізації); 2) *технологічний* — завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на заплановану мету, дозволяє досягти результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками, що відповідає критеріям технологічності; 3) *управлінський*, що складається з процесуального та ситуаційного підходів; 4) *суб'єктно-середовищний*, який є інтеграцією положень середовищного і суб'єктного підходів, розширює сферу їх впливу в тьюторському процесі.

Основні наукові положення розділу 4 висвітлено в опублікованих працях автора [47; 581; 582; 584; 585; 587; 588; 589; 596].

РОЗДІЛ 5.

Практико орієнтований механізм реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів

5.1. Критерії, показники та рівні сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Наукове обґрунтування критеріїв, показників та рівнів максимально можливого розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів спирається на моніторинг та оцінку їх сформованості. Відповідно, необхідно звернутися до критеріально-рівневого підходу в оцінюванні результатів сформованості зазначених компетентностей.

Проаналізуємо сутність поняття «критерій» для розуміння його особливостей в рамках проблеми дослідження. Т. Осипова у своєму дослідженні здійснила аналіз поняття «критерій» в контексті наставництва в освіті. Нею констатовано, що в науковій літературі відсутнє однозначне тлумачення даної дефініції та існують різні визначення, а саме: критерій як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності, ознака, взята за основу класифікації; якість явища, що відображає його суттєві характеристики і саме тому підлягає оцінці [355, с. 264]. І. Сидорук зазначає, що критерій це – характерна ознака, на основі якої оцінюються, визначаються чи класифікуються певні об'єкти [452, с. 178]. Водночас, під ознакою розуміється зовнішній прояв властивостей, які можна розпізнати, визначити або описати [111]. Г. Білецька під критеріями розуміє ознаки, за якими можна оцінити й порівняти педагогічні явища, процеси тощо [35, с. 20]. В. Багрій підкреслює, що критерій відноситься до найбільш суттєвих ознак, що реалізується на основі оцінки та порівнянні реальних педагогічних явищ, при тому ефективність та рівень сформованості визначають у конкретних показниках, що мають низку ознак, тобто показники характеризують

зміст критерія [18, с. 10]. Зазначене вмотивовує на висновок, за яким критерії оцінювання соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів повинні засвідчувати максимально можливий рівень їх розвитку та відображатися у показниках. Погоджуємося із думкою Е. Заредінової [178, с. 122], яка наголошує на важливості врахування вимог щодо критеріїв: розкриття критеріїв через показники; відображення у динаміці вимірюваної якості в часі й просторі; охоплення основних видів педагогічної діяльності; відображення основних закономірностей формування особистості; наявність взаємозв'язків між усіма компонентами досліджуваної системи; єдність якісних та кількісних показників; об'єктивність, адекватність та валідність.

Зарубіжні автори (С. Барнес, С. Джонс, Н. Лісокс) наголошують на вимогах, які необхідно враховувати у вимірюванні м'яких навичок: релевантність (відповідність), що передбачає вимірювання та оцінювання учня у відповідному контексті, а саме, врахування умов конкретного освітнього середовища; контекстуальність, що передбачає вимірювання не лише вмінь учнів, а також їх досвід у конкретному контексті; практичність, оцінювання має бути пов'язане з практиками та стратегіями, які школи та педагоги впроваджують у своїй школі, має включати дії, що спрямовані на установки особистості; оцінювання має бути узгодженим із реальними очікуваннями від учнів в певному віці та відображати особливості їх життєвого контексту; чутливість, коли оцінювання має охоплювати різні варіанти розвитку учнів відповідно до їх особливостей; психометрична обґрунтованість, що відображає надійність та валідність вимірювання для конкретної мети дослідження [760].

Враховуючи наведені точки зору, на нашу думку, критерії можна розглядати з кількох позицій, а саме: з точки зору якісних показників, як оцінку сформованості соціально-особистісних компетентностей; у параметрах об'єктивності (наскільки учні старших класів здатні до розвитку соціально-особистісних компетентностей відповідно до їх індивідуальних особливостей) та суб'єктності (наскільки розвиток соціально-особистісних компетентностей відповідає мотивам, здібностям, потребам учнів); з точки зору результативності –

чи досягнуті прогнозовані результати розвитку соціально-особистісних компетентностей.

Аналіз науково-педагогічних доробків у сфері досліджень соціально-особистісних компетентностей [42; 136; 220; 529; 540; 778; 852] дозволив нам виокремити такі критерії оцінювання соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний*. Рівень сформованості критерію визначається за інтенсивністю його прояву та ступеню реалізації. Кожний критерій оцінювання рівня соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів характеризується власною сукупністю показників [395, с. 171].

Науковцями Г. Білецькою, Є. Павлютенко, І. Сидорук виділяються такі рівні сформованості компетентностей: початковий, нормативний, активний, креативний; репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий, творчий; репродуктивний, реконструктивний, креативний; низький (репродуктивний), середній (конструктивний), високий (творчий) та ін. [35, с. 179; 363, с. 21; 452; 496]. На цій основі виділяємо три рівні сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: *низький (репродуктивно-адаптивний), середній (конструктивно-активний), оптимальний (максимально можливий)*.

Раніше (п. 3.1) нами було сформульовано дефініцію поняття «соціально-особистісні компетентності», визначено засади, на яких ґрунтується розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів та виокремлено чотири їх складники: комунікативна компетентність (як міжособистісна комунікативна взаємодія та співпраця), критичне, креативне мислення і готовність учнів старших класів до самовизначення як інтегральна характеристика особистості. З метою визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів звернемося окремо до кожного складника.

Охарактеризуємо кожен із зазначених нами критеріїв та уточнимо їх в контексті складників соціально-особистісних компетентностей учнів старших

класів. *Мотиваційно-ціннісний критерій* є основним, оскільки дає підстави для діагностування ціннісного відношення юнацтва до розвитку своїх соціально-особистісних компетентностей; передбачає сукупність мотивів і потреб, які спонукають їх до розвитку соціально-особистісних компетентностей; оціночне ставлення до вчинків та дій, що спрямовані на задоволення власних потреб в освітньому процесі. Критерієм для визначення сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту є сформованість індивідуальних цінностей, смислів, мотивів, які є основою для здійснення та набуття соціально компетентної взаємодії [319, с. 77]. Можливості досягнення високих результатів обумовлені позитивною мотивацією до власного розвитку, наявністю потреб у розвитку, внутрішніми переконаннями щодо оволодіння соціально-особистісними компетентностями, ставленнями учнів старших класів до процесу пізнання та розвитку, орієнтації на збереження власної індивідуальності та надбання особистого життєвого досвіду [435; 463].

Когнітивно-діяльнісний критерій відрізняється повнотою та ефективністю використання знань у процесі виконання будь-якої діяльності. Когнітивний компонент характеризується комплексом теоретичних та практичних знань, необхідних для ефективного розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; розуміння сутності, змісту і цілей власного розвитку; обізнаністю із методами та способами саморозвитку. Діяльнісний компонент характеризується здатністю використовувати набуті знання при вирішенні завдань розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; навичками застосування набутих знань; активною діяльністю у процесі планування, проєктування, прогнозування; керування власним розвитком. Також, когнітивно-діяльнісний критерій розкриває можливості для самоосвіти юнацтва, придбання досвіду діяльності і поведінки та вирішення практичних задач розвитку соціально-особистісних компетентностей.

Особистісно-рефлексивний критерій характеризується сформованістю в учнів старших класів особистісних якостей, їх здатністю до рефлексії власної діяльності та діяльності інших, спроможністю до самоосвіти та самовиховання в

процесі розвитку соціально-особистісних компетентностей, що передбачає певний ступінь самостійності у діяльності, а також здатністю до регуляції власної поведінки. Особистісний компонент відображає ступінь сформованості особистісних якостей учнів старших класів, які необхідні для розвитку їх соціально-особистісних компетентностей [535, с. 160]. Рефлексивний компонент складається з набору умінь та навичок, що спрямовані на реалізацію здатності юнаків аналізувати та оцінювати особливості сформованих в них соціально-особистісних компетентностей.

Розглянемо сутність кожного критерія відповідно до зазначених нами складників соціально-особистісних компетентностей: комунікативна компетентність (як міжособистісна комунікативна взаємодія та співпраця), критичне та креативне мислення, готовність до самовизначення.

На основі дослідження наукової літератури [34; 73; 82; 84; 127; 152; 209; 218; 257; 258; 281; 314; 525] нами були зроблені певні узагальнення стосовно мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного критеріїв комунікативної компетентності. Першопричиною активізації становлення комунікативної компетентності учнів старших класів є *мотиваційно-ціннісний критерій*, який забезпечує їх орієнтацію на позитивні особистісні зміни. Прихильне ставлення особистості до формування власної комунікативної компетентності дозволяє поглибити вивчення питань комунікації та психології спілкування, активізувати пошук інформації, порівнювати і співвідносити її із власними джерелами, надалі розвивати свої комунікативні навички. Отже, роль і специфіка мотиваційно-ціннісного критерію надає комунікативній діяльності яскраво вираженого особистісного характеру та часто виступає визначальним чинником розвитку комунікативної компетентності [314, с. 112].

Відносно комунікативної компетентності мотиваційно-ціннісний критерій можна охарактеризувати як гуманістичну орієнтацію на спілкування; зацікавлення іншими людьми та готовність вступати з ними у діалог; толерантність; інтерес до власного внутрішнього світу; здатність до співчуття та поваги до інших; позитивний образ себе; емпатійність; рефлексивність; прийняття

себе та інших; настанова на удосконалення власних комунікативних навичок; саморегуляція, самоконтроль емоційного стану у процесі взаємодії; спрямованість на взаємодію; усвідомлення власних мотивів і потреб щодо взаємодії та комунікації [463, с. 38].

Показниками сформованості комунікативної компетентності відповідно до мотиваційно-ціннісного критерію вважаємо: комплекс стійких мотивів, потреб і цінностей, як сприяють розвитку комунікативної компетентності учнів старших класів; прагнення до набуття нових знань і вмінь, необхідних для ефективного спілкування та співпраці; потреба у саморозвитку та самоорганізації в контексті розвитку комунікативних навичок; усвідомлення важливості комунікації у власній діяльності; позитивна соціальна та ціннісна спрямованість у сфері взаємодії; наявність цільових орієнтирів; здатність робити вибір стилю комунікації, що задовольняє власні потреби та потреби інших у позитивній комунікації і співпраці; адекватна оцінка власних комунікативних дій тощо [84, с. 80; 281, с. 48].

Когнітивно-діяльнісний критерій розвитку комунікативних навичок учнів старших класів включає у себе знання про ефективну комунікацію як конструктивну взаємодію людей в процесі обміну інформацією; розуміння вербальних і невербальних форм і засобів спілкування; усвідомлений вибір можливих форм і засобів спілкування; знання способів саморегуляції при взаємодії; обізнаність із конструктивними стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях та вибір відповідних; розуміння способів подолання бар'єрів при спілкуванні та співпраці; усвідомлене дотримання толерантної поведінки; розуміння основ соціальної взаємодії та вибір способів її реалізації; самопізнання та пізнання партнерів по спілкуванню [281, с. 256; 524, с. 12]. Також дослідники О. Бікус, В. Волошина розглядають окремо когнітивний критерій як систему комунікативних знань і здібностей, розуміння ситуацій спілкування, невербальну перцепцію, розуміння самого себе і партнера по спілкуванню; знання комунікативних технік, поведінкових моделей тощо [34].

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на суб'єкт-суб'єктному принципі комунікації. А. Хом'як зазначає, що суб'єкт-суб'єктний принцип вирізняється рівноправністю позицій кожного з учасників комунікації, обопільною активністю сторін, що відображається у взаємовпливі партнерів спілкування на їх світоглядні позиції, поведінку та обумовлюється гуманістичною установкою [525, с. 42]. Провівши аналіз наукової літератури [84, с. 85; 127; 257], *показниками* когнітивно-діяльнісного критерія вважаємо: знання ефективних комунікативних технік; знання про стилі спілкування та культуру мовлення; знання, уміння і навички конструктивного спілкування; знання альтернативних моделей поведінки у комунікації; знання правил та етики поведінки у повсякденних та конфліктних ситуаціях; розуміння сутності, цілей та завдань комунікації у власній діяльності; уміння реалізовувати набуті знання і досвід безпосередньо під час власної діяльності; здатність до встановлення та підтримки контактів; вміння ініціювати процес комунікації; гнучко реагувати на комунікативні виклики; здатність здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів власної комунікативної діяльності; вміти враховувати емоційний стан партнерів по спілкуванню та взаємодії; вміти ефективно взаємодіяти з оточенням, завдяки розумінню себе та інших; розуміння та застосування внутрішніх ресурсів для побудови продуктивної комунікативної діяльності у сфері міжособистісної взаємодії.

Особистісно-рефлексивний критерій рівня розвитку комунікативної компетентності складається з особистісного та рефлексивного компонентів. Особистісний компонент, на думку науковців [22; 114; 427], характеризується наявністю таких якостей в учнів старших класів: толерантність, комунікабельність, психологічна гнучкість, здатність до співпраці, упевненість, емоційний інтелект (емпатія, соціальна відповідальність, саморозуміння, адаптивність, стресостійкість, оптимізм, незалежність); відповідальність; товариськість; ініціативність. Рефлексивний компонент розглядається нами у процесі комунікації та кооперації, що є об'єктивною властивістю учнів старших класів, проявом їх активності та налаштованості на саморозвиток. Рефлексія

забезпечує ефективну взаємодію та взаєморозуміння, сприяє налагодженню позитивних міжособистісних контактів та є детермінантною таких якостей людини, як інтуїція, добросердя, об'єктивне прийняття і розуміння іншої людини [431, с.120]. На думку Н. Зуєнко, рефлексивний компонент характеризується усвідомленням особистості особливостей її комунікативної компетентності, рівня її сформованості, усвідомленість та значущість для власної діяльності [185, с. 66]. *Показниками* особистісно-рефлексивного критерію визначаємо: свідоме ставлення до вибору комунікативних моделей поведінки у різних ситуаціях; саморефлексія відносно власних комунікаційних навичок та навичок до взаємодії, особистої поведінки і поведінки інших; свідоме виконання соціальних ролей та усвідомлення наслідків власних дій у співпраці з іншими; здатність відповідати за результати власної комунікативної діяльності; здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії; здатність до аналізу та самоаналізу, спрямування на подальше самовдосконалення в контексті розвитку комунікативних навичок і співпраці; здатність до самопрезентації; уміння виявляти емпатію по відношенню до інших людей, а також толерантне ставлення; самоконтроль та саморегуляція власної поведінки під час співпраці та комунікації; здатність розмітити точку зору іншої людини, водночас, уміння відстоювати власну думку, аргументувати її; уміння сприймати та оцінювати відносини з іншими людьми; усвідомлювати та вербалізувати власний емоційний стан.

Наступний складник соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, який ми розглядатимемо – критичне мислення. За твердженням С. Терно, *критичне мислення* – це такий тип мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується самовдосконаленням особистості [495]. Н. Цьома у своєму дослідженні звертає увагу на те, що критичне мислення в юнацькому віці характеризується розвитком в них здатності до аналізу та самоаналізу; спирається на раніше засвоєні знання, уміння та навички і наявний досвід; здатністю до визначення цілей та їх досягнення [535, с. 155]. О. Пометун визначає критичне мислення як здатність усвідомлювати свою позицію з певного питання, знаходити нові ідеї, аналізувати та оцінювати події, ретельно

обмірковувати будь-яку ідею чи дію та приймати виважені рішення [393]. Важливо відмітити, що критичне мислення – це мислення соціальне, коли мисленевий процес торкається не лише особистих думок, а також проблем суспільства [523].

Мотиваційно-ціннісний критерій відносно діагностики розвитку критичного мислення можемо охарактеризувати як ціннісне ставлення учнів старших класів до розвитку критичного мислення; умотивованість до удосконалення навичок критичного мислення; потреба у самостійному мисленні (формулювання цілей, стратегій дій) та прийнятті рішень; прагнення до пошуку та аналізу інформації; інтерес до розв’язання практичних завдань та ситуацій. Важко не погодитися з О. Тягло, який акцентує увагу на таких мотивах як допитливість, відданість правильному мисленню, прагнення до отримання надійної інформації [505, с. 244].

Показниками сформованості мотиваційно-ціннісного критерію розвитку критичного мислення вважаємо: умотивованість до удосконалення навичок розвитку критичного мислення; позитивне ставлення до розвитку критичного мислення; прагнення використовувати та удосконалювати наявні навички, вміння та знання щодо критичного мислення; прагнення самостійно формулювати цілі, приймати рішення, особливо у ситуаціях невизначеності; прояв ініціативи у розв’язанні проблем; соціальна та особистісна активність у формулюванні та висловлюванні власної точки зору; прагнення до об’єктивної оцінки інформації та дій людей [340, с. 156; 498, с. 152].

Когнітивно-діяльнісний критерій є провідним у розвитку критичного мислення та відображає сукупність знань щодо критичного мислення; обізнаність з технологією розвитку критичного мислення; здатність до реалізації набутих знань, умінь та навичок. *Показниками* когнітивно-діяльнісного критерію вважаємо: наявність сукупності знань, що обумовлюють здатність до критичного мислення – їх повнота та глибина; знання понять, термінів, правил, фактів, теорій, законів науки, що дозволяють проявляти критичне мислення; знання про шляхи і методи пізнання, типи, способи розумових дій, інтелектуальної і практичної

діяльності, зокрема, способи пошуку та опрацювання інформації; знання про способи самоконтролю та самокорекції власної діяльності; усвідомлення власного процесу мислення та його результатів; усвідомлення знань та умінь щодо формування ціннісних орієнтацій; здатність висувати гіпотези та перевіряти їх; вміння виробляти різні варіанти розв'язання проблем; знаходити та аналізувати помилки у процесі діяльності; формулювати власну точку зору, логічного аргументувати її та порівнювати з іншими; дослідницькі вміння; здатність до прийняття обґрунтованих рішень; уміння прогнозувати [340; 523; 535; 613].

Особистісно-рефлексивний критерій розвитку критичного мислення визначається особистісними якостями учнів старших класів, що володіють критичним мисленням та здатність до аналізу як власного процесу мислення, так й своєї діяльності. Характеристика особистісних якостей людини, що володіє критичним мисленням змістовно описана у праці Д. Халперн [707], яка виділяє такі якості особистості: гнучкість (здатність змінювати власну точку зору); наполегливість; відкритість до критики; самоконтроль; готовність до планування; цілеспрямованість; відповідальність. Н. Вукіна [89] доповнює цей перелік самостійністю та незалежністю; М. Починкова [398] такими властивостями як: толерантність; свідомість та ініціативність; прагматичність; інтегративність. Рефлексивний компонент можна охарактеризувати як аналітичний, що містить логічність міркувань, стрункість аргументів та доказів, самопізнання людиною самої себе, перевірку та оцінку власних тверджень тощо. *Показниками* особистісно-рефлексивного критерію вважаємо: здатність до аналізу, перевірки інформації; до обґрунтованості думок; демонстрація терпимості до інших точок зору; вміння порівнювати; здатність усвідомлювати та аналізувати ситуації і шукати альтернативні їх рішення; вміння аналізувати свої думки, вчинки та дії; здатність до самоконтролю; здатність до самооцінки; вміння виокремлювати та порівнювати різні аспекти аналізу і його результатів; адекватно сприймати критику та змінювати свої думки, поведінку та вчинки.

Оцінка розвитку *креативного мислення* подібна до критичного мислення, адже обидва види розумової діяльності відносяться до типу мислення вищого

порядку та мають певний зв'язок між собою, а саме: аналіз, синтез та обґрунтування правдивості або цінності інформації; вміння шукати причини та альтернативи; гнучкість мислення; прийняття відповідальних рішень [841]. За визначенням Е. Ненца креативність – це риса особистості, яка дозволяє створювати нові продукти, що приймаються і сприймаються як корисні певною групою людей протягом певного періоду часу [773]. В. Павленко, узагальнюючи дослідження науковців стосовно структури креативного мислення, дійшов висновку, що важливим компонентом креативності є дивергентне мислення; ключову роль відіграє мотивація, позитивний емоційний стан людини, віра у свій потенціал; засвоєння людиною загальних та специфічних знань [359, с. 139].

Мотиваційно-ціннісний критерій розвитку креативного мислення дослідниками [240; 359; 373; 536] визначається як прагнення до творчих досягнень; умотивованість включатися у різні види діяльності; прагнення до самостійності; потреба мати широкий кругозір, задовольняти свою допитливість, інтереси; бажання удосконалюватися у різних сферах власної діяльності; потреба у досягненні творчих результатів. *Показниками* мотиваційно-ціннісного критерію оцінки розвитку креативного мислення є: установка на творчу самореалізацію; прагнення до оригінального, нового, заперечення звичного; прагнення до знань, самостійності мислення та пошуку закономірностей; спрямованість на творчість, прагнення до пошуку нестандартних рішень; визнання цінності гнучкості та альтернативності, навіть, ризикованості; орієнтація на індивідуальний стиль творення; умотивованість до розвитку власного креативного мислення; прагнення до успіху, налаштованість на досягнення [373, с. 19].

Когнітивно-діяльнісний критерій відображає комплексну структуру характеристик, що складається зі знання та розуміння процесу креативного мислення, його закономірностей; вміння отримувати та обробляти інформацію; швидкість і точність виконання розумових дій, які необхідні для ефективної креативної діяльності; схильність до перетворення знань у переконання особистості та готовності до їх реалізації [85]. Показниками сформованості розвитку креативного мислення учнів старших класів відповідно до когнітивно-

діяльнісного критерію вважаємо: знання теоретичних основ, закономірностей, способів розвитку креативного мислення; здатність до створення нового продукту власної діяльності; вміння творчо вирішувати проблеми; здатність генерувати нові ідеї; вміння бачити протиріччя; здатність переносити знання і вміння на нові ситуації; здатність висловлювати незалежні судження; здатність до гнучкого мислення; вміння аналізувати, систематизувати і класифікувати; встановлювати асоціативні зв'язки; чутливість до деталей [85, с. 3; 373; 622, с. 27].

Особистісно-рефлексивний критерій поєднує в собі взаємозалежні здібності та якості особистості, наявність позитивної самооцінки, що в комплексі забезпечує ефективну самореалізацію [85, с. 5]. *Показниками* сформованості креативного мислення відповідно особистісно-рефлексивного критерію виступають: вміння об'єктивно оцінювати власні результати діяльності та інших; такі особистісні якості як самосвідомість, самоконтроль, самовдосконалення, відкритість, інтуїція, оптимізм, допитливість, впевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість; уміння аналізувати власні досягнення та визначати перспективи подальшого власного розвитку в контексті креативності; здатність до самоорганізації та визначення цілей і планування.

Під час розгляду *мотиваційно-ціннісного критерію* оцінки розвитку готовності до *самовизначення* виходимо з постулату, що фундаментом особистого самовизначення людини є її ціннісні орієнтації та базові моральні переконання, що неможливі без самопізнання. Самовизначення відбувається на тлі набуття особистісних сенсів та особистісної позиції, ставлення до власного «Я», що передбачає якісні зміни у ставленні людини до свого життя, цілісного уявлення про світ та розуміння свого місця в ньому [297]. Ціннісна орієнтація учнів старших класів щодо власних цілей та пріоритетів відіграє основну роль в їх самовизначенні та впливає на впевненість у собі, що проявляється у позитивному самоставленні, підвищенні самооцінки тощо. Також варто зазначити, що ціннісно-мотиваційний критерій включає у себе прагнення юнацтва до задоволення власних потреб у прийнятті рішень щодо власного майбутнього в контексті освіти, майбутньої професії та, взагалі, життя.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію готовності до самовизначення вважаємо: наявність інтересів, намірів та мотивів щодо власних освітніх, професійних та життєвих виборів; прагнення моделювати власне майбутнє; бажання брати на себе відповідальність за власні вибори; потреба виявляти самостійність; потреба у самопізнанні; спрямованість на досягнення; прагнення до самовдосконалення.

Когнітивно-діяльнісний критерій розвитку готовності до самовизначення вбачає досить складну систему знань учнів старших класів про себе, свої можливості, а також вимоги до свого майбутнього, оцінка власних здібностей, потенціалу та особистісних рис, здійснення конкретних дій по реалізації власних рішень [221; 253; 510]. Когнітивно-діяльнісний критерій готовності до самовизначення учнів старших класів характеризується такими *показниками*: наявність повноти та глибини знань щодо індивідуальних особливостей, здатність до самопізнання; інформованість щодо вимог до освіти, професії; поінформованість щодо соціально-економічних та політичних перетворень у світі та їх вплив на людство; розуміння вимог суспільства та поєднання їх із власними домаганнями; здатність до прийняття рішень відносно власного майбутнього; вміння робити вибір; уміння визначати цілі, планувати, структурувати, корегувати власну діяльність.

Особистісно-рефлексивний критерій уособлює в собі осмислені думки щодо себе та оточуючого світу у контексті власного самовизначення, що включає самоспостереження, дослідження самого себе: своїх якостей, станів тощо. Також варто відмітити, що важливим елементом є усвідомлення юнаками того, як вони сприймаються іншими людьми [620, с. 147]. Важливим складником, на думку дослідників, особистісно-рефлексивного критерію є самооцінка, що є виявом оцінного ставлення особистості до себе, а також є результатом передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу [504, с. 52]. *Показниками* особистісно-рефлексивного критерію готовності юнаків до самовизначення вважаємо: здатність аналізувати нові знання та застосовувати їх; вміння проводити самоспостереження за своїми думками, діями та вчинками відносно

самовизначення; здатність розуміти наявну ситуацію, аналізувати її, ставити собі питання та знаходити на них відповіді; уміння орієнтуватися у сучасних освітніх та професійних трендах, аналізувати їх, на основі чого робити висновки та приймати рішення; уміння робити самоаналіз, ставити цілі, планувати, удосконалювати власну діяльність, здатність до саморозвитку щодо особистісних якостей, що забезпечать ефективну самореалізацію.

Узагальнюючи вищевикладене, зазначаємо, що, по-перше, складники соціально-особистісних компетентностей: комунікативна компетентність (як міжособистісна комунікативна взаємодія та співпраця), критичне та креативне мислення, готовність до самовизначення між собою взаємопов'язані. Їх спільність полягає у тому, що кожна з цих компетентностей підтримує та зміцнює одна одну, утворюючи комплексний підхід до освіти та життєвого успіху. Комунікативна компетентність, яка включає в себе вміння ефективно спілкуватися та слухати інших, сприяє розвитку співпраці та взаєморозумінню. Це, у свою чергу, стимулює критичне мислення, яке допомагає аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення. Креативність надає можливість широкого розгляду альтернативних шляхів розв'язання проблем, а готовність до самовизначення сприяє встановленню особистих цілей та напрямку розвитку [145]. Таким чином, взаємопроникнення цих компетентностей створює унікальну мережу взаємозв'язків, що сприяє повному розвитку особистості. Їх взаємодія в освітньому та життєвому середовищі відображається в здатності особистості адаптуватися до різноманітних ситуацій, творчо розв'язувати проблеми та досягати успіху в особистісному та професійному житті. Такий комплексний підхід дозволив нам визначити також спільні аспекти показників кожного критерію відповідно складників соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, що ми відобразили у таблиці.

*Критерії та показники сформованості соціально-особистісних
компетентностей учнів старших класів*

Мотиваційно-ціннісний критерій	
<i>Критерії сформованості</i>	
Мотиваційний аспект: сила та стійкість мотивації щодо особистісного розвитку; сила та стійкість мотивації соціальної діяльності (комунікативна взаємодія і співпраця)	Ціннісний аспект: чіткість та ієрархія ціннісних настанов щодо соціально-значущих цінностей (взаємодія, взаєморозуміння; безконфліктність; взаємодопомога; діалогічність); ставлення до соціальних норм та правил
<i>Показники сформованості</i>	
Здатність до саморозвитку (особисті цілі та прагнення); спрямованість на досягнення; орієнтація на спільну діяльність; здатність до соціально відповідальної поведінки; прагнення до позитивної міжособистісної взаємодії; прагнення до самореалізації	Усвідомленість, узгодженість, стійкість соціально-особистісних цінностей, потреб та прагнень; прагнення до гармонійних та здорових стосунків з людьми; настановлення на реалізацію своїх здібностей; настановлення на самореалізацію, осмислення та розуміння власних та соціальних мотивів; дотримання та демонстрація соціально-відповідальної поведінки; настановлення на саморозвиток та соціально корисну діяльність
Когнітивно-діяльнісний критерій	
<i>Критерії сформованості</i>	
Когнітивний аспект: здатність до самоаналізу, розуміння себе; розуміння сфери діяльності: «як діяти», «як бути»; знання основних складових ефективної комунікації та командної співпраці; знання щодо роботи з інформацією; знання та розуміння розвитку креативності; розуміння важливості самооцінки; знання методів, засобів та форм здійснення соціально значущої діяльності; знання та розуміння методів саморефлексії; знання способів самоорганізації; знання способів стресостійкості	Діяльнісний аспект: якість сформованості умінь і навичок соціального та особистісного функціонування; реалізації різних соціальних ролей; багатство особистого та соціального досвіду у розв'язанні проблем; ступінь прояву автономності, адаптивності, мобільності, їх якість
<i>Показники сформованості</i>	
Когнітивний аспект: соціальні, людинознавчі, світоглядні знання; знання щодо різних способів власної діяльності в особистій сфері та в соціумі; знання щодо специфіки співдіяльності у різних ситуаціях і з різними людьми; наявність здатності спілкуватися в різних середовищах, приймати різні точки зору та знати як відстоювати власні; знання щодо здатності до самостійного навчання та розвитку	Діяльнісний аспект: сформованість вмінь та навичок цілевизначення, проектування власної діяльності як соціальної, так і з саморозвитку; умінь та навички взаємодії з різними людьми у різних ситуаціях; умінь та навички користуватися різними джерелами інформації, опрацьовувати їх та критично використовувати; володіння прийомами і техніками недопущення та вирішення конфліктів; володіння прийомами

	ефективної комунікації та співпраці; володіння вміннями та навичками вирішення проблем у нестандартний спосіб; здатність діяти автономно, бути активними та ініціативними
Особистісно-рефлексивний критерій	
<i>Критерії сформованості</i>	
Особистісний аспект: ступінь розвинення якостей особистості (психічних та індивідуальних); внутрішніх потреб, інтересів та здібностей	Рефлексивний аспект: ступінь розвинення здатності до власної рефлексії та діяльності інших
<i>Показники сформованості</i>	
Особистісний аспект: здатність розуміти власні емоції та інших, розвинена здатність до співпереживання, керування своїми емоціями (емоційний інтелект); здатність сприймати та оцінювати власну поведінку та інших людей; автономність та гнучкість у спілкуванні; прагнення до розвитку власного потенціалу; уміння до самопрезентації; комунікативні вміння; здатність до саморефлексії, самокорекції, саморозуміння, саморефлексії; здатність творчо ставитися до свого життя; здатність до встановлення довготривалих взаємовідносин; здатність до критичного осмислення інформації; здатність до саморозкриття, гнучкості а адаптивності	Рефлексивний аспект: вміння проводити саморефлексію, здійснювати самооцінку; вміння моделювати та проєктувати власну діяльність індивідуально та в групі; уміння поставити себе на місце іншого; уміння аналізувати ситуацію та співвідносити з нею власні потреби та дії; уміння сприймати та оцінювати свої взаємовідносини з іншим людьми; уміння здійснювати збір та аналіз інформації щодо себе; вміння виявляти причини та наслідки власної діяльності; володіти навичками самодіагностики та самопомоги; уміння визначати власні напрями самовдосконалення

Звернемося до характеристики рівнів сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. На основі аналізу педагогічно літератури [66; 275], можна зробити висновки про те, що під час оцінки компетентностей необхідно враховувати положення про вимірювання як когнітивних, так і некогнітивних показників, які відображаються в цілях та результатах (О. Локшина); необхідно враховувати взаємозалежність та взаємозв'язок між різними компетентностями; вимірюванню підлягає не набуті чи не набуті компетентності, а рівень набуття.

*Характеристика рівнів сформованості соціально-особистісних
компетентностей учнів старших класів*

Рівень	Критерії і показники
<i>Мотиваційно-ціннісний критерій</i>	
<i>Оптимальний (максимально можливий)</i>	Сильні та стійкі мотиви до саморозвитку: уміння визначати власні життєві, освітні цілі та прагнення, керуючись власними потребами та схильностями; налаштованість на досягнення; систематичність цілетворення; дотримання та демонстрація соціально відповідальної поведінки; стійке прагнення до соціальної взаємодії; прихильність до суспільних та етичних цінностей; володіння умінням раціонально використовувати час; віра у себе, як творця власного життя.
<i>Середній (конструктивно- активний)</i>	Ситуативне прагнення до саморозвитку, що конкретизуються у постановці не завжди обґрунтованої мети; очікування підказки ззовні, чітко виражена потреба у підтримці та допомозі; визнання суспільних та етичних цінностей, середній рівень мотивації до успіху; ситуативне дотримання соціально відповідальної поведінки; прагнення до соціальної взаємодії виступає як необхідність, а не власне бажання
<i>Низький (репродуктивно- адаптивний)</i>	Відсутність здатності до саморозвитку; нестійкі мотиви до саморозвитку; невміння ставити перед собою цілі та планувати власну діяльність; слабе або відсутнє прагнення до взаємодії з іншими; не визнання важливості суспільних та етичності цінностей
<i>Когнітивно-діяльнісний критерій</i>	
<i>Оптимальний (максимально можливий)</i>	Грунтовні знання щодо людинознавчих та світоглядних питань; ґрунтовні та повні знання щодо різних способів діяльності в соціумі, про критичне та креативне мислення; глибокі знання щодо специфіки взаємодії у різних ситуаціях і з різними людьми; ґрунтовні знання щодо ефективної комунікації: технік, прийомів та засобів спілкування у різних середовищах із різними людьми; глибокі знання щодо вміння самостійно вчитися та самовдосконалюватися; повністю сформовані вміння та навички цілепокладання, планування, проєктування; здатність повною мірою оцінювати критично інформацію та аналізувати її; здатність до прийняття креативних рішень; сформована Я-концепція; глибоке знання людиною своїх якостей, здібностей, адекватна самооцінка; уміння аналізувати проблеми, власні дії і приймати рішення; ініціативність, творчість; готовність до змін; уміле перенесення наявних знань, умінь, способів діяльності в нову незнайому чи нестандартну ситуацію
<i>Середній (конструктивно- активний)</i>	Частково сформовані, неструктуровані знання щодо людинознавчих та світоглядних питань; нечіткі знання щодо різних способів діяльності в соціумі, про критичне та креативне мислення, специфіки взаємодії у різних ситуаціях і з різними людьми; часткові та неструктуровані знання щодо ефективної комунікації: технік, прийомів та засобів спілкування у різних середовищах із різними людьми; слабка здатність повною мірою оцінювати критично інформацію та аналізувати її; слабка здатність до прийняття креативних рішень; слабо сформоване вміння самостійно вчитися; ситуативний прояв здатності до самовдосконалення; частково сформовані вміння та навички цілепокладання, планування, проєктування; навички самопізнання та

	самоаналізу у процесі оволодіння; виявляється уміння вирішувати деякі практичні завдання у знайомих ситуаціях; середній рівень творчості, низька ініціативність, готовність до змін.
Низький (репродуктивно-адаптивний)	Поверхневі, фрагментарні знання щодо людинознавчих та світоглядних питань, про критичне та креативне мислення; неструктуровані знання щодо різних способів діяльності в соціумі, специфіки взаємодії у різних ситуаціях і з різними людьми; несформованість вміння самостійно вчитися; несформовані вміння та навички цілепокладання, планування, проєктування; нездатність оцінювати критично інформацію та аналізувати її; нездатність до прийняття креативних рішень; початковий рівень самоаналізу; поверхові знання про себе, про своє місце в суспільстві; неадекватна (занижена, завищена) самооцінка; низька готовність до прийняття рішення, до змін, низький рівень творчості.
<i>Особистісно-рефлексивний критерій</i>	
<i>Оптимальний (максимально можливий)</i>	Добре розвинуті здібності керування своєю емоційною сферою, на основі прийнятих рішень; висока автономність та гнучкість у спілкуванні; дуже добре сформовані вміння комунікації та співпраці; багатий наявний комунікативно-особистісний потенціал; висока самоорганізованість; низький або відсутній рівень конфліктності; висока адекватність самооцінки та оцінці своїх партнерів у взаємодії; яскраво виражений позитивний погляд на природу людських відносин; висока спроможність творчо ставитися до життєвих та освітніх завдань; автентична взаємодія з іншими; відсутність стереотипів; високо розвинена здатність до критичного мислення: збір, аналіз та узагальнення будь-якої інформації; здатність до неупередженого постійного особистого зростання; високо розвинена здатність до рефлексивних процесів.
Середній (конструктивно-активний)	Посередньо сформовані здібності керування своєю емоційною сферою, на основі прийнятих рішень; часткова автономність та гнучкість у спілкуванні; частково сформовані вміння комунікації та співпраці; недостатній наявний комунікативно-особистісний потенціал; посередній рівень самоорганізації, наявність потреби у сторонньому контролі; достатній рівень конфліктності; адекватна самооцінка та часткова здатність до оцінки своїх партнерів у взаємодії; досить позитивний погляд на природу людських відносин; часткова спроможність творчо ставитися до життєвих та освітніх завдань; ситуативна автентична взаємодія з іншими; наявність не яскраво виражених стереотипів; посередньо розвинена здатність до критичного мислення: збір, аналіз та узагальнення будь-якої інформації; несистематична здатність до особистого зростання; посередньо розвинена здатність до рефлексивних процесів.
Низький (репродуктивно-адаптивний)	Слабо сформовані здібності керування своєю емоційною сферою, на основі прийнятих рішень; низька автономність та шаблонність у спілкуванні; слаборозвинена здатність до самопрезентації; низький пасивний комунікативно-особистісний потенціал; високий рівень конфліктності або конформізму; слабка організованість; занижена або завищена самооцінка; низька або відсутня спроможність творчо ставитися до життєвих та освітніх завдань; несформована здатність до

	саморефлексії; ігнорування думок інших; заглибленість у свої минулі переживання; відсутнє або слаборозвинуте прагнення до встановлення довготривалих взаємовідносин; відсутність критичного мислення.

У підсумку нами було виокремлено такі критерії оцінювання рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний; особистісно-рефлексивний. Використовуючи комплексний підхід ми виявили спільні показники кожного критерія відповідно до складників соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, а саме: комунікативна компетентність, креативне та критичне мислення, готовність до самовизначення, а також рівні їх сформованості: репродуктивно-адаптивний, конструктивно-активний, оптимальний.

5.2. Констатувальний етап емпіричного дослідження з тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Відповідно до логіки дослідження проведено експериментальну роботу, мета якої полягала в експериментальній перевірці та впровадженні системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів завдяки створеній кластерно-інтегративної моделі, реалізації обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, підвищенні професійних компетентностей педагогів як тьюторів, управління впровадження тьюторингу в освітньому процесі ЗЗСО.

Для реалізації мети експерименту передбачено низку завдань:

- проаналізувати концептуальні положення тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;
- визначити та констатувати рівень готовності педагогів до упровадження моделі системи тьюторського забезпечення та рівня сформованості їхніх тьюторських компетентностей;

- дослідити та проаналізувати актуальний стан рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;

- здійснити апробацію розробленого механізму впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;

- експериментально перевірити ефективність розробленої системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;

- здійснити статистичний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження;

- узагальнити отримані дані, на їх основі сформулювати комплексні методичні рекомендації щодо широкого впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

Експериментальна робота здійснена у природних умовах, без змін у структурі освітніх процесів закладів загальної середньої освіти: приватної школи «Афіни» м. Києва, приватного навчально-виховного комплексу «Садок-школа-ліцей «ЕКОЛЕНД» м. Львова; ліцею «Фінансовий» Подільського району м. Києва; приватного закладу «Український аграрний ліцей», м. Умані Черкаської області, Тернопільського ліцею № 21 — спеціалізованої мистецької школа імені Ігоря Герети, загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 28 Тернопільської міської ради Тернопільської області. Участь в експерименті взяли учні 10–11 класів, загальна кількість – 393 особи, яких було доволно (з урахуванням кількості учнів старших класів у кожному ЗЗСО) розподілено на експериментальні групи (ЕГ — 195 учнів) і контрольні групи (КГ — 198 учнів), 78 вчителів, із них 8 психологів та 6 директорів.

Експериментальна робота відбувалася поетапно (підготовчий; констатувальний; формувально-перетворювальний; результативно-узагальнювальний етапи). На основі опрацювання науково-педагогічної та

психологічної літератури ми визначили основні вимоги до проведення експерименту [213; 308; 331; 370; 456]:

- об'єктивність дослідження, яку забезпечували природні умови освітнього процесу, спрямовані на досягнення завдань експерименту, та непоінформованість учнів про участь в експерименті;
- етичність дослідження, забезпечена захистом особистісних даних, аналізом ситуації та мінімізацією можливих ризиків, достовірністю отриманої інформації щодо результатів дослідження та форм і шляхів її поширення;
- комплексний підхід до визначення рівня сформованості розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;
- однорідний відбір експериментальної та контрольної груп;
- одночасне проведення контрольних зрізів в експериментальних та контрольних групах.

Констатувальний етап експерименту проведено за трьома напрямками: визначення рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, з'ясування готовності педагогів до тьюторської діяльності, фіксація потенціалу експериментальних закладів загальної середньої освіти до упровадження системи тьюторського забезпечення.

Для з'ясування стану сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів до початку експерименту було проведено вхідне діагностування їхнього рівня розвитку. Відповідно до розроблених критеріїв та показників підібрано методи діагностування: формалізовані (анкетування, тестування) і малоформалізовані (спостереження, опитування, інтерв'ювання, аналіз педагогічної документації та продуктів діяльності) [570]. Застосовано такі методики визначення рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: тест самоактуалізації (САМОАЛ), тест «Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК)», адаптований тест Л. Старкі «Критичне мислення», тест комунікативних умінь Міхельсона (адаптація Ю. З. Гільбуха), опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), методика діагностики оцінки рефлексивності (А. Карпов), методика

Н. Голла діагностики емоційного інтелекту, тест «Потреба в досягненні успіху» (Т. Елер), тест «Ваш творчий потенціал»» (Додатки А 1-10). Також використано методики дослідження інтересів, потреб, схильностей, талантів, цінностей учнів: таблиця цінностей (Б. Мастер), карта розвитку (Т. Швець) (Додаток Г).

Тест самоактуалізації (САМОАЛ) (Додаток А 7) складається з 11 шкал: 1) шкала орієнтації в часі (демонструє наскільки людина живе сьогоденням); 2) шкала цінностей; 3) погляд на природу людини (описує віру в можливості людини); 4) потреба в пізнанні; 5) креативність; 6) автономність; 7) спонтанність (описує рівень упевненості в собі та довіри до оточення); 8) саморозуміння; 9) автосимпатія; 10) контактність; 11) гнучкість у спілкуванні [94]. Ця діагностувальна методика дозволила отримати дані відповідно до мотиваційно-ціннісного критерію всіх складників соціально-особистісних компетентностей.

Методика «КОС-1» (Додаток А 2) для виявлення рівня комунікативних і організаторських здібностей ґрунтується на вивченні комунікативних здібностей та виявленні особливостей поведінки у комунікації (прагнення до спілкування; швидка адаптація до нових людей, до нового колективу; легкість встановлення контактів із незнайомими людьми; легкість публічних виступів; швидкість реакції на прохання; інтерес до громадської роботи). Методика виявлення організаторських здібностей включає питання, які допомагають оцінити швидкість орієнтації в непередбачуваних ситуаціях, винахідливість, ініціативність, наполегливість, вимогливість, схильність до організаторської діяльності, самостійність, самокритичність; витримку, ставлення до громадської роботи, товариськість тощо [500, с. 82]. Тест «Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК)» (Додаток А 8) має такі шкали: товариськість, логічне мислення, емоційна стійкість, безпечність, чутливість, незалежність, самоконтроль, схильність до асоціальної поведінки, що дозволяють визначити гностичні та емоційні компоненти комунікативної компетентності [479]. Тест комунікативних умінь Міхельсона (адаптація Ю. З. Гільбуха) (Додаток А 9) призначений для визначення рівня розвитку навичок комунікації та рівня загальної комунікативної компетентності особистості. Ці методики дозволили

узагальнити зібрані дані комунікативної компетентності за мотиваційно-ціннісним та когнітивно-діяльнісним критеріями.

Для діагностики рівня розвитку критичного мислення учнів старших класів застосовано тест критичного мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко) (Додаток А 10), який дозволяє оцінити рівень критичного мислення особистості [282, с. 320]. За допомогою цього тесту отримано дані когнітивного аспекту когнітивно-діяльнісного критерію. Опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) (Додаток А 3) спрямований на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери учнів старших класів; складається з двох списків: перелік термінальних та інструментальних цінностей [94, с. 18]. Методика вимірювання рівня рефлексивності (А. Карпов) (Додаток А 5) дозволяє виявити рівень рефлексивності, порівняти сформованість цієї особистісної якості в учнів старших класів, визначити наявність одного із трьох головних видів рефлексії: ситуативної (актуальної), ретроспективної та перспективної [169].

Методика «Потреба в досягненні успіху» (Т. Елерс) (Додаток А 1) спрямована на вимірювання потреб у досягненні мети, успіху і досягнень загалом. Зорієнтованість на досягнення свідчить про високу самооцінку особистості, є установкою людини, вираженою в умотивованості до успіху, прагненні до поліпшення результатів, наполегливості в досягненні своїх цілей [307, с. 43]. Тест емоційного інтелекту (Н. Голл) (Додаток А 4) — методика для визначення рівня емоційного інтелекту за шкалами: емоційна обізнаність, керування емоціями, самомотивація, емпатія, розуміння емоцій інших людей, а також інтегрований рівень емоційного інтелекту [226]. Ці методики використано для отримання даних за мотиваційно-ціннісним та рефлексивно-особистісним критеріями. Когнітивно-діяльнісний критерій соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів відображений у рівні оволодіння знаннями, навичками, вміннями та досвідом їх застосування, а також у пізнавальній ініціативності, самостійності та активності. Результати констатувального етапу експерименту уможливають узагальнення отриманих даних за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльнісним та особистісно-рефлексивним критеріями відповідно до складників соціально-

особистісних компетентностей: комунікативної компетентності, критичного та креативного мислення, готовності учнів старших класів до самовизначення.

Таблиця 20.

Результати діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності учнів старших класів (констатувальний етап)

Критерії Рівні	ЕГ (%)			КГ (%)		
	оптимальний	середній	низький	оптимальний	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	11,2	50,3	38,5	11,3	49,9	38,8
Когнітивно-діяльнісний	9,3	32,9	57,8	9,5	32,5	58,0
Особистісно-рефлексивний	8,6	37,3	54,1	8,9	37,6	53,5
Узагальнені дані	9,7	40,1	50,1	9,9	40	50,1

Рівень сформованості комунікативної компетентності учнів старших класів за мотиваційно-ціннісним критерієм визначено за показниками: потреба у спілкуванні, прагнення до оволодіння комунікативними вміннями, спрямованість на вирішення конфліктів та їх запобігання, прояв емпатії у спілкуванні, умотивованість до співпраці та толерантної поведінки, наявність системи цінностей та їх ієрархія. Проаналізувавши відповіді учнів старших класів, ми зробили висновки, що низький рівень потреби в комунікації притаманний для 50,1% респондентів, середній — для 40,1%, (ЕГ) та 40,0% (КГ), а висока мотивація характерна для 9,7% (ЕГ) і 9,9% (КГ) учнів. Ціннісне ставлення до комунікації в контексті позитивного досвіду виявлене лише в 10,3% учнів старших класів. Спрямованість учнів на ціннісне сприйняття інтерперсональної комунікації середньо виражена в 41,8% респондентів. Орієнтація на спілкування як процес вирішення певних завдань виявлена в 30,3% учнів. Інший бік комунікації часто розглядають із позиції вигоди, тобто досягнення власних цілей.

Вивчення емоційної сфери комунікації дозволяє зробити висновки, що 49,3% учнів не завжди розуміють власні емоції та почуття, внаслідок чого не здатні розуміти емоції та почуття інших людей під час комунікації.

Середній показник (51,7%) демонструє, що респонденти не завжди усвідомлюють право на потреби, почуття та свої думки у співрозмовника. Емоційний самоконтроль у комунікації серед респондентів перебуває на низькому рівні, лише 12,7% здатні повною мірою контролювати свою поведінку під час комунікації та співпраці. Вивчення рівня емпатії в комунікації засвідчило низький рівень емпатії в 40,6% досліджуваних, 53,2% продемонстрували середній рівень і 6,2% — оптимальний.

За результатами діагностування рівня когнітивно-діяльнісного критерію маємо дані про ступінь комунікативної поінформованості, знань з основних засад комунікації, компетентності учнів старших класів співпрацювати, вирішувати конфлікти, вміння активно комунікувати у своїх інтересах та інтересах інших, здатність продукування усного та письмового мовлення. Серед учнів старших класів переважають респонденти з низьким та середнім рівнем комунікативних знань та умінь. Недостатній рівень розуміння основних засад комунікації, правил та алгоритмів вирішення конфліктів, знання про аргументацію у спілкуванні, правил взаємодії, а також відсутність позитивного досвіду застосування знань на практиці зумовлюють проблеми у груповій взаємодії. Учні з оптимальним рівнем когнітивно-діяльнісного критерію активно беруть участь в дебатах, дискусіях, проєктній діяльності, а учні з низьким — переважно самотні, уникають контактів та співпраці в групі.

З'ясування рівня сформованості особистісно-рефлексивного рівня комунікативної компетентності відбувалося за допомогою самооцінювання учнів. Із даних, представлених у таблиці, зрозуміло, що переважає низький та середній рівні, що проявляється в нездатності або низькому рівні усвідомлення в учнів наслідків та причин неуспішної комунікації, орієнтації на думки інших, відсутністю або слабкими проявами ініціативності, стриманості у вираженні почуттів, потреб, малим колом контактів та невмінням співпрацювати в групі.

Сформованість критичного мислення досліджували за показниками обсягу знань щодо критичного мислення, вмінням аналізувати, оцінювати та систематизувати, рефлексувати, аргументувати свою точку зору, наявності

потреби у критичному мисленні та прагненні до знань, усвідомлення цінності критичного мислення для здатності самостійного прийняття рішень, ефективної комунікації та успішної самореалізації.

Таблиця 21.

*Результати діагностування рівня сформованості критичного мислення
(констатувальний етап)*

Критерії Рівні	ЕГ (%)			КГ (%)		
	оптимальний	середній	низький	оптимальний	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	9,6	49,2	41,2	9,8	53,2	37
Когнітивно-діяльнісний	8,4	51,5	40,1	8,7	52,7	38,6
Особистісно-рефлексивний	9,4	50,3	40,3	9,7	49,1	41,2
Узагальнені дані	9,1	50,3	40,5	9,4	51,6	38,9

Отримані дані свідчать про те, що половина учнів старших класів має низький рівень розвитку критичного мислення. Відповідно, вони мають слабо розвинену логіку суджень, не вміють оцінювати інформацію, виявляти маніпуляції; здатність самостійного прийняття рішень не на належному рівні, так само як і вміння усвідомлювати наслідки прийнятих рішень та відповідати за них, не розвинуте вміння аргументувати власну точку зору та відстоювати її, усвідомлювати стереотипи у висловлюваннях (власних і чужих). У 14% учнів відсутнє прагнення використовувати навички критичного мислення для оцінки та аналізу власних і чужих тверджень. Середній рівень критичного мислення в респондентів дозволяє стверджувати, що вони мають здатність мислити самостійно в більшості випадків. Наприклад, учні старших класів демонструють такий розвиток навичок критичного мислення: вміння аналізувати — 44%, оцінювати інформацію — 62,1%, формулювати висновки — 36,7%, інтерпретувати інформацію — 58,7% і здатність до саморегуляції — 38,3%. Узагальнюючи отримані дані, ми дійшли до висновку, що в учнів старших класів критичне мислення не є системним, проявляється радше ситуативно. Також учні

не розуміють сутності критичного мислення, механізму його застосування в житті та освітньому процесі.

Діагностування рівня креативного мислення за мотиваційно-ціннісним критерієм визначене за ступенем вираження потреби учнів у досягненні успіху в будь-якій діяльності, прагненні долати перешкоди на шляху досягнення цілей, прагненні розпізнавати та реалізовувати свій потенціал, зокрема креативний. Опитування виявлення мотивації до успіху засвідчило, що більше 80% учнів демонструють середній та низький рівні. Результат рівня особистісно-рефлексивного критерію креативного мислення визначали за вираженням допитливості, інтуїції, уяви, емпатії, здатності до оригінальних рішень, самостійності у прийнятті рішень, оптимізму, почуття гумору тощо. Результати засвідчують, що більше ніж половина учнів старших класів мають середній та низький рівні. Когнітивно-діяльнісний критерій виявлено за допомогою діагностичного інструментарію, який передбачав з'ясування вихідного рівня знань щодо креативного мислення та його дієвого прояву. Узагальнення результатів діагностування когнітивно-діяльнісного критерію, а саме, інтелектуально-евристичних вмінь (генерування ідей, встановлення асоціативних зв'язків, формулювання гіпотез, протистояння упередженням) умотивовує нас до висновку, що переважна більшість учнів старших класів демонструє середній та низький рівень.

Таблиця 22.

*Результати діагностування рівня сформованості креативного мислення
(констатувальний етап)*

Критерії Рівні	ЕГ (%)			КГ (%)		
	оптимальний	середній	низький	оптимальний	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	12,3	42,9	44,8	12,4	42,7	44,9
Когнітивно-діяльнісний	8,3	41,1	50,6	8,5	40,9	50,6
Особистісно-рефлексивний	9,8	40,5	49,7	10,1	41,0	48,9
Узагальнені дані	10,1	41,5	48,3	10,3	41,5	48,1

Уважаємо за необхідне зазначити, що критичне та креативне мислення, комунікативна компетентність формуються та розвиваються у взаємозв'язку. Вони мають спільні риси: аналіз інформації (критичне мислення дозволяє оцінювати достовірність даних, креативне мислення використовує інформацію для створення нових ідей, а комунікативна компетентність допомагає передати ці ідеї іншим); проблемне вирішення (критичне мислення допомагає виявляти проблеми, креативне — знаходити нові підходи до їх вирішення, а комунікативні навички забезпечують можливість співпраці та обміну ідеями з іншими людьми для пошуку кращих рішень); гнучкість мислення (критичне мислення вимагає перегляду упереджень, креативне — нестандартного підходу до проблем, а комунікативна компетентність — врахування потреб інших людей); самоусвідомлення та рефлексія (критичне мислення вимагає подолання упередженості, креативне мислення — здатності до самопізнання та експериментування, а комунікативна компетентність потребує емпатії та розуміння комунікативних стратегій); ефективне прийняття рішень (усі три компетентності допомагають краще орієнтуватися в інформації, генерувати ідеї та успішно передавати їх, що сприяє прийняттю зважених рішень). Таким чином, ці компетентності взаємопов'язані, вони доповнюють одна одну, формуючи основу для успішної комунікації та творчого вирішення проблем.

Діагностування рівня готовності до самовизначення учнів старших класів відбувалося з метою визначення ступеня розвитку їхньої самосвідомості, ціннісних орієнтацій та моральних принципів, що визначають спрямованість особистості в сьогоденні та в майбутньому; усвідомленні самих себе: потреб, інтересів, здібностей, які допоможуть в їхньому розвитку, та дають певну зрілість особистості, що забезпечує можливості для її постійного зростання. Аналіз компонентів особистісної зрілості за опитувальником особистісної зрілості Ю. Гільбуха, продемонстрував такі результати: на оптимальному рівні знаходиться 13,6% респондентів, на середньому — 50,4%, на низькому — 36%.

Це свідчить про те, що лише незначна частина учнів старших класів демонструє високий рівень особистісної зрілості, який відзначається здатністю

людини до саморозвитку та самопізнання. Середній рівень сигналізує про наявність в учнів базових навичок та уявлень про себе і стратегію саморозвитку.

Бесіди з учнями, спостереження, інтерв'ювання дали можливість проаналізувати їхню здатність визначати цілі в житті. У середньому 31,7% респондентів зазначили, що мають труднощі з визначенням чітких цілей у своєму житті, недостатню вмотивованість у плануванні поточних справ, що у свою чергу ускладнює планування майбутнього та прийняття усвідомлених рішень. 34,8% респондентів продемонстрували середній рівень діагностування задоволенням самореалізацією, 37,3% — низький, що свідчить про недостатню здатність учнів досягати своїх цілей, маловиражену наполегливість у їх досягненні та задоволення результатами своєї діяльності. Однак, середній рівень уповажнює на висновки, що в учнів старших класів є потенціал для подальшого розвитку та самореалізації. Значна кількість респондентів (42,4%) зазначили, що вірять у свою здатність впливати на події навколо себе та контролювати власні дії, приймати виклики та бути гнучкими у своїх рішеннях. Рівень здатності нести відповідальність за свої рішення перебуває переважно на середньому (43,5%) та низькому (42%) рівнях, що свідчить про недостатню здатність учнів самостійно приймати рішення, відповідати за свої дії, розуміти причинно-наслідкові зв'язки тощо. Отримані результати засвідчують середній та низький рівень готовності учнів старших класів до самовизначення.

Таблиця 23.

Результати діагностування рівня сформованості готовності до самовизначення (констатувальний етап)

Критерії Рівні	ЕГ (%)			КГ (%)		
	оптимальний	середній	низький	оптимальний	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	11,6	45,7	42,7	11,8	45,9	42,3
Когнітивно-діяльнісний	9,3	49,9	40,8	9,5	49,6	40,9
Особистісно-рефлексивний	9,5	45,8	44,7	9,8	45,5	44,7
Узагальнені дані	10,1	47,1	42,7	10,3	47,0	42,6

У гістограмі представлено отримані показники за всіма складниками соціально-особистісних компетентностей: критичне та креативне мислення, комунікативна компетентність, готовність до самовизначення в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах. Відповідно отриманих даних рівень сформованості критичного мислення має найнижчий показник оптимального рівня. Це зумовлено фізіологічними особливостями формування мозку юнаків, а саме: недостатньо сформованою префронтальною корою, яка відповідає за планування, аналіз, критичне мислення; переважанням у цьому віці емоційної сфери над логічним мисленням, що заважає учням старших класів об'єктивно оцінювати факти та робити обґрунтовані висновки [389]. Ще одним фактором низького рівня сформованості критичного рівня є недостатній рівень знань та життєвого досвіду, що обмежує їхню здатність до глибокого аналізу та розуміння складних проблем. Недостатня увага в ЗССО до розвитку критичного мислення в учнів старших класів, до обґрунтування дітьми власних думок, орієнтація на запам'ятовування на противагу вивченню способів аналізу інформації — є причинами низьких показників рівня сформованості критичного мислення. Достатньо високий показник оптимального рівня виявлено в обох групах (ЕГ та КГ) у складнику — креативне мислення та готовність до самовизначення, що зумовлено прагненням учнів старших класів до творчого самовираження, генерування нових ідей та пошуками нестандартного вирішення як освітніх, так й життєвих завдань, а також спрямованістю в майбутнє. На діаграмі проілюстровано, що суттєвих відмінностей у показниках складників соціально-особистісних компетентностей між ЕГ та КГ немає, що підтверджує коректність сформованих груп.

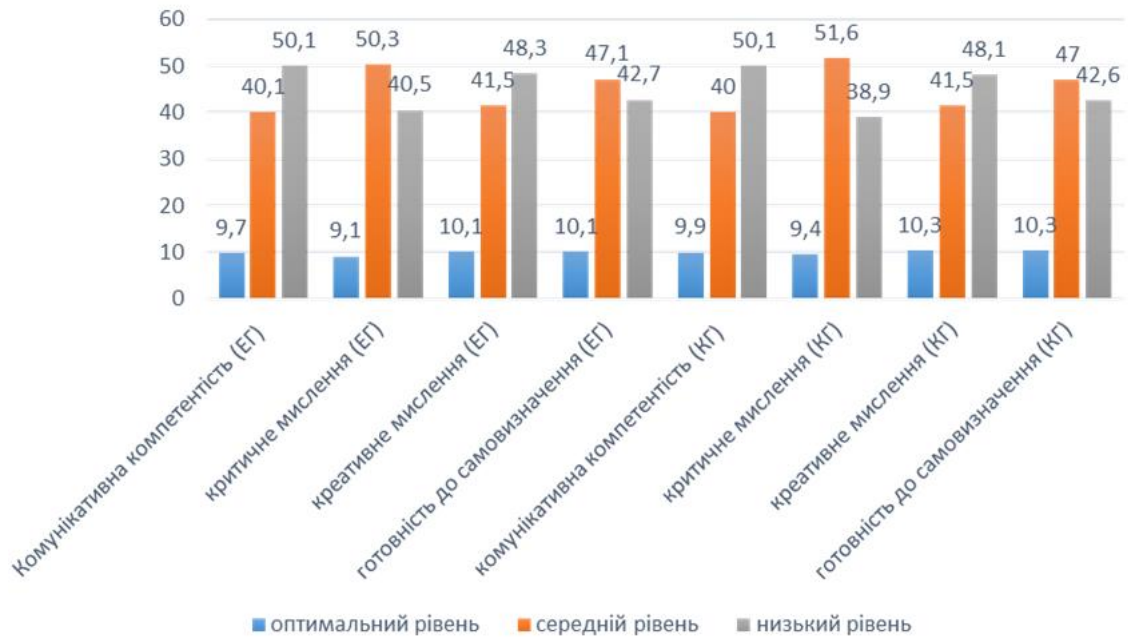


Рис. 4. Гістограма результатів діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності, критичного та креативного мислення, готовності до самовизначення (експериментальна група та контрольна група)

Аналіз даних всіх показників рівнів сформованості в учнів старших класів комунікативної компетентності, критичного та креативного мислення, готовності до самовизначення дозволив узагальнити отриману інформацію, що відображена в таблиці .

Таблиця 24.

Результати діагностування рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів (констатувальний етап)

Критерії / Рівні	ЕГ (%)			КГ (%)		
	оптимальний	середній	низький	оптимальний	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	11,2	47,0	41,8	11,3	47,9	40,8
Когнітивно-діяльнісний	8,8	43,8	47,4	9,0	43,9	47,1
Особистісно-рефлексивний	9,0	43,4	47,6	9,6	43,3	47,1
Узагальнені дані	9,6	44,7	45,6	9,9	45,0	45,0

Отже, на константувальному етапі педагогічного експерименту учні старших класів демонструють переважно середні або низькі результати рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей. Для перевірки рівності середніх значень у двох вибірках ми використали t-критерій Стюдента. Рівень статистичної значущості встановлених відмінностей визначали, судячи з прийнятого коефіцієнта достовірності відмінностей $p < 0,05$. Отримано такі результати: $t_{\text{емп.}} = 0,0$; $t_{0,01} = 9,9247$; $t_{0,05} = 4,3026$. Відповідно, приймаємо гіпотезу H_0 : статистично значущих відмінностей між результатами 1 та 2 груп немає. Це підтвердило однорідність сформованих груп та, відповідно, коректність отриманих даних за всіма критеріями (мотиваційно-ціннісним, когнітивно-діяльнісним, особистісно-рефлексивним).

Для визначення готовності вчителів до упровадження інновації — тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, ступеня їх обізнаності про тьюторинг та розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів та наявності досвіду тьюторської діяльності проводили анкетування, тестування, самооцінювання та інтерв'ювання в анонімному режимі, що забезпечило отримання об'єктивних відповідей на питання.

Лист самооцінювання педагога (Додаток В) складався з компонентів: готовність бути тьютором, наявність комунікативних компетенцій, вміння працювати над розвитком учнів, вміння спонукати учнів до саморефлексії, цілепокладання, здатність до розвитку в учнів соціально-особистісних компетентностей, готовність до саморозвитку педагога. Високий рівень готовності до тьюторської діяльності виявило 50,7% вчителів, 27,1% мають середній рівень і 22,2% — низький. Також перевірено рівень умотивованості до власного розвитку та набуття тьюторських компетентностей: 62,8% респондентів зазначили, що готові приділяти свій час для набуття знань, вмінь і навичок для здійснення тьюторської роботи, адже вбачають в індивідуалізації майбутнє розвитку освіти. Щодо володіння комунікативними вміннями (активне слухання, надання зворотного зв'язку, здатність до діалогу) отримано такі результати:

61,6 % вчителів вважають, що вміють комунікувати на середньому рівні, 11,9% — на високому і 26,5% — на низькому.

Лист самооцінювання стосувався також визначення вмінь та навичок педагогів щодо реалізації тьюторингу. За результатами опитування: 57,9% вчителів розуміють основні засади тьюторингу, його переваги та потенціал для розвитку соціально-особистісних компетентностей. Однак, лише 5,7% зазначили, що можуть пояснити сутність тьюторингу як педагогічної технології, 25,7% відповіли, що точно знають, де знайти інформацію про тьюторинг. Планувати та проводити тьюторські індивідуальні зустрічі та зустрічі в малих групах уміють 8,8% вчителів, а 66,1% — не володіють методикою проведення тьюторіалів. Здійснювати індивідуальний підхід до учнів на високому та середньому рівнях уміють 68,5%. Педагогі відзначали, що найскладніше для них розпізнавати індивідуальні потреби, інтереси, цінності учнів та пристосовувати до них заняття. Траплялися міркування, що такий підхід не може бути ефективним в груповій роботі.

Також з'ясовано рівень розуміння вчителями поняття соціально-особистісних компетентностей та процесу їх розвитку. Для цього створено авторський тест, за результатами якого більшість педагогів зазначили, що володіння соціально-особистісними компетентностями — це здатність взаємодіяти з іншими людьми. На питання про складники соціально-особистісних компетентностей отримано відповіді: 78,7% педагогів зазначили, що це вміння комунікувати, вирішувати конфлікти, проявляти емпатію; 12,3% вказали на здатність до формування позитивних міжособистісних стосунків; 2,1% відзначили критичне мислення, 1,7% — креативне мислення і 5,2% — готовність до самовизначення.

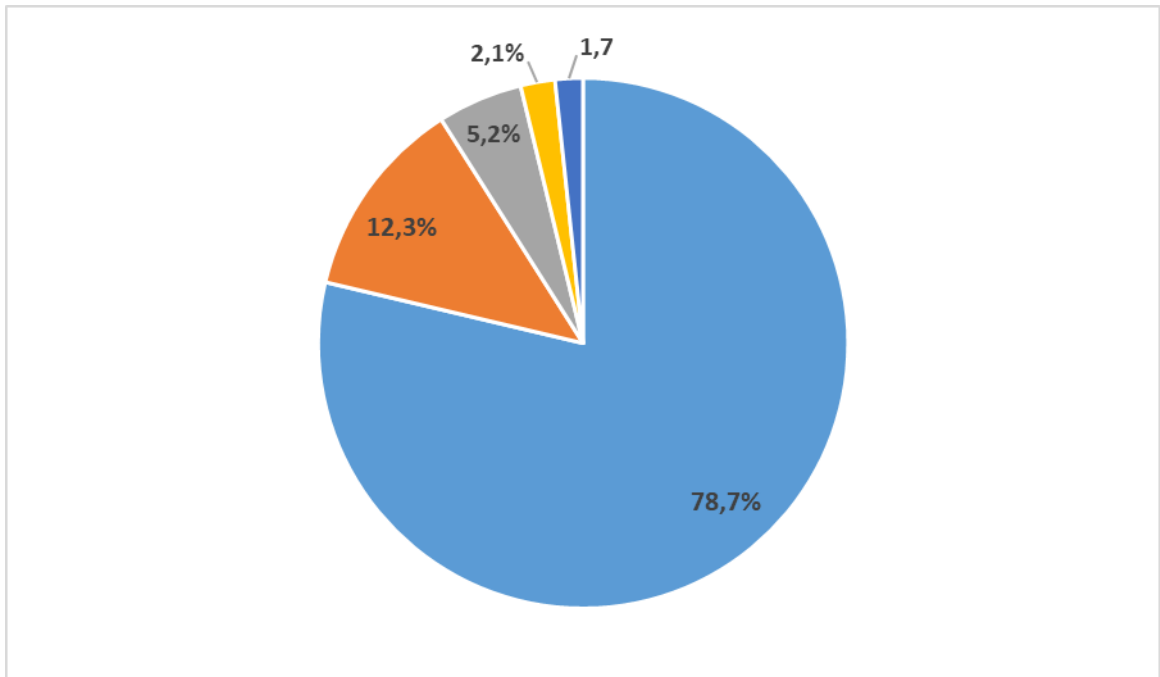


Рис. 5. Розподіл відповідей педагогів на питання «Якими є складники соціально-особистісних компетентностей?» на константувальному етапі

На питання щодо можливостей для розвитку зазначених складників у шкільному просторі вчителі вважають, що мають вплив на розвиток соціально-особистісних компетентностей у виховній позакласній діяльності й незначний вплив під час навчання. На відкрите питання, яким чином вони можуть сприяти розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, педагоги надали такі відповіді: 1) під час участі учнів у шкільних заходах; 2) під час реалізації проєктів; 3) у гуртках та клубах; 4) під час підготовки до конкурсів (якщо йшлося про критичне та креативне мислення).

Опитування вчителів щодо розуміння потенціалу тьюторингу для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів дало такі результати: 50% педагогів зазначили, що тьюторинг може ефективно сприяти розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів, 40% — вважають, що лише частково. На думку педагогів, засобами тьюторингу найкраще можна розвивати комунікативні навички, на другому місці — командна робота, на третьому — критичне мислення, на четвертому — вирішення проблем і, на жаль, лише на останньому — розвиток креативного мислення. Індивідуальні зустрічі

або зустрічі в малих групах для розвитку соціально-особистісних компетентностей застосовує 25% вчителів, планують це робити — 57%, інші — планують після навчання. На питання про позитивний вплив тьюторингу на загальний академічний успіх учнів 55% вчителів підтвердили його важливість; 30% педагогів вважають його допоміжним інструментом впливу. Більшість вчителів зазначили, що потребують додаткових знань і ресурсів для ефективного упровадження тьюторингу для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів. Помічено певні розбіжності між розумінням сутності поняття тьюторингу та його практичним застосуванням у школі.

Важливими виявилися дані щодо самооцінювання особистості педагога: 78,9% вчителів зазначили, що керуються у своїй педагогічній діяльності благом для учнів, 77,9% при прийнятті рішень спираються на усвідомлені цінності, 85,5% вчителів прагнуть постійно удосконалюватися для блага учнів, 67,8% знають, як розвивати свої навички і які з них потребують удосконалення, про власну саморефлексію дбають 76,8% вчителів.

Також проведено анкетування про загальну готовність вчителів до упровадження інновацій (Додаток Б). Отримані дані розподілено таким чином: 25,5 % вчителів вважають, що достатньо теоретично обізнані про новітні освітні технології, 68,6% — що їхніх знань достатньо, але є потреба в удосконаленні, 3,9% — вважають свою обізнаність невисокою, 2,0% — зазначили, що знань достатньо, але необхідно постійно вчитися, оновлювати їх. Щодо практичного застосування новітніх освітніх технологій: 49,0% застосовують інновації на практиці 1–5 разів на рік, 29,4% — 6–9 разів, 21,6% — 10–20 разів. Серед причин, які гальмують упровадження інновацій, названо брак часу (41,2%), надмірну насиченість матеріалу (25,5%), недостатнє матеріально-технічне забезпечення (15,7%), упровадження поспіхом (9,8%), психологічну неготовність (7,8%) і консерватизм (2,0%).

Серед напрямів поглиблення знань з упровадження інновацій назвали: ознайомлення з новинками (56,9%), відвідування уроків /заходів колег (51,0%), участь у методичних об'єднаннях, семінарах, нарадах (51,0%), методичну роботу

в закладі освіти (43,1%), авторські фахові тренінги (2,0%), обговорення педагогічних ідей з колегами (2,0%), вивчення зарубіжного досвіду шкільної освіти (2,0%), ознайомлення з новими науковими статтями, монографіями (2,0%), неформальну освіту (курси, тренінги тощо) (2,0%). Бажання впроваджувати новітні освітні технології, зокрема тьюторські, виявили 47,1% респондентів, 23,5% прагнуть їх упроваджувати, але не вважають себе достатньо професійними, 21,6% відповіли, що спочатку хотіли б вивчити досвід колег, 7,8% бажають та вже готові ділитися власним досвідом. Привабливими рисами інноваційної освітньої діяльності назвали (у відсотковому відношенні): 60,8% — нові методи та форми навчання, 66,7% — підвищення власної професійної компетентності, 49,0% — можливість проявити себе, 46,0% — спонукання учнів до навчання. Засвідчено систематичне застосування таких інноваційних освітніх технологій: ігрові технології (21,6%), інтерактивні технології (19,6%), інформаційні технології (19,6%), проєктні технології (17,6%), технології формування критичного мислення (5,9%), проблемне навчання (5,9%), ситуативне моделювання (5,9%). 11,8% дотримуються особистісно-зорієнтованого навчання, по 2,0% інтегрують, комбінують перелічені вище освітні технології. На питання про наявність власної системи впровадження новітніх освітніх технологій 13,7% опитуваних дали ствердну відповідь, 19,6% — засвідчили свою обмеженість лише теоретичним рівнем, 62,7% — відповіли, що роблять перші кроки в напрямку інноваційної освіти. Щодо рівня впровадження НОТ отримано такі відповіді: високий і низький — по 3,9%, 56,9% — середній, 35,3% — вище за середній. Рівень володіння діагностичними методиками розподілився таким чином: 84,3% володіють методикою спостереження, 78,4% — тестовими методиками, 62,7% — анкетуванням.

Відповіді на питання щодо використовуваних освітніх технологій свідчать, що педагогічні працівники не приділяють їм достатньої уваги, зокрема розвитку критичного мислення, проєктній діяльності, проблемному навчанню, ситуативному моделюванню та особистісно орієнтованому навчанню, тобто найбільш затребуваним у технології тьюторингу в контексті розвитку соціально-

особистісних компетентностей. Крім того, важливими виявилися результати опитування щодо привабливості використання інноваційних освітніх технологій. Більшість відповідей респондентів стосуються професійного зростання. Відповідно, результати анкетування дають можливість розробити програму формування тьюторських компетентностей учителів. Отже, аналіз анкетного опитування щодо готовності педагогів до інноваційної діяльності дає підстави зробити висновки про високий рівень мотивація до впровадження тьюторингу на початку експерименту. Самооцінка стосовно рівня впровадження (готовності до впровадження) на основі більшості відповідей засвідчена на середньому рівні. Вчителі виявили готовність та бажання удосконалювати свої знання та практичні навички.

Також ми досліджували стан зовнішнього та внутрішнього середовища ЗЗСО для визначення чинників упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, можливих перешкод та шляхів їх попередження і подолання. На основі результатів опитування директорів визначено, що основними перешкодами є опір педагогів до змін, що зумовлено недостатньо обґрунтованою системою мотивації у впровадженні нового, прихильністю вчителів до традиційних форм роботи, нестачею часу для засвоєння нового та перспективою одночасного використання різноманітних педагогічних технологій. Зведення до мінімуму такого опору, на думку директорів, можливе за умови підготовки педагогів до нововведень.

На константувальному етапі досліджено потенціал освітнього середовища закладів загальної середньої освіти для організації освітнього процесу з використанням технології тьюторингу. Заклад загальної середньої освіти Ліцей «Фінансовий» (м. Київ) створює поле для вибору переважно в позакласній, проєктній діяльності та шляхом надання можливостей участі в олімпіадах, МАН, проєктах, конкурсах тощо. Приватна школа «Афіни» (м. Київ) має широкий спектр варіативності у старшій школі: навчання відбувається за обраним профілем (математично-природничий та соціально-підприємницький), учні мають можливості вибору академічного рівня засвоєння навчальних програм, простір

школи наповнений позакласними можливостями для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів (театр, дебати, симуляційні та імітаційні ігри, дослідна, проєктна та творча діяльність за різними напрямками). Приватний заклад «Український аграрний ліцей» (м. Умань) спрямовує свою діяльність на розвиток молоді за академічним та професійним спрямуванням, яке забезпечує поглиблене вивчення окремих предметів з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти. Професійне спрямування здійснюють завдяки можливості здобуття професійно-технічної освіти у сфері аграрного сектору, яке передбачає додаткове навчання в академічних та професійних студіях. Тернопільський ліцей № 21 — спеціалізована мистецька школа імені Ігоря Герети реалізує навчання учнів старших класів за академічним спрямуванням філологічного, суспільно-гуманітарного та мистецького профілів, які учні обирають наприкінці 9 класу відповідно до своїх інтересів та здібностей. Мистецька освіта закладу забезпечена 7 профільними відділами. У ЗЗСО I–III ступенів № 28 (м. Тернопіль) варіативність та можливості вибору забезпечені наявністю економічного профілю навчання, клубів за інтересами (літературно-мистецький, DOCU), участі в науково-дослідній діяльності МАН, програмах для молоді від UNICEF. Ліцей «ЕКОЛЕНД» (м. Львів) здійснює профілізацію за трьома освітніми напрямками: математика та ІТ, поглиблене вивчення іноземних мов, художньо-естетичний напрям, які учні старших класів обирають за своїми уподобаннями та здібностями. Ліцей пропонує учням проєктну діяльність, участь в інтелектуальних, спортивних та творчих клубах.

За результатами дослідження можна зробити такі висновки: заклади освіти мають варіативне освітнє середовище, у якому учні старших класів мають широке поле для вибору: кілька іноземних мов, різні програми з основних предметів, інтегровані авторські курси, профілізацію доповнюють традиційними можливостями — участю в олімпіадах, МАН, проєктах, конкурсах, позакласних заходах. Освітній простір кожного ЗЗСО уможливорює розроблення індивідуальних освітніх траєкторій для учнів старших класів.

Підсумовуючи, зазначимо, що педагоги визнають важливість тьюторингу як технології розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів. За результатами вхідного діагностування констатуємо недостатній рівень розуміння педагогами теоретичних та практичних підвалин реалізації тьюторингу в школі, що умотивовує на висновок про необхідність підготовки вчителів до тьюторської діяльності [588]. Переважно середній рівень розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів вказує на необхідність активного втручання для підвищення цього рівня, що передбачає використання тьюторингу для надання учням старших класів індивідуальної підтримки в розвитку соціально-особистісних компетентностей.

5. 3. Алгоритм реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів ЗЗСО

Ефективність упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у ЗЗСО вимагає чітко розробленого механізму цього процесу. Термін «механізм» Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує як: 1. Внутрішня будова, система чого-небудь; 2. Сукупність станів і процесів, з яких складається певне явище» [68, с. 664]. Словник іншомовних слів подає визначення: «Механізм — це сукупність проміжних станів або процесів будь-яких явищ» [337, с. 297].

В економічній науковій літературі поняття «механізм» визначають як «внутрішню будову, систему функціонування, апарат діяльності» [403]. Дослідники теорії і практики управління, зокрема освітніми процесами, під терміном «механізм» сукупність засобів, методів, технологій або як сукупність цілей, функцій, принципів і методів, взаємодія яких забезпечує ефективне функціонування організації [20, с. 191]. І. Саух визначає «механізм» як комплекс процесів, організаційних форм і методів, за допомогою яких реалізується діяльність установи [439, с. 210].

Л. Калініна звертає увагу на соціальний характер дефініції «механізм» в освітній діяльності та стверджує, що доцільно визначати його як «систему, спосіб, що визначають порядок певного виду діяльності» [508, с. 9]. Ключовим словом дослідниця вважає «діяльність» та уточнює, що для людини характерним є різні види діяльності: організаційна, громадська, творча, координаційна, соціальна тощо, що здійснюються в соціумі. Саме в діяльності людина застосовує певні механізми для досягнення мети [345, с. 10]. Л. Паращенко приділила увагу дослідженню поняття «механізм» у контексті управління освітніми процесами, на основі аналізу наукової літератури зробила висновок, що механізм управління є підсистемою загальної системи механізму державного управління і виявляється в комплексному застосуванні відповідних методів, способів діяльності [368, с. 59]. Варта уваги думка О. Радченка, який вважає, що «...механізму мають бути притаманні такі ознаки: організована діяльність; наявність мети або функції, послідовність дій, певний вид руху; наявність переважно одностороннього впливу із чітко визначеним вектором; наявність суб'єкта й об'єкта; конкретними взаємозв'язками, усталеністю процесу, правил взаємодії... він має ознаки відкритої або закритої системи» [415, с. 20]. В. Коротич додає, що кожний специфічний механізм необхідно розглядати «як сукупність взаємоузгоджених методів управління» [237, с. 81–82]. У зарубіжних працях дослідників, які вивчають дефініцію «механізм» в освітньому контексті, знаходимо таке тлумачення: «механізм — це процес або діяльність, за допомогою яких діє стратегія впровадження для досягнення бажаних результатів» [741]. Узагальнюючи, можемо виокремити такі спільні характеристики поняття «механізм», що трапляються у працях науковців — комплексність, системність, певний вид діяльності.

Поняття «упровадження» широко використовують у науковій літературі, визначають його як цілеспрямований та певним чином організований процес втілення, здійснення, реалізації соціальних та освітніх технологій, покликаний опредметнити їхні знання [184, с. 19]. Тобто це реалізація на практиці висновків і практичних рекомендацій науковців, зроблених на основі відповідних

теоретичних та емпіричних досліджень. Н. Мойсеюк поняття «упровадження» трактує як спеціально організовану діяльність педагогічного колективу з вивчення результатів теоретичних досліджень, розвиток на цій основі потреби в застосуванні наукових результатів на практиці [315, с. 597]. Необхідно також розуміти, що упровадження не є подією. Це конкретний «набір заходів, спрямованих на практичне втілення чогось» [683, с. 5] (програми, стратегії, моделі, активності), що передбачає множину рішень, дій, коректив, спрямованих на ефективність упровадження та підтримки нових практик. Поєднавши дефініції понять «механізм» і «упровадження», під новим поняттям *«механізм упровадження»* в контексті нашого дослідження розуміємо *комплекс цілеспрямовано відібраних заходів педагогічної діяльності, орієнтованих на втілення в освітню практику ЗЗСО системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.*

Досліджуючи проблему механізмів упровадження будь-якої інновації, якою є технологія тьюторингу, науковці [91; 100, с. 161; 399; 403] пропонують розглядати їх як комплексно, так і окремо, залежно від завдань, що потребують вирішення. Серед механізмів упровадження виокремлюють економічні, політичні, правові, мотиваційні, організаційні, фінансові, управлінські, ресурсні, інформаційні, адміністративні, комунікаційні, координаційні та інші.

У психолого-педагогічній літературі [20; 235; 345; 357] зазначено про такі механізми упровадження: соціально-педагогічні, психолого-педагогічні та організаційні. Соціально-педагогічні механізми частіше використовують для визначення поняття «механізми соціалізації», які є сукупністю міжособистісного механізму, інституційного, механізму наслідування, ідентифікації, інтеріоризації та екстеріоризації [60, с. 7]. Психолого-педагогічні механізми упровадження освітніх моделей відрізняються залежно від сфери дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури [77; 387; 478; 608] дозволив нам виокремити часто уживані поняття, а саме: мотиваційний механізм, адаптаційний механізм, механізм формування особистості, механізм рефлексії, наслідування, ідентифікації, саморегуляції, механізм розвитку педагога, механізм розвитку

навчального середовища, механізм розвитку контенту освіти, механізм управління ЗЗСО, механізм оцінювання розвитку загальної середньої освіти тощо. Спираючись на аналіз наукової літератури та власний досвід реалізації тьюторингу в ЗЗСО, вважаємо, що механізм упровадження моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів доцільно розглядати як комплексний організаційний механізм.

А. Шлапак і А. Беляк зазначають, що поняття організаційного механізму належить до структур, систем і процесів, які використовують організації для досягнення своїх цілей [611, с. 189]. Різновиди організаційних механізмів у сфері освіти науковці тлумачать як організаційну структуру управління, що забезпечує впорядкованість підрозділів та відповідну взаємодію суб'єктів управління [235, с. 15]; як організацію ефективної освітньої та управлінської діяльності в ЗЗСО [341]; як різновид механізмів управління, завдяки яким здійснюють процеси управління та забезпечується ефективність суб'єктів управління та самоуправління системи управління школою [205]. В. Маліновський визначає «організаційний механізм як сукупність способів організації управлінських процесів та способів впливу на розвиток керованих об'єктів із використанням відповідних методів управління, спрямованих на реалізацію поставленої мети» [292, с. 23]. Варта уваги думка науковців, які застерігають від використання організаційного механізму як «численних заходів та всеосяжного контролю» і наголошують на необхідності вирішення комплексу завдань, зокрема моніторингу й аналізу сьогочасного стану освітньої системи, прогнозу її розвитку, цілепокладання [508, с. 164]. Найчастіше поняття організаційних механізмів дослідники розглядають у контексті управління, зокрема освітніми процесами [235; 345; 357; 368; 508].

Організаційний механізм включає у себе всі організаційні взаємозалежні дії, що в комплексі забезпечують досягнення цілей [90]. У структурі організаційного механізму дослідники виокремлюють взаємопов'язані статичний та динамічний складники [439, с. 210]. Статичний складник передбачає наявність мети та завдань

організаційного механізму, а також нормативно-правовий компонент. Динамічний складник містить послідовні етапи упровадження, які включають управління змінами, систему забезпечення (інформаційне, методичне, ресурсне, кадрове, наукове, нормативне, матеріально-технічне тощо) [493, с. 27]. Уважаємо, що в контексті нашого дослідження, метою організаційного механізму є забезпечення цілеспрямованого управління діяльністю ЗЗСО в реалізації моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Мети можна досягнути, виконавши такі завдання: 1) реалізація послідовних організаційних етапів упровадження моделі; 2) запровадження методичного забезпечення упровадження моделі; 3) здійснення ресурсного забезпечення та розподіл ресурсів відповідно до цілей; 4) випрацювання процедур моніторингу упровадження моделі; 5) удосконалення способів прийняття управлінських рішень. Визначені завдання можуть бути конкретизовані залежно від типу закладу освіти, його особливостей тощо.

Нормативно-правовий компонент організаційного механізму упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів забезпечують такі нормативні акти: Закон України «Про освіту» ст. 1 п. 9 про індивідуальну освітню траєкторію здобувачів освіти; Закон України «Про загальну середню освіту» ст. 14 п. 1–2 про забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії учня; Концепція «Нова українська школа», у якій пріоритетними визначені дитиноцентризм, індивідуальність та суб'єктність учня [176; 335; 405].

У динамічному складнику організаційного механізму упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів вважаємо за доцільне використати такі етапи упровадження моделі: 1) ідентифікація можливостей ЗЗСО для упровадження моделі; 2) формулювання стратегії змін в управлінні ЗЗСО для ефективного упровадження моделі; 3) визначення організаційних заходів упровадження моделі; 4) створення системи контролю та аналізу ефективності упровадження моделі.

На першому етапі потрібно застосувати методику SWOT-аналізу, розроблену професором Гарвардського університету К. Ендрюсом [57, с. 23], що уможливорює перспективне планування, стратегію діяльності ЗЗСО. Можливості застосування SWOT-аналізу в освіті проаналізували українські вчені, зокрема М. Бужанська, І. Воротникова, М. Іващенко, Т. Махиня, Н. Педченко, З. Рябова та ін.

У науково-педагогічній літературі [1; 57; 88; 192; 372; 401] SWOT-аналіз представлений як сукупність таких елементів:

1) сильні сторони (англ. strength) — внутрішні можливості закладу освіти (потенціал, ресурс), що можуть зумовити упровадження інновацій;

2) слабкі сторони (англ. weaknesses) — види діяльності, які заклад освіти здійснює не на належному рівні, або ресурси використовуються недостатньо чи не відповідно;

3) можливості (англ. opportunities) — варіативність можливостей, які заклад освіти може використати для досягнення перспективних цілей (результатів);

4) загрози (англ. threats) — будь-які процеси або явища, що перешкоджають закладу освіти в досягненні цілей.

SWOT-аналіз уможливорює узагальнення ситуації в закладі освіти, виявлення сильних та слабких сторін, можливостей та загроз, зокрема в контексті упровадження моделі системи тьюторського забезпечення. SWOT-аналіз не повинен виявляти усі чинники, що характеризують слабкі й сильні сторони та впливають на діяльність закладу освіти. Користуючись рекомендаціями З. Рябової [433], визначаємо такі основні положення:

1. SWOT-аналіз слід розглядати як аналітичний інструментарій закладу освіти для перспективного планування своєї діяльності та визначення стратегії упровадження моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

2. SWOT-аналіз є суб'єктивним, що зумовлює необхідність виокремлювати об'єктивно головні тенденції.

3. Під час здійснення SWOT-аналізу варто враховувати основні чинники успіху й можливі напрями упровадження моделі системи тьюторського забезпечення в закладі освіти.

4. Реалізація SWOT-аналізу передбачає відбір основних показників, що суттєво впливають на упровадження моделі системи тьюторського забезпечення, основних можливостей та загроз.

5. Оцінювання упровадження моделі системи тьюторського забезпечення за визначеними показниками здійснюють через порівняння з очікуваними результатами.

6. Здійснення характеристики можливостей і загроз відбувається відповідно до ступеня їх впливу та взаємовпливу на упровадження моделі системи тьюторського забезпечення.

7. Ранжування показників — необхідний елемент аналізу.

8. Оформлення виокремлених показників у таблицю.

SWOT-аналіз — досить результативний метод стратегічного дослідження, який дозволяє врахувати зовнішні і внутрішні чинники безпосереднього або опосередкованого впливу на функціонування закладу освіти [401, с. 142]. Однак, проблемним моментом може бути співвідношення визначених чинників до зовнішнього або до внутрішнього середовища. За рекомендаціями спеціалістів його можна подолати, проаналізувавши, що знаходиться у сфері контролю закладу освіти, а що ні. Якщо показник знаходиться у сфері контролю закладу освіти, його зараховують до внутрішніх, якщо ні — до зовнішніх. Варто також звернути увагу на зарахування показника до сильної або до слабкої сторони, адже один і той же показник може бути як сильним, так і слабким [433].

Наведемо приклад матриці SWOT-аналізу в контексті упровадження моделі системи тьюторського забезпечення розвитком соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у ЗЗСО.

Таблиця 25.

Приклад матриці SWOT-аналізу системи чинників впливу зовнішнього та внутрішнього середовищ щодо упровадження моделі системи тьюторського забезпечення у ЗЗСО

ВНУТРІШНІ ЧИННИКИ	
Сильні сторони (англ. strength)	Слабкі сторони (англ. weaknesses)
1. педагогічні працівники: якісний склад; 2. упровадження інноваційних технологій в освітній процес; 3. особистісно зорієнтоване навчання; 4. дитиноцентризм; 5. партнерство з українськими та зарубіжними стейкхолдерами; 6. відкрите варіативне освітнє середовище; 7. автономія ЗЗСО; 8. функціонування учнівського самоврядування; 9. наявність системи онлайн-навчання; 10. інформаційне забезпечення; 11. партнерство у відносинах між адміністрацією і колективом ЗЗСО; 12. налагоджена система роботи з родинами та громадськістю; 13. можливості для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів; 14. задоволеність учасників освітнього процесу.	1. недостатня матеріально-технічна база; 2. недосконалість системи заохочення педагогічних працівників; 3. недостатній рівень кваліфікації педагогічних працівників для здійснення тьюторської діяльності; 4. низька мотивація або опір педагогічних працівників до нововведень; 5. незадоволеність учасників освітнього процесу; 6. недостатня можливість у розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; 7. авторитарний стиль управління; 8. відсутність лідерської позиції керівника ЗЗСО
ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ	
Можливості (англ. opportunities)	Загрози (англ. threats)
1. розвиток та відкритість до взаємодії з українськими та зарубіжними експертами, організаціями, закладами освіти, які упроваджують тьюторинг; 2. співпраця з українським закладами вищої освіти, науковими установами для отримання фахової допомоги в упровадженні тьюторингу; 3. відкритість та доступність сучасного наукового та практичного педагогіко-психологічного контенту; 4. науково-методичне та нормативно-правове забезпечення реалізації індивідуалізації в освіті; 5. опанування технологіями тьюторингу.	1. нестабільна ситуація в Україні; 2. відсутність нормативної бази щодо оплати праці тьюторів; 3. відсутність науково обґрунтованих рекомендацій із реалізації тьюторингу в ЗЗСО; 4. відсутність в Україні відповідних програм загальнодержавного рівня з підготовки тьюторів у ЗЗСО; 5. залежність якості упровадження тьюторингу від матеріально-технічного забезпечення ЗЗСО; 6. недостатня кількість фахівців, організацій, здатних проводити навчання технологій тьюторингу для педагогічних працівників.

Джерело: розроблено автором самостійно на основі джерел [88; 192; 302; 372]

Зазначений у таблиці перелік чинників не є повним і досконалим. Кожна школа може самостійно зменшувати, коригувати чи розширювати цей перелік

залежно від своєї специфіки та визначених перспективних цілей. Також можна окремо проводити SWOT-аналіз у ЗЗСО відповідно до різних цілей: запровадження інклюзивного та /або профільного навчання, системи громадянського виховання, підтримки обдарованих учнів тощо [302]. Розробка матриці SWOT допоможе керівникам на основі чотиристороннього аналізу отримати наочну інформацію щодо свого закладу освіти, щоб використовувати її для розробки перспективи наступних дій [401, с. 151]. Результати SWOT-аналізу допоможуть керівникам надалі спланувати вектори упровадження моделі системи тьюторського забезпечення, спрогнозувати досягнення мети, визначити першочерговість організаційних заходів.

На другому етапі стратегії змін в управлінні ЗЗСО для ефективного упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів може бути реалізована через матрично-рівневе управління, яке докладно описане в п. 4. 1. Організаційний механізм запровадження матрично-рівневого управління передбачає узгодження діяльності всіх учасників управління, визначення системи заходів, що забезпечують реалізацію горизонтального керування управлінськими процесами з упровадження моделі системи тьюторського забезпечення. Саме у структурі матрично-рівневого управління найчіткіше відображається організаційний механізм, коли встановлюються зв'язки між структурними підрозділами, керівництвом та учасниками процесу упровадження моделі системи тьюторського забезпечення [235, с. 26]. Відповідно, важливою є готовність керівника ЗЗСО ділитися власними повноваженнями та вміти ефективно співпрацювати, що передбачає підготовку директорів закладів освіти до виконання ролі шкільних лідерів та організаторів інноваційних змін у школі.

Третій етап передбачає сукупність організаційних заходів з упровадження системи тьюторського забезпечення, якими вважаємо: 1) створення внутрішньошкільного нормативно-правового забезпечення упровадження моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів; 2) налагодження ефективної співпраці з зовнішніми

стейкхолдерами (зкладами вищої освіти, державними та приватними освітньо-науковими установами, громадськими організаціями, експертами у сфері тьюторингу та розвитку м'яких навичок учнів старших класів); 3) здійснення методичного забезпечення упровадження моделі; 4) удосконалення ресурсного забезпечення упровадження моделі системи тьюторського забезпечення.

Створення внутрішньошкільного нормативно-правового забезпечення упровадження моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів має відбуватися на основі загальнодержавної нормативно-правової бази з урахуванням специфіки ЗЗСО та можливостей кожного конкретного закладу освіти. Прикладами нормативно-правових актів школи можуть слугувати Положення про індивідуальний тьюторинг; Положення про функціональні обов'язки тьютора; Положення про груповий тьюторинг; поточні накази, розпорядження тощо, які регламентують діяльність ЗЗСО в контексті реалізації тьюторингу.

Налагодження співпраці з зовнішніми стейкхолдерами може відбуватися завдяки участі адміністрації та педагогів у конференціях, семінарах, форумах, конгресах, організованих зовнішніми стейкхолдерами, а також через ініціювання власних заходів, запрошення експертів; через візити та обмін досвідом із представниками ЗЗСО, ЗВО, освітньо-наукових установ, громадських організацій, які впроваджують тьюторинг та /або реалізують навчання тьюторингу та розвитку м'яких навичок; завдяки участі у проєктах у сфері тьюторингу, участі в робочих нарадах, які стосуються спільної діяльності з упровадження тьюторингу; через обмін інформацією про практичне упровадження тьюторингу в ЗЗСО.

Докладної уваги потребує опис здійснення методичного оснащення, адже це найважливіший аспект ефективності упровадження моделі системи тьюторського забезпечення. Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновки про те, що термін «методичне оснащення» раніше розглядали в контексті освітнього процесу, а не тьюторського.

Я. Рудик розглядає методичне оснащення як комплексне явище, що поєднує науково-методичне та практико-методичне забезпечення [432]. Погоджуємося із

науковцем в тому, що методичне оснащення необхідно розглядати в єдності теоретичного та практичного його компонентів. Поняття «методичне» є похідним від понять «методична діяльність», «методична робота». Українські вчені [173, с. 82-83; 440, с. 16; 451, с. 16] ототожнюють методичну роботу та методичну діяльність і трактують її як систему організаційного та науково-методичного забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників; як цілісну, систематичну роботу педагогічних кадрів, спрямовану на безперервне підвищення їхнього науково-теоретичного, професійно-творчого, загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки, професійної майстерності та педагогічної техніки, формування стійких професійних цінностей і поглядів; як цілісну систему, засновану на наукових досягненнях, передовій практиці, аналізі перешкод, з якими стикаються педагогічні працівники, спрямовану на розвиток потенціалу вчителів, керівників, вихователів освітнього закладу, внаслідок якого відбувається досягнення оптимальних освітніх результатів [80; 210; 293].

В. Головенкін визначає методичне оснащення однією із ключових умов ефективності освітнього процесу та визначає його складники: методичну документацію, посібники, підручники, дидактичні матеріали, комп'ютерне програмне забезпечення [107, с. 155]. Дослідники Н. Дец і Л. Риженко вважають, що методичне оснащення освітнього процесу — це комплекс документів, наукових, навчальних, методичних матеріалів, які описують зміст, структуру, визначають результат, спрямовують хід освітнього процесу [138, с. 72]. На нашу думку, обмеження методичного оснащення освітнього процесу виключно комплексом документів та матеріалів значно обмежує важливість його організації. Уважаємо, що варта уваги думка Т. Сорочан, яка розуміє методичне забезпечення як професійну взаємодію суб'єктів педагогічної діяльності в контексті упровадження інновацій в освітній процес закладу загальної середньої освіти [475, с. 34].

Імпонує точка зору О. Комліченко, яка акцентує на необхідності дотримання організаційних, педагогічних, психологічних, методичних засад розробки методичного оснащення, що передбачає структурованість матеріалів,

єдність дидактичної мети всіх його структурних елементів [227, с. 276]. В. Муромець підтверджує цю тезу, наголошуючи на тому, що методичне оснащення має стати складником всього освітнього процесу [324, с. 322]. На комплексності методичного оснащення наголошує Н. Савельєва, вказуючи на єдність його цілей, змісту, процесу та організаційних форм як сукупності інформаційних і навчально-методичних матеріалів [327, с. 6]. Важливу роль методичного оснащення відзначають дослідниці О. Бешенцева і А. Лук'янова. За їхнім визначенням, воно сприяє ефективності освітнього процесу, його оптимізації, активізації та реалізації індивідуального й особистісно-орієнтованих підходів у діяльності закладу загальної середньої освіти [30; 280].

Узагальнюючи вищесказане, пропонуємо власне трактування поняття методичного оснащення в контексті організаційного механізму упровадження моделі системи тьюторського забезпечення. На нашу думку, комплексність цього терміну не викликає сумнівів, тому переконані, що *методичне оснащення упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів — це система професійної взаємодії рівноправних суб'єктів освітньої діяльності, спрямованої на безперервний професійний розвиток педагогічних працівників як тьюторів та його супровід, розробку і створення методичної бази, необхідної для якісної реалізації тьюторингу у школі, що гарантує досягнення певної мети через визначену послідовність методів, засобів та дій.*

Метою методичного оснащення упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів є здійснення цілісного тьюторського процесу в єдності цілей тьюторингу, змісту та організаційних форм його реалізації.

Розбудова методичного оснащення має ґрунтуватися на принципах демократичності, гуманізму, цілісності й системності, колегіальності, варіативності, індивідуалізації, автономності, фасилітативності, гнучкості, наступності й неперервності, інтегративності науки і практики, прогностичності, інноваційності, інтерактивності. Ці загальні принципи уможливають урахування

різних точок зору, створення різних моделей діяльності, декількох варіантів планів та програм тьюторської діяльності, спільних проєктів, розкриття потенціалу кожного суб'єкта тьюторської діяльності. Крім того, вважаємо за доцільне зазначити специфічні принципи, зокрема принцип добровільності, відповідальності, партнерства, креативності, синергії, технологізації тощо [324, с. 324]. Урахування основних і специфічних принципів методичного оснащення уможлиблюють створення в ЗЗСО творчих робочих груп, об'єднаних спільними цілями щодо впровадження інновацій, зокрема тьюторингу, із збереженням рівноправності та простору для самореалізації кожного педагогічного працівника.

На основі аналізу доробку українських науковців (О. Бешенцова, Н. Дец, О. Комліченко, Д. Риженко, Я. Рудик, Т. Сорочан) визначено функції методичного оснащення впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, які поділяємо на *цільові* та *організаційні* [30; 138; 227; 327; 432; 475]. *Цільовими функціями* вважаємо інформаційну, мотиваційну, прогностичну, компенсаторну. Під організаційними функціями розуміємо трансформаційну, діагностувальну, аналітичну, координаційну та функцію моделювання.

Інформаційна функція методичного оснащення полягає у збиранні, обробці, аналізі, узагальненні, систематизації, поширенні інформації, а також створенні мережі комунікації та системи стабільного зворотного зв'язку [474, с. 138].

Мотиваційну функцію розглядають із точки зору індивідуального підходу до особистості педагога відповідно до його професійних та особистісних характеристик [612, с. 102]. Характеристика мотиваційної функції методичного оснащення спонукає звернутися до Закону України «Про освіту» (ст. 1, 53–54, 59), у якому затверджено право вчителя на навчання упродовж життя та на академічну мобільність, вибір видів і форм професійного зростання, суб'єктів освітньої діяльності, на персональний шлях реалізації власного потенціалу, що формується з урахуванням його здібностей, можливостей і досвіду [176]. Таким чином, важливим є отримання від педагогічного працівника запиту на розкриття власного потенціалу, адже кожен із них має свої професійні інтереси та потреби.

Провідним мотивом вчителя в особистісно-професійному розвитку, за твердженням В. Вакуленко, є можливість самореалізації за допомогою професії [61, с. 17]. Визначення вмотивованості педагога зумовлює результат його діяльності, адже через забезпечення перспектив до самореалізації, опосередковано відбувається вплив на отримання необхідних результатів [212, с. 86].

Прогностична функція передбачає прогнозування процесу впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у ЗЗСО на основі проведеного аналізу в конкретних умовах. Ця функція ґрунтується на дослідженнях, предметом яких є визначення тенденцій і перспектив розвитку тьюторингу як педагогічного явища. В основі прогнозування — отримання та використання випереджальної інформації про розвиток відповідних об'єктів і суб'єктів тьюторського процесу для оптимізації тьюторської діяльності [474, с. 138].

Компенсаторна функція покликана забезпечити педагогів інформацією, додатковими інструментами, які допоможуть запровадити зазначену систему. Ця функція також передбачає формування та розвиток у педагогів навичок та вмінь, яких вони не отримали в базовій професійній освіті, наприклад, діагностувальних, фасилітативних, акмеологічних та ін. [39, с. 28].

Трансформаційна функція передбачає відбір та методичне опрацювання сучасних наукових досягнень, педагогічного досвіду у сфері освіти й надання рекомендацій щодо їх трансформування в тьюторську практику ЗЗСО [141]. Важливим є розуміння значення наукових досліджень для впровадження їх у тьюторську практику, адже завдяки поєднанню наукового потенціалу вчених, науково-педагогічних працівників із практичним досвідом тьюторів відбувається інтеграція науки і практики в процесі розвитку професіоналізму керівників та педагогічних працівників [474, с. 139].

Діагностувальна функція необхідна для регулярного вивчення якісного стану педагогічних працівників відповідно до вимог соціуму та окремого закладу освіти; розробки на основі проведених діагностичних заходів напрямів змісту й методів організації тьюторського процесу; удосконалення методичного

забезпечення реалізації моделі системи тьюторського забезпечення, способів, форм, методів підвищення кваліфікації педагогів [80].

Функція моделювання передбачає творчий підхід, який полягає в розробці нових положень тьюторської роботи у школі, у створенні і впровадженні системи тьюторського забезпечення та керуванням цим упровадженням; в експериментальній діяльності; пошуках нових форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних працівників-тьюторів [39, с. 29].

Аналітична функція забезпечує науковий аналіз явищ, складників, фактів, на основі чого роблять висновки, прогнозують і планують наступні тьюторські процеси, ухвалюють управлінські рішення, які забезпечують їх виконання [474, с. 139].

Координаційна функція передбачає удосконалення структури і змісту управління різних рівнів та підрозділів ЗЗСО для ефективного упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у загальний освітній процес [39, с. 28]. Важливим аспектом цієї функції є координація системи методичного забезпечення упровадження моделі із зовнішніми стейкхолдерами.

Виходячи з постулату комплексності, вважаємо, що загальною функцією методичного оснащення впровадження системи тьюторського забезпечення є керування тьюторським процесом у школі, що забезпечує системний розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів на всіх його етапах: проєктування, планування й організації; удосконалення системи управління цим процесом тощо.

Аналіз науково-педагогічних досліджень українських вчених (О. Бешенцова, Н. Дец, О. Комліченко, Т. Петришина, Д. Риженко, Я. Рудик, Т. Сорочан, О. Шикиринська) дозволив зробити висновки щодо можливих напрямів методичного оснащення упровадження системи тьюторського забезпечення [30; 138; 227; 327; 432; 474; 607]. Такими напрямками вважаємо дорадницький, професійно-фасилітативний; методичний; інформаційно-

комунікативний; психолого-мотиваційний. Визначені напрями методичного оснащення в їх альтернативності та адресності варті докладного розгляду.

Дорадницький напрям реалізують через надання фахівцем-експертом кваліфікованої поради, допомоги, підтримки, супроводу щодо вирішення професійних завдань у тьюторській діяльності. Цей напрям тісно пов'язаний із консультативною сферою послуг, які отримують педагоги-тьютори у вигляді інформаційного, науково-методичного продукту (проекти, програми, розробки, поради тощо) [451, с. 5]. Сьогодні в Україні існує розгалужена мережа закладів, установ, організацій, які надають педагогічні дорадчі послуги педагогічним працівникам та керівникам освітніх закладів. Діяльність педагогічних дорадників включає: надання консультативних освітніх послуг педагогічним працівникам та управлінцям; підготовку та експертизу методичного забезпечення; організацію підвищення кваліфікації педагогічних працівників; супровід інноваційних проєктів; організацію та проведення супервізій із експертами тощо [440, с. 19]. Варто зазначити, що педагогічні працівники самостійно обирають коло проблем, для вирішення яких потребують консультацій. Однією із затребуваних форм дорадництва сьогодні є супервізія, яка дає можливість авторитетному досвідченому фахівцю підтримувати професійний розвиток педагогів, стимулювати їх до професійного зростання з оперттям на власний досвід та досвід колег. Відповідно до визначення термінологічного словника [494, с. 79] метою супервізії є: 1) підвищення цілеспрямованості професійних дій; 2) підвищення кваліфікації; 3) задоволеність власною працею тощо.

Професійно-фасилітативний напрям передбачає двосторонній процес професійного розвитку вчителя, набуття та розвиток ним тьюторських компетентностей, тьюторської майстерності під час комплексного взаємовпливу учасників взаємодії. Важливим також є створення активного освітнього середовища, у якому можливою є організація співробітництва учнів між собою та вчителем, сприяння ініціативності, творчості, що підвищує умотивованість до навчання та професійної діяльності шляхом цілеспрямованої зміни установок вчителя на міжособистісну взаємодію [83]. В основі цього напрямку лежить

еволюція педагогічної взаємодії, пошук можливостей для реалізації позиції педагога (тьютора), які будуть сприятливими для позиції учнів. У тьюторському процесі синхронізація цих позицій можлива завдяки фасилітації [83, с. 65]. Цей напрям реалізують через підтримку, стимулювання, допомогу в навчанні педагогічних працівників в умовах вільного та самостійного вибору форм і способів підвищення кваліфікації та шляхом відкритої позиції тьютора і партнерського стилю спілкування [229, с. 95].

Методичний напрям спрямований на надання тьютору адресної допомоги в організації тьюторського процесу в ЗЗСО. Така допомога включає в себе: вибір тьюторських технологій, форм і методів тьюторської діяльності, формування структури тьюторіалу, наповнення технології тьюторингу новітніми досягненнями у сфері педагогіки, психології, філософії, цифрових технологій, організацію тьюторської діяльності, спрямованої на розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів [450, с. 25]. Цей напрям реалізують через методичні рекомендації щодо організації тьюторіалів, взаємодії з учнями, оцінювання прогресу й мотивації, практико-орієнтовані та методичні посібники, робочі зошити, презентації, відеоматеріали, які використовують під час тьюторіалів, інструменти оцінювання (тести, анкети, кейси для аналізу), інформаційно-комунікаційні технології (програмні засоби, платформи, електронні ресурси, що підтримують тьюторинг), розклади, графіки, індивідуальні програми розвитку учнів, що дозволяють структурувати й систематизувати тьюторський процес, підвищення кваліфікації тьюторів, зворотний зв'язок як механізм збору та аналізу відгуків від учнів щодо ефективності тьюторіалів та використаних методичних матеріалів.

Методичний напрям передбачає практичну імплементацію наукових психолого-педагогічних досліджень у тьюторську практику концептуалізацію новітніх ідей в контексті тьюторингу та розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів, науковий пошук, розробку, експериментальну перевірку ефективності, пошук шляхів удосконалення тьюторського процесу в ЗЗСО, створення, апробацію, упровадження та поширення в освітній практиці

авторського продукту: методик, моделей, методів і прийомів, авторських систем тьюторської діяльності [426, с. 71].

Інформаційно-комунікативний напрям покликаний забезпечити інформаційну підтримку тьюторів під час тьюторської діяльності та у процесі їхнього професійного розвитку. Завдяки створенню інформаційно-технологічної інфраструктури можлива, з одного боку, реалізація дистанційного (онлайн-) тьюторингу, безперервного зворотного зв'язку між тьютором і учнями, батьками, всіма педагогічними працівниками, а з іншого — створення ресурсного інформаційно-освітнього середовища (сайти, платформи, інформаційні бази даних, навчальні освітні портали тощо), яке забезпечує доступ до освітнього контенту для тьюторів.

Психолого-мотиваційний напрям передбачає діагностику тьюторів щодо їхніх мотиваційно-ціннісних настанов, сформованості рівня тьюторських компетентностей та особистісних якостей. За визначенням В. Сидоренко, таке діагностування передбачає актуалізацію значущих характеристик тьютора, його індивідуальних особливостей, потреб, ціннісних орієнтацій, цілей, тьюторського стилю тощо [450, с. 29]. Цей напрям реалізують не лише через діагностику, а також через створення умов для розвитку тьютора як особистості та професіонала відповідно до запитів та потреб, а також потреб закладу освіти і, за необхідності, через надання тьюторам кваліфікованого психологічного супроводу. Варто зазначити, що такий напрям реалізують також через дослідження освітніх потреб тьюторів для створення необхідних умов для їх професійного розвитку [449].

Кожен із зазначених напрямів передбачає низку описаних організаційних заходів для їх реалізації. Методичне оснащення уможлиблює вирішення завдань із удосконалення кадрового потенціалу ЗЗСО, інформаційного та мотиваційного забезпечення.

Проблема ресурсного забезпечення докладно описана в п. 3. 4, де подано перелік та зміст зовнішніх та внутрішніх ресурсів упровадження тьюторингу. Удосконалення ресурсного забезпечення можливе за рахунок цілеспрямованого перерозподілу ресурсів відповідно до цілей та актуальності під час упровадження

моделі системи тьюторського забезпечення у ЗЗСО. Організаційні заходи з удосконалення ресурсного забезпечення виключають суб'єктивістський підхід, спрямований на адміністративне підсилення лише тих працівників, які беруть участь в упровадженні моделі системи тьюторського забезпечення. Загальний результат упровадження тьюторингу повинен бути корисним для всіх педагогічних працівників ЗЗСО [113]. Удосконалення ресурсного забезпечення має відбуватися на засадах взаємодоповнюваності та взаємодії всіх ресурсів, орієнтованих на досягнення мети. Ресурсне забезпечення передбачає процес пошуку, залучення та розподілу всіх наявних ресурсів необхідних для реалізації поставленої мети — упровадження моделі системи тьюторського забезпечення. При цьому важливо враховувати динамічність зовнішнього середовища та не виключати потенційних можливостей залучення ресурсів. Розподіл ресурсів повинен також включати розширення управлінських повноважень суб'єктів упровадження моделі системи тьюторського забезпечення. Удосконалення ресурсного забезпечення має передбачати організаційні заходи з модернізації інформаційно-комунікаційного компонента, зокрема документообігу, адаптації цифрових засобів відповідно до цілей та завдань упровадження моделі системи тьюторського забезпечення та вибір найбільш оптимальних ресурсів й організацію їх ефективного розподілу [162].

Четвертий етап передбачає створення системи контролю та аналізу ефективності упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Розглядаємо його як комплекс інформаційно-аналітичних процедур і поетапних спеціальних дій, які забезпечують вимірювання теперішнього стану упровадження моделі системи тьюторського забезпечення у ЗЗСО, для оптимізації тьюторських процесів та постійної корекції відповідно до заданих параметрів реалізації моделі. Система контролю та аналізу також покликана визначати рівень якості тьюторської діяльності, рівень майстерності тьюторів, їх тьюторських компетентностей тощо [426, с. 75]. Реалізація аналізу може відбуватися завдяки порівнянню спланованих організаційних заходів та отриманих результатів, з урахуванням всіх

взаємозв'язків між компонентами організаційного механізму, змін та невизначеностей у дослідженні процесів упровадження моделі системи тьюторського забезпечення. Отже, метою аналізу є створення такого опису (за напрямками організаційних заходів), який відображав би реальний стан упровадження, накопичений досвід, оцінку відхилень від запланованого результату. Для цього ефективним методом аналізу може бути «Метод Дельфи» — систематичний збір інформації про об'єкт прогнозування шляхом опитування та узагальнення даних [140, с. 100].

Під час аналізу відбувається систематичне дослідження цілей та управлінських рішень, пошуки обґрунтованих оцінок цих рішень, ключових чинників, пов'язаних із вирішенням завдань, оцінка ефективності, термінів досягнення цілей тощо. Здійснення аналізу і контролю ґрунтується на засадах прозорості, об'єктивності, комплексності та методологічної коректності [98, с. 86]. Організація контролю може відбуватися методами моніторингу, спостереження, оцінки, зіставлення первинних прогнозів із даними аналізу. На основі аналізу та контролю створюють структурний звіт, інформаційну базу даних із показниками діяльності. Отримані дані стають основою для коригування організаційного механізму упровадження моделі через зміну цілей, ресурсів та /або потреб суб'єктів освітнього процесу [204, с. 351].

Зазначимо, що завдання для досягнення мети упровадження системи тьюторського забезпечення пропонуємо реалізовувати через здійснення послідовних чотирьох етапів її упровадження; кожен етап має відповідати реалізації завдань, а саме: удосконаленню способів прийняття управлінських рішень; здійсненню ресурсного та методичного забезпечення, що є найбільш актуальним для ефективного упровадження системи тьюторського забезпечення.

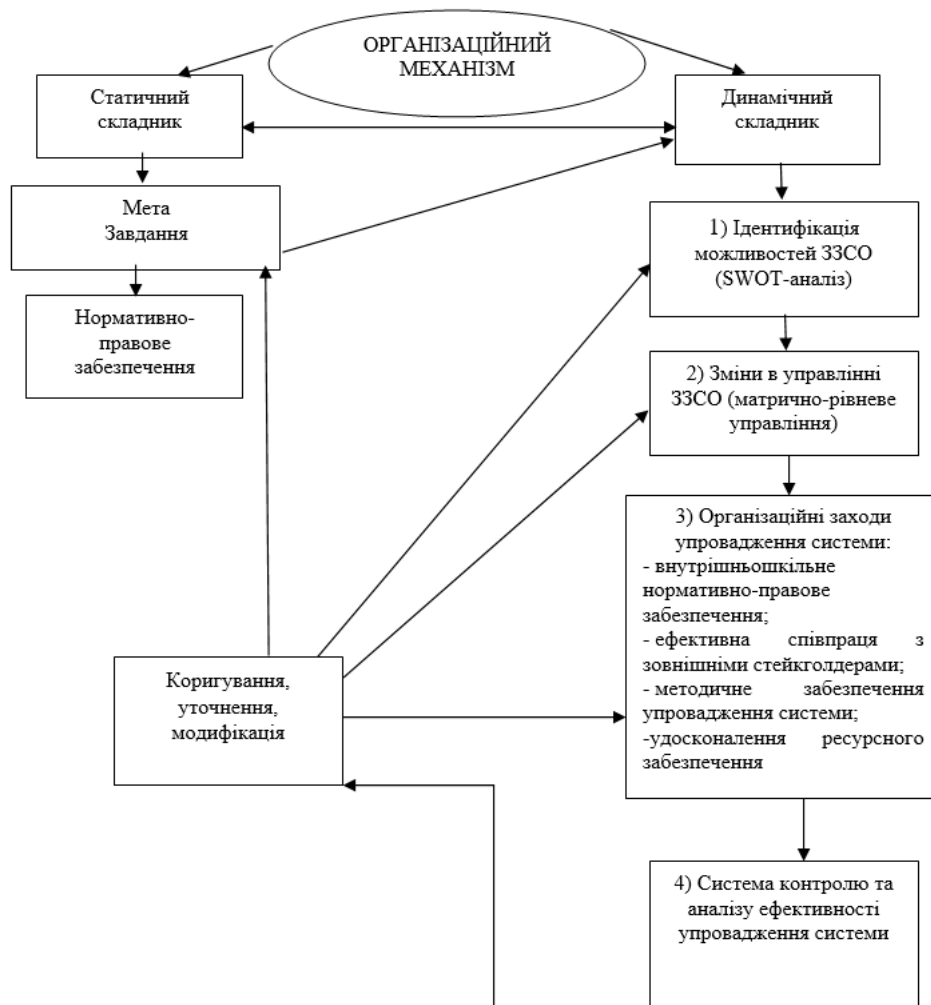


Рис. 6. Організаційний механізм експериментальної перевірки та упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів

Висновки до п'ятого розділу

Аналіз науково-педагогічних доробків у сфері досліджень соціально-особистісних компетентностей умотивував нас на висновки щодо критеріїв їх оцінювання. Нами було визначені *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний* критерії, рівні сформованості яких визначаються за інтенсивністю їх прояву та ступеню реалізації та характеризуються власною сукупністю показників. Доведено, що мотиваційно-ціннісний критерій є основним, оскільки дозволяє діагностувати ціннісне відношення учнів старших класів до розвитку власних соціально-особистісних компетентностей та рівень

мотивації до їх удосконалення. Виділено три рівні сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: *низький (репродуктивно-адаптивний)*, *середній (конструктивно-активний)*, *оптимальний (максимально можливий)*.

Констатувальний етап дослідження проведено за трьома напрямками: визначенням рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, з'ясуванням готовності педагогів до тьюторської діяльності, фіксацією потенціалу експериментальних закладів загальної середньої освіти до упровадження системи тьюторського забезпечення. Вхідне діагностування на констатувальному етапі експерименту дозволило зробити висновки, що учні старших класів демонструють переважно середні або низькі результати рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей. Визначено рівень готовності вчителів до упровадження інновації — тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, схарактеризовано ступінь їх обізнаності про тьюторинг та розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів, а також наявність досвіду тьюторської діяльності. На основі отриманих даних зроблено висновки про мотивацію вчителів до впровадження тьюторингу середнього та високого рівня на початку експерименту та середній рівень самооцінки педагогів щодо готовності до такого процесу. Як засвідчує експеримент, рівень розуміння вчителів поняття соціально-особистісних компетентностей та процесу їх розвитку полягає у здатності взаємодіяти з іншими людьми. Дослідження потенціалу освітнього середовища закладів загальної середньої освіти щодо впровадження тьюторингу уповажнило на висновок, що заклади освіти, які брали участь в експерименті, мають освітній простір, який уможливорює упровадження моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Спираючись на аналіз наукової літератури та власний досвід реалізації тьюторингу у ЗЗСО, алгоритм реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів розглядаємо як комплексний організаційний механізм. Запропоновано визначення

поняття «механізм упровадження», яке в контексті дослідження розуміємо як комплекс цілеспрямовано відібраних заходів педагогічної діяльності, орієнтованих на втілення в освітню практику ЗЗСО системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Виокремлено етапи упровадження системи тьюторського забезпечення: 1) ідентифікація можливостей ЗЗСО для упровадження системи; 2) формулювання стратегії змін в управлінні ЗЗСО для ефективного упровадження системи; 3) визначення організаційних заходів упровадження системи; 4) створення системи контролю та аналізу ефективності упровадження системи.

Сформульовано власне трактування поняття методичного оснащення в контексті організаційного механізму упровадження системи тьюторського забезпечення як системи професійної взаємодії рівноправних суб'єктів освітньої діяльності, спрямованої на безперервний професійний розвиток педагогічних працівників як тьюторів та його супровід, розробку і створення методичної бази, необхідної для якісної реалізації тьюторингу в школі, що гарантує досягнення певної мети через визначену послідовність методів, засобів та дій.

Визначено функції методичного оснащення упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, зокрема цільові та організаційні, а також напрями методичного оснащення упровадження моделі системи тьюторського забезпечення — дорадницький, професійно-фасилітативний; методичний; інформаційно-комунікативний; психолого-мотиваційний.

Основні наукові положення розділу 5 висвітлено в опублікованих працях автора [47; 131; 568; 586].

РОЗДІЛ 6.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ І ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ТЬЮТОРСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

6. 1. Формувально-перетворювальний етап експериментальної перевірки системи тьюторського забезпечення розвитку соціально- особистісних компетентностей учнів старших класів

Упровадження кластерно-інтегративної моделі системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів на формувально-перетворювальному етапі експерименту реалізовано з урахуванням специфіки закладів загальної середньої освіти, які брали участь в експерименті, а також у логічному поєднанні етапів упровадження (п. 5. 3) та організаційно-педагогічних умов (п. 4. 4).

Перший етап — ідентифікація можливостей ЗЗСО для упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів відбувалася з використанням матриці SWOT-аналізу існуючих ресурсів та можливостей шкіл. Проаналізовано внутрішні (інтелектуально-творчі, лідерські, морально-етичні, аксіологічні, професійні) та зовнішні (людські, інформаційно-комунікаційні, організаційні, технологічні та матеріально-фінансові) ресурси кожного закладу освіти (докладно описані в п. 3. 3). На цьому етапі в кожному ЗЗСО – учаснику експерименту створено робочі групи, які ініціювали проведення SWOT-аналізу в педагогічному колективі, зібрали дані та надали зведену інформацію. Узагальнені дані SWOT-аналізу всіх ЗЗСО-учасників експерименту зведено в єдину таблицю, яка демонструє зв'язок між факторами матриці та ресурсами шкіл (внутрішніми та зовнішніми), що уможливорюють упровадження системи тьюторського забезпечення.

Узагальнений SWOT-аналіз ресурсів та можливостей

ЗСО-учасників експерименту

Фактори	Сильні сторони (англ. strengths)	Слабкі сторони (англ. weaknesses)	Можливості (англ. opportunities)	Загрози (англ. threats)
Внутрішні ресурси				
<i>Інтелектуально-творчі</i>	Творчість вчителів та реалізація інноваційних підходів до навчання і виховання. Достатньо високий рівень умотивованості учнів до навчання, участі у проєктах, шкільних заходах	Недостатня увага вчителів до розвитку креативного та критичного мислення в учнів, розуміння стратегії розвитку соціально-особистісних компетентностей під час навчальної діяльності	Активне впровадження інноваційних технологій (проєктних, гейміфікації); створення творчих майстерень; участь у регіональних, всеукраїнських проєктах, програмах, конкурсах, педагогічному експерименті з упровадження тьюторського супроводу; упровадження тьюторських програм для учнів старших класів; співпраця з науковими та освітніми установами	Брак навчальних ресурсів для підтримки творчого розвитку; недостатня підтримка з боку батьків; зниження мотивації учнів та вчителів
<i>Лідерські</i>	Наявність активної учнівської ради, підтримка ініціатив учнів, можливість для учнів розвивати свої лідерські навички завдяки заходам у школі.	Недостатня увага вчителів до індивідуального розвитку лідерських якостей кожного учня	Організація тренінгів та семінарів для розвитку лідерських якостей учнів та вчителів	Відсутність підтримки з боку адміністрації для лідерських ініціатив

	Наявність активних вчителів, готових до упровадження інновацій, ініціативність у впровадженні новітніх освітніх технологій			
<i>Морально-етичні</i>	Високий рівень моральних та етичних норм серед учнів та вчителів, їх залученість до соціальних проєктів	Недостатня інтеграція морально-етичних норм у загальний освітній процес	Упровадження морально-етичних програм та заходів, орієнтованих на розвиток загальнолюдських цінностей	Антисоціальні впливи із зовнішнього середовища
<i>Аксіологічні</i>	Підтримка загальнолюдських цінностей, розвиток соціальної відповідальності учнів, усвідомлення вчителями спільних цінностей в освітньому середовищі школи	Недостатня увага до формування сучасних соціокультурних цінностей в учнів, нерозуміння їх важливості для особистісного зростання	Упровадження та поширення програм соціальної активності та волонтерських проєктів для учнів; проведення тренінгів, спільних заходів, що об'єднують	Зниження рівня загальнолюдських цінностей через зовнішній вплив цифрових технологій
<i>Професійні</i>	Висококваліфіковані вчителі, постійне підвищення їхньої кваліфікації, обмін досвідом	Недостатнє використання новітніх освітніх технологій окремими вчителями	Професійний розвиток через українські та міжнародні освітні програми, вебінари і тренінги	Втрата професійних кадрів через фінансові труднощі та відсутність належних умов для їхнього кар'єрного зростання
Зовнішні ресурси				
<i>Людські</i>	Підтримка з боку батьківської громади, співпраця з громадськими освітніми	Відсутність ефективної взаємодії між адміністрацією школи та місцевими	Активне залучення громади до шкільних проєктів, волонтерство,	Нестабільна підтримка з боку батьківської громади; короткострокові

	організаціями, ЗВО, місцевою громадою	органами влади	підтримка позакласних ініціатив, налагодження партнерських взаємовідносин із ЗВО	сть партнерських проєктів, зміна пріоритетів у партнерів, плинність кадрів, негативний досвід співпраці
<i>Інформаційно-комунікаційні</i>	Використання сучасних ІКТ, онлайн-платформ для реалізації освітнього процесу, доступ до інтернету та цифрових ресурсів	Недостатня цифрова грамотність частини вчителів	Розширення програм цифрової освіти, навчання роботи з інформаційними технологіями для вчителів	Кіберзагрози, несанкціонований доступ до освітніх платформ, розповсюдження фейкових новин
<i>Організаційні</i>	Чітка структура управління, ефективна система контролю за освітнім процесом	Бюрократичні перешкоди, що заважають швидкому прийняттю рішень	Упровадження сучасних систем управління освітнім процесом, електронних систем моніторингу	Недостатня адаптивність до швидких змін в освіті та суспільстві
<i>Технологічні</i>	Використання інноваційних технологій у навчанні, мультимедійні класи, технічне оснащення освітнього процесу	Застріле обладнання, неоднаковий доступ до технологій (брак сучасної техніки), використання технологій без урахування індивідуальних потреб учнів	Модернізація технічної бази школи через державно-приватне партнерство та інвестування	Швидке старіння технологій, що вимагає постійних інвестицій
<i>Матеріально-фінансові</i>	Фінансова підтримка від держави, можливість отримання грантів та спонсорської допомоги	Недостатнє фінансування для реалізації всіх освітніх ініціатив, залежність від зовнішніх інвесторів	Пошук додаткових джерел фінансування через гранти, благодійні та фандрейзингові програми	Економічні та політичні кризи, що зумовлюють скорочення фінансування

Джерело: розроблено автором самостійно

Можемо констатувати, що кожен заклад освіти мав схожі потенційні можливості для упровадження системи тьюторського забезпечення, хоча були певні відмінності. Найбільш розвинена матеріально-технічна база (забезпечення комп'ютерами, постійним інтернетом, приміщеннями для проведення тьюторських зустрічей, матеріальним стимулюванням виконання тьюторської діяльності) є у приватних закладах освіти. Однак, комунальні заклади освіти завдяки лідерським якостям своїх керівників, їх франдрейзинговим компетентностям, участі у грантових програмах різних рівнів також мали можливості для підвищення матеріально-технічної бази, про що свідчать щорічні звіти директорів комунальних ЗЗСО. На цьому етапі упровадження відбувався також аналіз потенціалу школи для створення відкритого варіативного середовища, що включає, крім вивчення наявної освітньої інфраструктури, характер взаємодії учнів і педагогів; можливості інтеграції традиційних та новітніх підходів до розвитку соціально-особистісних компетентностей; оцінювання варіативності освітніх програм (можливості ЗЗСО до введення додаткових компонентів, зокрема тьюторських програм); оцінювання готовності педагогічного колективу до упровадження системи тьюторського забезпечення (професійна компетентність, умотивованість педагогів); оцінювання соціально-особистісних компетентностей учнів, аналіз потреб у їх розвитку, аналіз управлінських ресурсів та ЗЗСО, можливостей співпраці з зовнішніми партнерами; аналіз нормативно-правової бази.

Формулювання стратегії упровадження системи тьюторського забезпечення відбувалося за чотирима напрямками: створення відкритого варіативного освітнього середовища, конструювання суб'єкт-суб'єктних відносин «учитель (тьютор) – учень (тьюторант)», децентралізація управління (перехід до матрично-рівневого), розробка внутрішньошкільної системи підготовки педагогів до тьюторської діяльності. Необхідно врахувати, що процес імплементації стратегії не є процесом її реалізації; для нього характерне створення необхідних умов для досягнення цілей [203]. Відповідно, зазначені напрями стратегії є тими умовами, що уможливають успішну реалізацію системи тьюторського забезпечення.

Перший напрям стратегії упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей — це створення відкритого варіативного освітнього середовища, яке передбачало наявність альтернатив для виборів учнями старших класів. У ліцеї «ЕКОЛЕНД» (м. Львів), крім традиційних можливостей (різноманіття гуртків, клуби за інтересами), введено профілізацію за трьома напрямками: математика та ІТ, поглиблене вивчення іноземних мов, художньо-естетичний напрям, які учні мають можливість обирати відповідно до своїх уподобань, нахилів та вибору подальшого навчання. Для учнів старших класів у ліцеї є можливість вибору за окремими інтенсивними курсами, проєктною діяльністю, плерними заняттями тощо. Український аграрний ліцей (м. Умань) здійснює свою освітню діяльність за академічним та професійним спрямуванням у аграрній сфері. Варіативність ліцею розширено за рахунок упровадження модульного навчання, збільшення спектру вибору під час виробничої практики, вибору академічних рівнів досягнень тощо.

У приватній школі «Афіни» м. Києва, крім традиційних гуртків, театру та заходів виховного характеру, де кожен учень старших класів має можливість спробувати та знайти себе в різних видах діяльності та різних ролях, також введено профілізацію за науково-природничим напрямом (поглиблене вивчення математики та біології) та соціальним напрямом (поглиблене вивчення економіки, політології, соціології). Основний акцент зроблено не лише на поглибленому вивченні окремих предметів, а й на продуктивній діяльності учнів: раз на тиждень учні працюють над груповим або індивідуальним проєктом. Уведено можливість для учнів мати власний індивідуальний освітній план, вибирати бажаний рівень академічних досягнень. На початку кожного триместру (школа працює по триместрах) учні разом із тьютором та батьками підписують трьохсторонню угоду на триместр, у якій зазначають бажаний рівень навчальних досягнень із кожного предмету. Відповідно, кожен учень працює за своїм індивідуальним освітнім планом, а вчителі мають доступ до визначених учнями рівнів початкових досягнень. Наприкінці триместру учень разом із тьютором аналізують академічну успішність: рівень досягнень та його наступні кроки. Також у школі впроваджено

модульне навчання на елективних курсах (друга іноземна мова, «Історія сьогодення», «Менеджмент», «Психологія людини», «Креативне мислення», «Кроки до порозуміння»), коли учні старших класів обирали послідовність та тривалість вивчення окремих тем, залежно від власних уподобань та темпу засвоєння матеріалу.

Ліцей «Фінансовий» (м. Київ) на початку експерименту вже мав економічний профіль навчання. Варіативність, уведена в контексті академічного тьюторингу, передбачала спрямування учнів у дослідницько-наукову діяльність відповідно до їх здібностей та уподобань (природничі та гуманітарні науки), а також упровадження рейтингового оцінювання академічних досягнень учнів старших класів. Учні старших класів об'єднали в невеликі групи, у яких вони мали можливість працювати над індивідуальним або груповим дослідницьким проєктом.

Загальноосвітня школа № 28 (м. Тернопіль) на початку експерименту мала економічний профіль навчання та поглиблене вивчення англійської мови. Для забезпечення альтернативи та можливості вибору для учнів старших класів впроваджено альтернативне 200-бальне оцінювання (АСО) навчальних досягнень, що передбачає накопичувальну систему. Кожен учень старших класів за допомогою тьютора може визначити, які бали з якого предмету буде накопичувати відповідно до своїх здібностей, інтересів та стилю навчання тощо.

Тернопільський ліцей № 21 (спеціалізована мистецька школа імені Ігоря Герети) на початку експерименту забезпечував варіативність можливістю обирати класи профільного навчання за суспільно-гуманітарним чи мистецьким напрямом (загалом сім мистецьких напрямів). Основні зусилля педагогічного колективу спрямовані на створення сприятливого мистецького освітнього середовища, у якому кожен учень старших класів може розвинути свої творчі здібності. За зразком ЗЗСО № 28 (м. Тернопіль) також застосовано альтернативне 200-бальне оцінювання. Обидві школи запровадили для учнів старших класів програму соціально-емоційного та етичного навчання (англ. CEEH, Learning Social Emotional and Ethical Learning), основою якої є розвиток м'яких навичок

(англ. soft skills): уміння комунікувати, керувати своїми емоціями, працювати в команді, креативно й критично мислити.

Таким чином, варіативність експериментальних ЗЗСО забезпечено інтеграцією різних видів навчальної діяльності: профілізація, елективні курси, проєктно-орієнтоване навчання, модульний підхід, альтернативне оцінювання.

Спільним для кожного експериментального закладу освіти було налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, що зафіксовано в їх стратегіях розвитку. У кожному ЗЗСО упроваджено можливість поєднання офлайн- і онлайн-навчання, що значно розширило можливості учнів старших класів, особливо в умовах воєнного стану. Формування культури відкритості та підтримки самостійності учнів старших класів відбувалося за рахунок підсилення традиційного учнівського самоврядування (вплив учнів на вибір дисциплін, проєктів, форматів навчання), а також створення умов для вільного ініціювання проєктів і самостійного дослідження нових тем завдяки профілізації кожного ЗЗСО.

Відкритість до зовнішнього середовища забезпечена шляхом налагодження партнерських відносин із стейкхолдерами, що також відповідало етапу здійснення організаційних заходів упровадження системи. Для розробки програм підвищення професійного рівня педагогів як тьюторів налагоджено контакти із українськими ЗВО, бізнес-структурами, громадськими організаціями, зарубіжними науково-освітніми установами: Українським державним університетом імені Михайла Драгоманова, Тернопільським національним педагогічним університетом імені Володимира Гнатюка, Уманським педагогічним університетом імені Павла Тичини, відділом інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», ГО «Навчай для України», ГО «Освіторія», БО «Благодійний фонд «Стріт Чайлд Україна», Collegium Wratislaviense (Польща, м. Вроцлав), Instytut Innowacyjnej Edukacji (Польща, м. Вроцлав), Університет імені Яна Длугоша (Польща, м. Ченстохова).

Реалізацію другої організаційно-педагогічної умови — фреймворк матрично-рівневого управління продемонструємо на прикладі приватної школи «Афіни» м. Києва. У школі відбулася децентралізація управління, що передбачала наявність окремих структурних підрозділів. Їхня діяльність визначена такими нормативно-правовими документами: Статутом закладу загальної середньої освіти, Стратегією розвитку закладу освіти, у яких передбачено:

- повне охоплення всіх напрямів діяльності школи;
- координацію та взаємозв'язок діяльності підрозділів;
- адаптивність матрично-рівневого управління, що дозволяє суб'єктам управління вчасно вводити в наявну систему нові структурні елементи;
- використання в управлінні сучасних інформаційних технологій;
- оптимальне для такої системи залучення кваліфікованих фахівців до прийняття управлінських рішень.

Структура управління школою складається з чотирьох рівнів. Перший — рівень стратегічного управління, що здійснює директор. На цьому ж рівні знаходяться вищі органи колегіального й громадського управління: координаційна рада, педагогічна рада, органи самоврядування учнів. Другий — рівень тактичного управління, яке реалізують заступники директора школи та керівники ступенів. Школа поділена на п'ять ступенів: перший ступінь — 1–2 класи; другий ступінь — 3–4 класи; третій ступінь — 5–6 класи; четвертий ступінь — 7–9 класи; п'ятий ступінь — 10–11 класи. Кожен ступінь має свого керівника, який здійснює такі управлінські функції:

- організацію освітнього процесу на ступені, керівництво і контроль за його розвитком;
- керівництво та координацію роботи вчителів ступеня;
- організація сьогочасного й перспективного планування діяльності ступеня;
- здійснення систематичного контролю за якістю освітнього процесу ступеня;
- участь у роботі координаційної ради школи;

– самостійне планування роботи на кожен навчальний рік, яке узгоджує з іншими керівниками ступенів, після чого їх затверджує директор школи;

– систематичний обмін інформацією з питань, що належать до його компетенції, з педагогічними працівниками ступеня й керівниками інших ступенів.

Кожен член адміністрації інтегрує певний напрям або підрозділ освітньої системи відповідно до свого адміністративного статусу або суспільної ролі. Основна функція цього рівня — узгодження діяльності всіх учасників освітнього процесу відповідно до визначених цілей та очікуваних результатів, тобто тактичне втілення стратегічних завдань і прогнозів.

Третій — рівень оперативного управління. До управлінців цього рівня належать керівники методичних об'єднань, тьюторської та психологічної служби. Усі ступені мають своїх керівників тьюторської служби, які планують діяльність ступеня, розробляють організаційно-методичну й нормативну документацію; інформаційно-методичні матеріали для забезпечення тьюторського процесу; беруть участь у створенні умов реалізації тьюторського процесу на ступені; координують та надають методичні консультації тьюторам ступеня; організовують взаємодію з батьками учнів. Взаємодія суб'єктів управління цього рівня відбувається через спеціалізацію функцій під час їхньої одночасної інтеграції.

Четвертий — рівень співуправління, до якого належать учні, батьки й вчителі. Вчителі об'єднуються в тимчасові творчі групи для розв'язання нагальних освітніх завдань. Участь дітей у керівній системі формує їхні організаторські здібності й ділові якості. Для оперативного реагування, вчасного управління, прийняття рішень у школі створене внутрішньошкільне інформаційно-освітнє середовище: місце збору й зберігання внутрішньошкільної документації; місце для спільного планування проєктів і шкільних заходів; середовище для змістовного спілкування та обміну інформацією; середовище для навчання та розвитку вчителів, надання ефективного, вчасного зворотного зв'язку батькам, учням, педагогам.

Задля ефективного упровадження системи тьюторського забезпечення ми розробили план підвищення професійного рівня педагогів для здійснення тьюторської діяльності, який урахує послідовність набуття вчителями тьюторських компетентностей, розширення вже наявних та постійну підтримку їхнього професійного рівня. У першу чергу, було сформовано склад вчителів-учасників експерименту в кожному експериментальному ЗЗСО. Для постійного обміну інформацією створено спільну електронну базу даних, яка містить науковий, методичний доробок українських та зарубіжних науковців (статті, посібники, монографії, дисертації тощо), матеріали для моніторингу упровадження системи з метою спостереження, вимірювання та фіксації виявлених під час експерименту властивостей, зв'язків, тенденцій; оптимізовано структуру управління кожного закладу освіти, методичної служби, системи технічної підтримки відповідно до завдань експерименту завдяки створенню окремих підрозділів у системі управління школи. Також розроблено наскрізні плани роботи методичних рад шкіл та роботи творчих груп з упровадження системи тьюторського забезпечення; упорядковано нормативно-правову базу шкіл (накази про участь в експериментальній роботі, протоколи педагогічних рад, протоколи методичних рад, положення про організацію індивідуального тьюторингу учнів) (Додаток Д).

Третя організаційно-педагогічна умова передбачала розроблення внутрішньошкільної системи підвищення професійного розвитку педагогів (п. 4. 3.) як тьюторів, яка в кожній школі мала свою специфіку. Відповідно до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників кожен тьютор розробив індивідуальний план підвищення кваліфікації, одним із напрямів якого було набуття тьюторських компетентностей. Підготовка вчителів до тьюторської діяльності відбувалася на основі теорії свідомих змін Р. Боятзіса (англ. Intentional Change Theory, ICT), яка ґрунтується на сприянні бажаним змінам педагогів /організацій [643]. На думку вченого, будь-які значні особисті або професійні зміни, які дають стійкі результати, відбуваються через самокероване навчання. Для педагогів, які брали участь в експерименті,

зміни стосувалися освоювання нової важливої ролі — тьютора — серйозного кроку у власному розвитку для підвищення своєї ефективності. Суть моделі Р. Боятзіса полягає в досягненні сталих змін, яких прагне людина: поведінки, вміння, навички та перспективи. Відповідно до цієї теорії, зміни — це повторюваний процес, який включає п'ять етапів:

- 1) відкриття ідеального «Я»;
- 2) дослідження справжнього «Я»;
- 3) розробку плану навчання;
- 4) експериментування з новою поведінкою, почуттями, навичками;
- 5) практичне відпрацювання нових форм поведінки для їх інтеграції у свою ідентичність.

На рис. 7 зображено модель свідомих змін педагога (за Р. Боятзісом), у якій пронумеровані процеси навчання через дослідження себе, а непронумеровані — ідеї, певні відкриття, що виникають у цьому процесі.



Рис. 7. Модель свідомих змін педагога (за Р. Боятзісом)

Першим кроком до свідомих змін є визначення власного ідеального «Я», тобто усвідомлення власних прагнень. Для тьютора на цьому кроці це може бути усвідомлення бажання мати більше терпіння та емпатії до учнів, бути умотивованим, наполегливим, вміти будувати з учнями довірливі відносини тощо. На другому кроці необхідно усвідомити свої сильні і слабкі сторони, проаналізувати власне «Я»: що сприяє, а що заважає формуванню тьюторських компетентностей. Третій крок присвячений розробці програмі власного навчання, що нагадує особистий план розвитку. На четвертому кроці необхідно експериментувати та практикувати нові способи взаємодії з учнями: перевіряти свої нові знання, вміння, навички та перетворювати набуті знання на сталий спосіб реалізації ролі тьютора. Останній крок присвячений розвитку довірливих стосунків із колегами для отримання та надання взаємної допомоги та підтримки. Ми застосували цю модель для спрямування педагогів під час підвищення їх професійного рівня на усвідомлене опанування тьюторських компетентностей. Такий підхід сприяв розвитку в них самосвідомості, стійкості та мислення зростання.

Для підтримки педагогів у реалізації системи тьюторського забезпечення у співпраці з Collegium Wratislaviense (Польща) нами було розроблено 64-годинну програму підготовки вчителів як тьюторів, яка поділена на чотири блоки по два дні з двотижневим відпрацюванням вчителями отриманих теоретичних та практичних знань і вмінь що відповідало моделі ICT (Додаток 3). Завдяки такому поетапному підходу вчителі змогли поступово підготуватися до ефективної роботи тьюторами, використовувати сучасні методики, технології та етичні стандарти. Крім довготривалої програми, розроблено дводенне навчання з основ тьюторингу, а також серію тренінгів, вебінарів, майстер-класів, науково-практичних семінарів за такими напрямками: удосконалення та розвиток комунікативних навичок, набуття вміння створювати індивідуальні освітні траєкторії, опанування тьюторських технологій та інструментів, розвиток соціо-емоційної компетентності тьютора, тьютор в онлайн-середовищі, індивідуальний та груповий тьюторинг, принципи та методи розвитку соціально-особистісних

компетентностей учнів старших класів, сучасні підходи у психології та нейропедагогіці (Додаток І). Навчання відбувалося в очному та дистанційному форматах.

За підтримки відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» проведено всеукраїнські науково-практичні семінари для тьюторів: «Тьюторські методики індивідуального супроводу учнів старших класів з розвитку самоменеджменту», «Тьюторські методики супроводу проєктної діяльності учнів старших класів», «Тьюторські методики з розвитку критичного та креативного мислення в учнів старших класів», «Практичні інструменти роботи тьютора в дистанційному навчанні», на яких тьютори могли обмінятися досвідом. Щорічно відбувається Міжнародний конгрес тьюторингу із залученням українських експертів (науковців та практиків) і провідних фахівців у цій сфері з Ізраїлю, Канади, Польщі.

На базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова проведено серію вебінарів та науково-практичних семінарів: «Тьюторинг у школах: дієві практики», «Тьюторинг у школі: моделі та їх характеристика», «Тьюторські компетенції сучасного педагога», «Оксбриджська модель тьюторингу: погляд українського тьютора-практика».

Нами створена низка онлайн-курсів для вчителів-тьюторів ініційованих громадськими організаціями: «Наставницький підхід у роботі вчителя» онлайн-курсу «Розумію» (ГО «Освіторія»), модуль «Нейропедагогіка як ключ до успіху» освітнього серіалу «Як стати ментором для школярів» (ГО «Навчай для України»), «Формувальний зворотний зв'язок у роботі вчителя-наставника» (БО «Благодійний фонд «Стріт Чайлд Україна»).

Для підтримки тьюторів під час упровадження системи тьюторського забезпечення запроваджено регулярні супервізії. Відповідно до Типового положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа» супервізію розглядають «як інструмент професійної підтримки та професійного розвитку, що передбачає комплекс заходів із навчально-

методичного супроводу педагогічних працівників закладів ... загальної середньої освіти в умовах реалізації завдань Нової української школи» [327]. Супервізор (автор дослідження) проводив групові зустрічі один раз на два місяці. Метою супервізій була підтримка тьюторів у їхньому професійному розвитку, консультування з питань упровадження системи тьюторського забезпечення, розробки тьюторських програм розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів та упровадження децентралізованого управління ЗЗСО, обмін практичним досвідом тьюторів, розбір тьюторських кейсів з елементами наставництва, надання науково-методичних рекомендації для тьюторів та директорів з упровадження системи. Індивідуальні супервізії відбувалися за запитами та потребами тьюторів.

Реалізація процесу розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у кожному експериментальному ЗЗСО мало спільне та відмінне. Серед спільних ознак: залучення учнів до проєктної діяльності (творчої, дослідницької, пошукової, соціальної, навчальної тощо), участь у тренінгах, виховних та профорієнтаційних заходах школи, застосування технологій відкритої освіти (кейс-стаді, дебати, портфоліо учня); тьюторських технологій (есе, тьюторіал, розробка ІОТ). Відмінне полягало в тому, що приватні ЗЗСО проводили індивідуальні тьюторіали з учнями, а комунальні — переважно в малих групах.

Досвід реалізації проєктної діяльності засвідчує, що це сприяло розвитку суб'єктності учнів та соціально-особистісних компетентностей. Проєкт — це результат індивідуальної діяльності учнів, втілення у життя їхніх ідей та вирішення суб'єктивно значущих для них проблем у ситуації свободи вибору, творчих рішень тощо [317, с. 186]. Кожен експериментальний заклад освіти використовував метод проєктів відповідно до особливостей організації освітнього процесу. У ліцеї «ЕКОЛЕНД» (м. Львів) напрями проєктів стосувалися екологічних та соціальних проблем. Вони мали різні види: інформаційні, ігрові, творчі, дослідницькі, волонтерські, зокрема засновано учнівську волонтерську службу — Volunteer Hub. У приватному закладі «Український аграрний ліцей»

(м. Умань) спостережено практико-орієнтовану спрямованість на вирішення проблем у розвитку аграрної сфери в Україні. У ліцеї «Фінансовий» (м. Київ) реалізовано дослідницькі проєкти в малих групах (історичний та біологічний напрями) та індивідуальні навчальні проєкти. У приватній школі «Афіни» м. Києва реалізовано кілька напрямів: дослідницький (біологія) та навчальний, напрям соціального підприємництва, медіа- та ІТ-технологій. У межах волонтерського напрямку створено інтернет-магазин «Budzok» товару з сучасним дизайном у патріотичних кольорах, прибуток від якого спрямовували на допомогу ЗСУ; засновано інтернет-журнал «Уламки світла» (збірка історій українців); проведено благодійний аукціон до Дня захисників України. У ЗЗСО № 28 м. Тернополя реалізовували навчальні, соціальні («Зелений город»), волонтерські («Простір 28») проєкти. Тьютори ЗЗСО № 21 (спеціалізованої мистецької школи імені Ігоря Герети) долучили учнів експериментальної групи до міжнародних та всеукраїнських проєктів: інноваційна програма для молоді UPSHIFT, застосування штучного інтелекту в освіті (за підтримки ЮНІСЕФ), «Нова фізична культура — здорові громади» під патронатом фонду Катерини Білоруської, Всеукраїнська шкільна ліга пліч-о-пліч, творчий проєкт «Історія в коміксах», «Скрина буктрейлерів», кіностудія «Творча майстерня», артгалерея у форматі косплею, авторський ютуб-канал «Літературно-мистецький меридіан».

Метою тьюторської підтримки проєктної активності учнів старших класів у рамках експерименту було надання учням досвіду діяльності в умовах вибору, самовизначення, прийняття самостійних рішень та відповідальності за них, набуття навичок співпраці та комунікації, реалізації своєї індивідуальності. Досягнення мети відбувалося завдяки застосуванню тьюторських технологій: діагностування інтересів, навичок, здібностей, цінностей, мотивації та інших особистісних характеристик учнів; постановці цілей (SMART, GROW, GOAL); плануванню реалізації проєктів (за допомогою технік побудови процесів (англ. Agile) та планування (англ. Scrum); рефлексії. Під час проєктної діяльності учні мали можливість за підтримки тьютора засвоїти культуру роботи з інформацією, здатність аргументувати власну позицію, що сприяло розвитку

критичного мислення. Реалізація проєктів вимагала від учнів творчих рішень і розвитку креативного мислення. Варто відзначити, що під час цього процесу учні старших класів розвивали цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, які необхідні для самореалізації особистості. У підсумках проєктної діяльності учні змогли побачити результати своєї діяльності, краще зрозуміти свої сильні сторони, підвищити самооцінку, підтримати мотивацію. Важливим елементом проєктної діяльності була дискусія, під час якої відбувалося зіставлення різних поглядів на вирішення проблеми. У свою чергу це сприяло підвищенню мотивації учнів до самостійного мислення, налагодженню діалогу між учнями та учнями і тьюторами.

Розвиток комунікативної компетентності учнів старших класів відбувався також завдяки ігровим технологіям, зокрема діловим та інтелектуальним іграм, наприклад, дебатам. Завдяки участі в ділових іграх учні набували навичок прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, виявлення власних здібностей та кращого розуміння своїх сильних сторін. Прикладами ділових ігор були «Професія майбутнього» (приватний заклад «Український аграрний ліцей» м. Умань), економічна гра «Athens Brain Wars», профорієнтаційна гра «Дівергент», політично-правова гра «Майбутнє України» (приватна школа «Афіни» м. Києва), інтелектуальна гра «Мислителі» (англ. Thinkers); ліцей «ЕКОЛЕНД», м. Львів). Ділові ігри включали комплекс методів розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів: критичного мислення та комунікативної компетентності через дискусію; креативного та критичного мислення — через аналіз конкретних ситуацій. У такій грі важливою є співпраця, яка розвиває навички командної роботи та вчить зіставляти групові та індивідуальні завдання. Результатом ділової гри є віднайдення різних рішень конкретної проблеми та їх аналіз. Завдання тьютора — підготувати учнів до участі у грі. На цьому етапі учні за підтримки тьютора обирали ігрові ролі, набували нових знань із розвитку навичок комунікації, співпраці, креативного та критичного мислення. У підсумку гри відбувався обмін думками, захист рішень, аналіз результатів, що сприяло формуванню в учнів здатності до рефлексії.

В експериментальних групах тьютори також використали дебати як технологію розвитку критичного та креативного мислення, комунікативних навичок та вміння співпрацювати, емпатії та толерантності, самоорганізації та самопрезентації, формування громадянської позиції учнів старших класів, розвитку дослідницьких навичок тощо. Завдяки дебатам створювали умови для формування діалогічних та партнерських відносин між учнем і тьютором, поваги до різних точок зору, активного включення учнів у пошукову та інтелектуальну діяльність, розвитку вміння реалізовувати цілі, організовувати ділове спілкування. Учні експериментальних груп брали участь у дебатах на рівні власного навчального закладу, на рівні міських турнірів та на всеукраїнському рівні. Для опанування мистецтвом дебатування створено онлайн-курс для тьюторів «Дебати в школі» та упроваджено елективний курс для учнів старших класів «Дебати» (Додаток І). Приватна школа «Афіни» м. Києва стала ініціатором та організатором всеукраїнського дебатного турніру «Афінський форум», який проводили щорічно під час весняних канікул, до нього залучали учнів експериментальних закладів освіти.

Технологія кейс-стаді сприяла залученню учнів експериментальних груп до самостійного вивчення конкретної проблемної ситуації (життєвої, освітньої) та пошуків її вирішення. Ця технологія розвиває в учнів комунікативну компетентність, дослідницькі навички, здатність аналізувати та структурувати власні думки. Взаємодія тьютора й учнів під час проведення кейс-стаді сприяла розширенню їхнього світогляду, життєвих настанов, набуттю нових знань і досвіду у вирішенні поставленої проблеми. Завданням тьютора під час проведення таких занять була організація відкритої дискусії за матеріалами кейсу та утримання позиції аналізу ситуації в розрізі «було», «є», «буде». Саме технологія кейс-стаді, побудована на вирішенні практичних завдань, найбільше сприяла розвитку конкретних навичок: здатності справлятися з нестандартними ситуаціями, самоорганізації, вміння вислуховувати та враховувати альтернативну точку зору, вміння аргументувати, публічно виступати, співпрацювати тощо. Тьютори використовували цю технологію під час проведення тьюторіалів у малих

групах та індивідуально, залежно від можливостей тьютора і школи, а також від запитів та потреб учнів.

Технологію портфоліо використовували для структурування результатів діяльності тьютора й учня. Учні формували портфоліо, яке тьютор допомагав систематизувати та аналізував на етапах рефлексії. Портфоліо учнів складалося з розроблених спільно з тьютором ІОТ, навчальних планів та планів розвитку соціально-особистісних компетентностей, індивідуальної карти розвитку, інших матеріалів, які учень уважав за необхідне розмістити у портфоліо (розробка проєкту, есе, дослідницька робота, список ресурсів, результати самооцінювання, тестів, сертифікати і дипломи тощо).

Для підвищення рівня обізнаності учнів про важливість та необхідність оволодіння м'якими навичками, набуття практичних умінь і навичок розвитку критичного та креативного мислення, комунікативної компетентності розроблено та проведено тренінги для учнів старших класів. Кожен ЗЗСО обрав власний формат проведення тренінгів: офлайн і онлайн, із залученням зовнішніх тренерів і власними зусиллями, із використанням онлайн-курсів із розвитку м'яких навичок тощо. Для учнів старших класів проведено такі тренінги: «Ефективна комунікація та співпраця», «Розвиток креативності», «Навчитися вчитися», «Дизайн мислення», «Чого ти насправді прагнеш», «Самоменеджмент», «Критичне мислення», «Навички успішних юнаків за книгою С. Кові «7 навичок високоефективних людей».

У всіх експериментальних ЗЗСО тьютори проводили індивідуальну роботу з учнями. Однак приватні школи мали можливість виділити окрему посадову одиницю — тьютора, який мав під своєю опікою від 6 до 8 учнів. Як правило, навчальне та інше навантаження розподіляли таким чином, щоб у тьюторів був вільний час на індивідуальні зустрічі з учнями один раз на тиждень або один раз на два тижні тривалістю 45 хвилин. Тьютори проводили тьюторіали відповідно до визначених етапів тьюторської роботи (п. 4. 2) та розробленій програмі, що урахувала потреби, цілі, інтереси та запити учнів. Принцип добровільності реалізовано в тому, що учні старших класів самі вибирали тьюторів. Кожен учень

і тьютор за навчальний рік мали від 33 до 16 тьюторіалів, під час яких реалізовували заплановану спільну діяльність.

У всіх експериментальних групах відбулася реалізація тьюторських програм на основі індивідуальних освітніх траєкторій учнів. Розробка ІОТ учня складалася з шести кроків:

1) аналіз інтересів та здібностей на основі самоаналізу (учень самостійно оцінював свої здібності та інтереси засобами анкетування, інтерв'ювання, виконання вправ) та тестування (виконання професійних тестів для кращого розуміння своїх сильних та слабких сторін, потенціалу тощо);

2) визначення цілей — короткотривалих (покращити оцінки з певних предметів, пройти курси тощо) та довготривалих (вступ на обрану спеціальність до обраного ЗВО);

3) індивідуальний навчальний план складався з кількох напрямів: поглиблене вивчення пріоритетних предметів (наприклад, математика, англійська мова, українська мова для підготовки до вступу в ЗВО) у школі або поза школою (репетиторство, курси тощо); онлайн-курси та самоосвіта (навчання на онлайн-платформах Coursera, «Академія Хана» (анг. «Khan Academy»), «Прометеус», читання статей, книг, відвідування лекцій, семінарів, вебінарів); проєктна діяльність (участь у шкільних та позашкільних проєктах, конкурсах, олімпіадах);

4) індивідуальний план розвитку соціально-особистісних компетентностей: комунікативної компетентності, критичного та креативного мислення, готовності до самовизначення, що включає такі заходи: участь у дебатах, дискусіях, публічних виступах, у групових та індивідуальних проєктах, волонтерській діяльності, тренінгах, зустрічах із фахівцями, шкільних заходах, написання есе, дослідницьких робіт;

5) отримання практичного досвіду завдяки волонтерській діяльності, стажуванню, участі в конкурсах, проєктній діяльності;

6) оцінка прогресу та коригування планів, що передбачає регулярний моніторинг досягнень учнів старших класів та внесення змін залежно від результатів та нових інтересів.

Розробляючи ІОТ, тьютори враховували шкільні та позашкільні ресурси, що сприяли її реалізації. Варто зазначити, що робота тьюторів відбувалася у тісній співпраці з батьками та педагогічними працівниками школи, що передбачала обмін інформацією та спостереженнями педагогів про навчання та поведінку учнів, спілкування з батьками для створення загального уявлення про учня, зокрема його сильні сторони, інтереси, потреби, рівень продуктивності — усе це допомагало визначити пріоритети в розробленні програми та плануванні спільної діяльності, здійснювати моніторинг прогресу і досягнень учнів.

Потужним інструментом для індивідуальної роботи також була персональна карта розвитку учня, яка включала такі елементи: мої ресурси, інтереси, цінності, цілі (навчальні та інші) (Додаток Г). Для визначення інтересів, цінностей та ресурсів на першому етапі співпраці проводили діагностування. На основі отриманих даних учень за підтримки тьютора формулював свої цілі. Візуалізація карти персонального розвитку була в кожному конкретному випадку різною: ментальна карта, колаж, графічна схема, таблиця — усе залежало від учня.

Специфіка тьюторіалів залежала від поставлених учнем цілей. В академічному тьюторингу основна увага тьютора була зосереджена на підтримці учня в його дослідницьких розвідках: тьютор підтримував учнів у виконанні дослідницьких проєктів, написанні наукових робіт МАН, конкурсних робіт, допомагав у здобутті додаткових знань тощо; сприяв розвитку в учнів критичного мислення та навичок вирішення проблем під час обговорення та аналізу додаткової літератури і практичних завдань, комунікативної компетентності під час підготовки презентацій, публічних виступів, налагодження нових соціальних зв'язків. Академічні тьюторіали відбувалися індивідуально та в малих групах. У групових тьюторіалах дотримано принципу індивідуалізації через надання учням вибору, що сприяло розвитку вмінь та навичок відповідно до їхніх потреб і запитів. Основними інструментами тьюторів в академічному тьюторингу були дискусії, аналіз даних, критичне оцінювання дослідницького проєкту, кейс-стаді, презентації, наукове есе, визначення цілей, моніторинг прогресу, саморефлексія — висловлювання учнів або щоденник. Есе в тьюторингу — це

письмова форма висловлювання, яка базується на дослідженні та представляє думки та точку зору автора. Тьютор аналізує висловлені аргументи і контраргументи тьюторанта, надає зворотний зв'язок, ставить відкриті питання, які можуть бути водночас проблемними та рефлексивними. Такий вид тьюторингу вимагає від тьютора навичок, вмінь та знань у сфері дослідницької діяльності, здатності адаптувати методики та підходи до індивідуальних потреб кожного учня. Завдяки допомозі тьютора академічний тьюторинг став для учнів цінним ресурсом для підтримки мотивації навчання, розуміння складних концепцій та складних питань. За нашими спостереженнями, академічний тьюторинг сприяв покращенню результатів навчання учнів, дозволив виявити обдарованих учнів та надати їм індивідуальну підтримку в розвитку талантів.

Під час тьюторіалів тьютори допомагали учням старших класів зрозуміти їхні цілі, визначити напрями роботи надалі, розробити стратегію власного розвитку та відстежувати прогрес. Завданням тьюторів також було надання допомоги учням у самореалізації, розвитку талантів, потенціалу, що охоплювало сфери фізичного та психічного здоров'я, міжособистісних стосунків, планування освіти, особистісного розвитку тощо. Такий тьюторинг відбувався індивідуально. Під час тьюторіалів застосовували діагностувальні бесіди та інтерв'ю з учнями для кращого розуміння їхніх потреб, цілей, планів розвитку, різноманітні практичні завдання та вправи на удосконалення навичок комунікації, співпраці, критичного та креативного мислення, готовності до самовизначення. Саморефлексія відбувалася за допомогою ведення особистого щоденника, що значно покращило здатність учнів до рефлексії.

Тьютори регулярно оцінювали прогрес учнів у досягненні поставлених цілей та за необхідності коригували план, що забезпечувало зворотний зв'язок на кожному тьюторіалі. Варто відзначити, що під час таких тьюторіалів учні інколи зверталися до тьюторів за допомогою у вирішення різноманітних життєвих та емоційних проблем. Така форма допомоги була зосереджена на загальному добробуті та особистісному розвитку учнів і стосувалася емоційної підтримки, адже учні мали можливість поділитися з тьютором своїми почуттями, турботами

та проблемами. Тьютори допомагали учням розвивати навички самоконтролю, побудови позитивного ставлення, подолання стресу. Особливо актуальним це стало після початку повномасштабних воєнних дій на території України. Також тьютори допомагали знайти відповідні ресурси підтримки: консультативні центри, допомогу психологів тощо.

Важливо відрізнити тьюторську програму від плану тьютора. План тьютора містив педагогічну мету, яка враховувала цілі учнів, її досягали за допомогою чітко визначених тьютором видів, форм, способів і методів тьюторської роботи; перелік форм реалізації ІОТ, ресурсів для підтримки учнів для її досягнення; збірку способів проведення рефлексій; визначення основних показників та критеріїв моніторингу результатів розвитку соціально-особистісних компетентностей.

Останній етап упровадження системи тьюторського забезпечення — створення системи контролю та аналізу ефективності упровадження системи — стосувався всіх визначених організаційно-педагогічних умов. Для контролю та аналізу застосовано два види оцінювання: оцінка з точки зору батьків та учнів і внутрішньошкільне оцінювання (цілеспрямований збір, систематизація, аналіз інформації про стан і характер реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів). Внутрішньошкільне оцінювання забезпечували завдяки систематичному спостереженню за виконанням завдань експерименту, реалізації тьюторських програм і планів. Такий контроль здійснювала відповідальна особа в кожній школі — заступники директора з виховної роботи, з методичної роботи, з навчально-виховної роботи, психологи, тьютори-експерти. Відповідно до своїх можливостей кожного ЗЗСО було визначено відповідальну особу за реалізацію експерименту. Регулярні зустрічі тьюторів під керівництвом відповідальної особи, обговорення проблем, що виникали під час реалізації системи тьюторського забезпечення, пропозиції щодо удосконалення тьюторської діяльності з розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, забезпечення зворотного зв'язку від педагогів щодо підвищення їх кваліфікації як тьюторів

дало змогу своєчасно реагувати на перешкоди та усувати відхилення від плану упровадження. Оцінка з точки зору батьків та учнів відбувалася анонімно двічі на рік. Батьки та учні заповнювали розроблені авторські анкети. У батьківських анкетах фіксували рівень задоволення батьків від співпраці їхньої дитини з тьютором за параметрами: розвиток соціально-особистісних компетентностей, академічні успіхи, загальні зміни в поведінці дитини, її ставленні до навчання та особистісного розвитку, покращення соціо-емоційного стану тощо. Учні в анкетах відзначали рівень задоволення співпрацею з тьютором за такими параметрами: рівень довіри та взаємоповаги; підтримки в особистісному розвитку, що включало навчальну діяльність та розвиток соціально-особистісних компетентностей; допомога у вирішенні складних ситуацій; сприяння зростанню самостійності та відповідальності за свої вибори. Результати анкетування давали змогу своєчасно реагувати на проблеми, що виникали, приймати відповідні рішення, а також за необхідності надавати методичну допомогу тьюторам.

Проводилися регулярні зустрічі з представниками адміністрації експериментальних ЗЗСО для координування спільної роботи з упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. На зустрічах обговорювали питання децентралізації управління школою, упровадження матрично-рівневого управління в ЗЗСО, створення сприятливого відкритого варіативного освітнього середовища, проблеми співпраці вчителів-предметників і тьюторів, тьюторів і батьків, тьюторів і психолога, тьюторів і класних керівників — ті питання, які знаходяться у сфері впливу та контролю саме адміністрації школи. Координування стосувалося також включення тьюторського процесу в загальний освітній процес шкіл, особливу увагу приділено використанню виховного потенціалу кожного ЗЗСО, використання ресурсів школи для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, залучення юнаків до загальношкільних виховних заходів у контексті розроблених тьюторами індивідуальних освітніх траєкторій своїх підопічних.

Отже, упровадження системи розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів відбувалося у взаємозв'язку із визначеними організаційно-педагогічними умовами реалізації системи (створення варіативного відкритого освітнього середовища, забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин; фреймворк матрично-рівневого управління; внутрішньошкільна система професійної підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності). Під час цього поетапного експериментального процесу застосовано технології відкритої освіти (кейс-стаді, дебати, дискусія, портфоліо учня), тьюторські технології (есе, тьюторіал, розробка ІОТ). Комплексність застосування зазначених технологій сприяла ефективності упровадження системи тьюторського забезпечення, адаптації тьюторського процесу до індивідуальних потреб кожного учня експериментальної групи з урахуванням їх здібностей та інтересів, розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, підвищенню рівня мотивації учнів і тьюторів у контексті особистісного зростання.

6. 2. Поетапний аналіз та інтерпретація результатів експериментального впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів

Результативно-узагальнювальний етап дослідно-експериментальної роботи мав на меті виявлення позитивної динаміки в рівнях сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів в експериментальній та контрольній групах та доведення чи спростування гіпотези (на основі якісного і кількісного аналізу даних) про те, що розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів залежить від проєктування, розроблення та упровадження системи тьюторського забезпечення на основі кластерного та інтегративного підходів. На цьому етапі здійснено повторне діагностування рівнів сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів відповідно до розроблених критеріїв і показників із застосуванням ідентичного діагностичного інструментарію, який використано на константувальному етапі

експерименту. На основі ґрунтовного аналізу кількісних та якісних змін зроблено висновок про результативність упровадження в освітній процес ЗЗСО системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів та створення відповідних організаційно-педагогічних умов.

Кількісні результати формувального етапу експерименту заслуговують докладного розгляду. Оцінювання рівнів сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів здійснено відповідно до критеріїв та показників, визначених у п. 4. 1. за усіма компонентами: комунікативна компетентність, критичне та креативне мислення, готовність до самовизначення (діагностовано на константувальному етапі експерименту). Результати контрольного діагностування наочно представлено в таблиці.

Таблиця 27.

Результати діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності учнів старших класів (результативно-узагальнювальний етап)

Критерії Рівні	ЕГ (%)			КГ (%)		
	оптимальний	середній	низький	оптимальний	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	32,1	49,3	18,6	13,6	52,2	34,2
Когнітивно-діяльнісний	34,7	53	12,3	12,4	37,5	50,1
Особистісно-рефлексивний	26,7	60,3	13	11,3	41,1	47,6
Узагальнені дані	31,1	54,2	14,6	12,4	43,6	43,9

Отримані дані свідчать про значний приріст оптимального рівня сформованості комунікативної компетентності учнів в експериментальній групі. Бесіди, опитування, інтерв'ювання з учнями старших класів дозволили дійти висновку, що найважливішою для них була емоційно насичена проєктна діяльність соціального спрямування, зокрема участь у ділових іграх, дебатах.

Отриманий досвід співпраці, комунікації в різних ситуаціях, а також комунікації з тьютором, на нашу думку, позитивно вплинув на динаміку рівня сформованості комунікативної компетентності учнів.

Таблиця 28.

*Динаміка рівня сформованості комунікативної компетентності учнів
старших класів (до та після експерименту)*

Критерії Рівні	ЕГ (%)						КГ (%)					
	оптимальний		середній		низький		оптимальний		середній		Низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Мотиваційно-ціннісний	11,2	32,1	50,3	49,3	38,5	18,6	11,3	13,6	49,9	52,2	38,8	34,2
Когнітивно-діяльнісний	9,3	34,7	32,9	53	57,8	12,3	9,5	12,4	32,5	37,5	58	50,1
Особистісно-рефлексивний	8,6	26,7	37,3	60,3	54,1	13	8,9	11,3	37,6	41,1	53,5	47,6
Узагальнені дані	9,7	31,1	40,1	54,2	50,1	14,6	9,9	12,4	40	43,6	50,1	43,9

Як засвідчують узагальнені дані, в експериментальній групі зріс оптимальний рівень сформованості комунікативної компетентності учнів старших класів на 21,4%, а в контрольній групі — на 2,5%; відповідно, в ЕГ відбулося зменшення показників низького рівня на 35,5%, а КГ — на 6,2%. За методикою КОС («Виявлення комунікативних і організаторських схильностей») зафіксовано зменшення на 19,4% кількості учнів старших класів, які мали труднощі у спілкуванні та публічних виступах. Вони стали частіше проявляти ініціативу у спільній діяльності, демонстрували більшу толерантність до іншої точки зору й одночасно вміють відстоювати свою. У контрольній групі кількість юнаків зменшилася на 7,5%, що свідчить про досить великий розрив між рівнями. Тобто, у ЕГ відбулися суттєвіші зміни в рівні сформованості комунікативної компетентності, ніж у КГ. Проаналізовані зміни в рівні сформованості критичного мислення, зокрема тестування, спостереження, опитування учнів старших класів, засвідчують значне зростання показників в експериментальній групі.

Таблиця 29.

*Результати діагностування рівня сформованості критичного мислення
(результативно-узагальнювальний етап)*

Критерії Рівні	ЕГ (%)			КГ (%)		
	оптимальний	середній	Низький	оптимальний	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	29,6	53,2	17,2	11,2	55,6	33,2
Когнітивно-діяльнісний	34,1	56,3	9,6	12,9	55,8	31,3
Особистісно-рефлексивний	23,5	61,1	15,4	11,3	52	36,7
Узагальнені дані	28,9	56,8	14	11,8	54,4	33,7

За нашими спостереженнями та відгуками педагогів-учасників експерименту, відзначено, що учні старших класів експериментальної групи продемонстрували значне підвищення рівня мотивації, усвідомлення важливості розвитку критичного мислення під час підготовки до дебатів, дослідницької та проєктної діяльності, а також під час застосування технології кейс-стаді. Аналіз тьюторських програм засвідчив, що окремі плани реалізації ІОТ стосувалися саме розвитку критичного мислення відповідно до запитів учнів. Когнітивно-діяльнісний критерій зазнав значної позитивної динаміки в експериментальній групі завдяки проведенню тренінгів та участі учнів старших класів у дебатах, що передбачало ґрунтовну теоретичну підготовку. Динаміка рівня сформованості критичного мислення після упровадження системи тьюторського забезпечення продемонструвала позитивні зрушення, а саме: оптимальний показник в ЕГ зріс на 19,1%, а в КГ — на 2,4%.

*Динаміка рівня сформованості критичного мислення учнів старших класів
(до та після експерименту)*

Критерії Рівні	ЕГ (%)						КГ (%)					
	оптимальний		середній		низький		оптимальний		середній		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Мотиваційно-ціннісний	9,6	29,6	51,5	53,2	41,2	17,2	9,8	11,2	53,2	55,6	37	33,2
Когнітивно-діяльнісний	8,4	34,1	32,9	56,3	40,1	9,6	8,7	12,9	52,7	55,8	38,6	31,3
Особистісно-рефлексивний	9,4	23,5	50,3	61,1	40,3	15,4	9,7	11,3	49,1	52	41,2	36,7
Узагальнені дані	9,1	28,9	50,3	56,8	40,5	14	9,4	11,8	51,6	54,4	38,9	33,7

За нашими спостереженнями, розвиток креативного мислення відбувся завдяки участі учнів ЕГ у тьюторській діяльності, яка сприяла оволодінню прийомами творчої рефлексії, опануванню альтернативних підходів до вирішення нестандартних або проблемних ситуацій за підтримки тьютора, а також залученню учнів до участі у творчих проєктах. На думку тьюторів, які проводили бесіди з учнями ЕГ, вагомий вплив мали тьюторіали, на яких розбирали кейси, розробляли плани досягнення цілей, шукали можливості самореалізації відповідно до потреб та здібностей учнів. Зібрані дані демонструють значне підвищення рівнів мотиваційно-ціннісного та особистісно-рефлексивного критеріїв, що, на нашу думку, зумовлено реалізацією однієї з організаційно-педагогічних умов — створення сприятливого відкритого варіативного освітнього середовища. Під час упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів тьютори створювали ситуації успіху, залучали учнів ЕГ до ділових ігор, вирішення проблем, благодійництва та волонтерства. За результатами опитування з'ясовано, що діалогічні стосунки між вчителем і учнем, створення простору для дискусії стимулювали учнів проявляти свій творчий потенціал.

Таблиця 31.

*Результати діагностування рівня сформованості креативного мислення
(результативно-узагальнювальний етап)*

Критерії Рівні	ЕГ (%)			КГ (%)		
	оптимальний	середній	низький	оптимальний	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	38,6	50,1	11,3	15,2	46,7	38,1
Когнітивно-діяльнісний	21,7	64,1	14,2	12,3	38,7	49
Особистісно-рефлексивний	28,9	60,7	10,4	13,1	40,7	46,2
Узагальнені дані	29,7	58,3	11,9	15,3	42	44,4

Суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості креативного мислення учнів старших класів пояснюємо їх віковими особливостями, а саме, здатністю до абстрактного мислення, що постійно зростає, та формуванням самостійного творчого мислення. Завдяки наданню учням можливості реалізовувати власний потенціал у практичній діяльності, створенню реального простору для саморозвитку та самореалізації, задоволенню потреб учнів старших класів у свободі самовираження, тобто тьюторингу розвитку соціально-особистісних компетентностей, констатуємо значні зрушення у рівнях сформованості креативного мислення в ЕГ порівняно з КГ. Зростання оптимального рівня за мотиваційно-ціннісним критерієм становить 26,3% в ЕГ, і 2,8% — у КГ; за когнітивно-діяльнісним критерієм також відбулися зміни: в ЕГ зростання оптимального рівня становить 13,4% порівняно з КГ, де ці показники становлять 3,8%. За особистісно-рефлексивним критерієм в ЕГ оптимальний рівень зріс на 19,1% в ЕГ, а в КГ — на 3%. Отже, найбільш істотну динаміку простежено за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Таблиця 32.

*Динаміка рівня сформованості креативного мислення учнів старших класів
(до та після експерименту)*

Критерії Рівні	ЕГ (%)						КГ (%)					
	оптимальний		середній		низький		оптимальний		середній		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Мотиваційно-ціннісний	12,3	38,6	42,9	50,1	44,8	11,3	12,4	15,2	42,7	46,7	44,9	38,1
Когнітивно-діяльнісний	8,3	21,7	41,1	64,1	50,6	14,2	8,5	12,3	40,9	38,7	50,6	49
Особистісно-рефлексивний	9,8	28,9	40,5	60,7	49,7	10,4	10,1	13,1	41,0	40,7	48,9	46,2
Узагальнені дані	10,1	29,7	41,5	58,3	48,3	11,9	10,3	15,3	41,5	42	48,1	44,4

Готовність учнів старших класів до самовизначення була одним із аспектів індивідуальної співпраці тьютора й підопічного. Обговорення цінностей учнів, які є основою для визначення мети, можливе лише за умов довірливих стосунків між учнем та тьютором, поваги до особистості учня й готовності тьютора вести розмову на цю тему без нав'язування власних переконань. Під час тьюторіалів учні визначали індивідуальні цілі (освітні та життєві), проєктували власне майбутнє, обговорювали з тьютором сенси життя, що є особливо актуальним. Під час тьюторіалів тьютори акцентували увагу на розвитку в підопічних самосвідомості, тобто усвідомлення себе як індивідуальної особистості: своїх мотивів, прагнень, думок, почуттів. Завдяки роботі тьюторів із самосвідомістю учнів відбувалося задоволення потреб підопічних у самопізнанні, самооцінці, змінах у самих собі. Тьютори сприяли формулюванню запиту від учнів щодо власного вдосконалення, допомагали визначити коло виборів та спроб, стимулювали до рефлексії.

Таблиця 33.

*Результати діагностування рівня сформованості готовності до
самовизначення (результативно-узагальнюючий етап)*

Критерії Рівні	ЕГ (%)			КГ (%)		
	оптимальний	середній	низький	оптимальний	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	48,2	39,7	12,1	13,1	48,6	38,3
Когнітивно-діяльнісний	32,5	52,1	15,4	14,7	49,4	35,9
Особистісно-рефлексивний	41,7	40,3	18	12,8	47,1	40,1
Узагальнені дані	40,8	44	15,1	13,5	48,4	38,1

Відповідно отриманих даних, учні ЕГ, які мали досвід індивідуальної співпраці з тьютором продемонстрували значні позитивні зміни у рівнях готовності до самовизначення.

Таблиця 34.

*Динаміка рівня сформованості готовності до самовизначення учнів
старших класів (до та після експерименту)*

Критерії Рівні	ЕГ (%)						КГ (%)					
	оптимальний		середній		низький		оптимальний		середній		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Мотиваційно-ціннісний	11,6	48,2	45,7	39,7	42,7	12,1	11,8	13,1	45,9	48,6	42,3	38,3
Когнітивно-діяльнісний	9,3	32,5	49,9	52,1	40,8	15,4	9,5	14,7	49,6	49,4	40,9	35,9
Особистісно-рефлексивний	9,5	41,7	45,8	40,3	44,7	18	9,8	12,8	45,5	47,1	44,7	40,1
Узагальнені дані	10,1	40,8	47,1	44	42,7	15,1	10,3	13,5	47,0	48,4	42,6	38,1

Для унаочнення отриманих даних за всіма складниками соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів створено гістограму, яка демонструє показники рівнів сформованості комунікативної компетентності, критичного і креативного мислення, готовності до самовизначення в контрольній та експериментальній групах після експерименту.

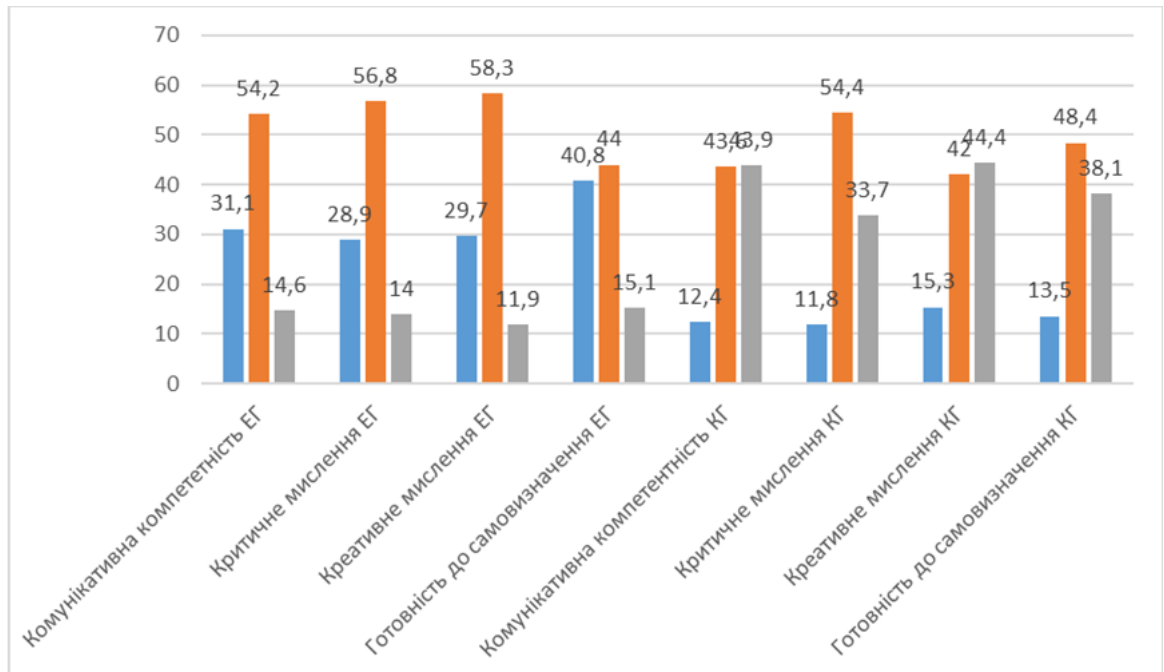


Рис. 8. Гістограма результатів діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності, критичного та креативного мислення, готовності до самовизначення (результативно-узагальнювальний етап)

Як засвідчують представлені в гістограмі дані, в експериментальних групах спостережено значну відмінність у рівнях сформованості складників соціально-особистісних компетентностей. Різниця між ЕГ та КГ за оптимальним рівнем комунікативної компетентності становить 18,7%, за оптимальним рівнем критичного мислення — 17,1%, за оптимальним рівнем креативного мислення — 14,4%, за оптимальним рівнем готовності до самовизначення — 27,3%. В експериментальних групах також відбулося помітне зростання середнього рівня розвитку компетентностей та, відповідно, зменшення низького рівня. Відчутна різниця в рівнях сформованості складників соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів спостережено в готовності до самовизначення. Пояснюємо це тим, що учні ЕГ мали можливість індивідуальної роботи з тьюторами або співпраці з ними в малих групах. Наведені дані за окремими складниками узагальнено в таблиці рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей.

Таблиця 35.

Результати діагностування рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів (результативно-узагальнювальний етап)

Критерії Рівні	ЕГ (%)			КГ (%)		
	оптимальний	середній	низький	оптимальний	середній	низький
Мотиваційно-ціннісний	37,1	48	14,9	13,3	50,7	36
Когнітивно-діяльнісний	30,8	56,4	12,8	12,8	45,3	41,9
Особистісно-рефлексивний	30,2	55,6	14,2	12,1	45,2	42,7
Узагальнені дані	32,7	39	13,9	12,7	47	40,2

Узагальнення отриманих даних щодо динаміки рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів наведено в таблиці.

Таблиця 36.

Динаміка рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів (до та після експерименту)

Критерії Рівні	ЕГ (%)						КГ (%)					
	оптимальний		середній		низький		оптимальний		середній		низький	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Мотиваційно-ціннісний	11,2	37,1	47,0	48	41,8	14,9	11,3	13,3	47,9	50,7	40,8	36
Когнітивно-діяльнісний	8,8	30,8	43,8	56,4	47,4	12,8	9,0	12,8	43,9	45,3	47,1	41,9
Особистісно-рефлексивний	9,0	30,2	43,4	55,6	47,6	14,2	9,6	12,1	43,3	45,2	47,1	42,7
Узагальнені дані	9,6	32,7	44,7	39	45,6	13,9	9,9	12,7	45,0	47	45,0	40,2

Порівняємо отримані узагальнені дані до експерименту та після нього. Оптимальний рівень в експериментальній групі зріс на 23,1%, водночас у контрольній групі цей показник становить 2,8%. Середній рівень розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів в ЕГ зменшився на 5,7%, а в КГ навпаки збільшився на 2%. Низький рівень в ЕГ зменшився на 31,7%, а в КГ — 4,8%. Невеликі позитивні зрушення в КГ пояснюємо тим, що учнів старших класів залучали до проєктної групової діяльності, участі в дебатах, у шкільних заходах, спрямованих на покращення комунікативних навичок та

співпраці. На гістограмі унаочнено отримані узагальнені дані рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів до та після експерименту.

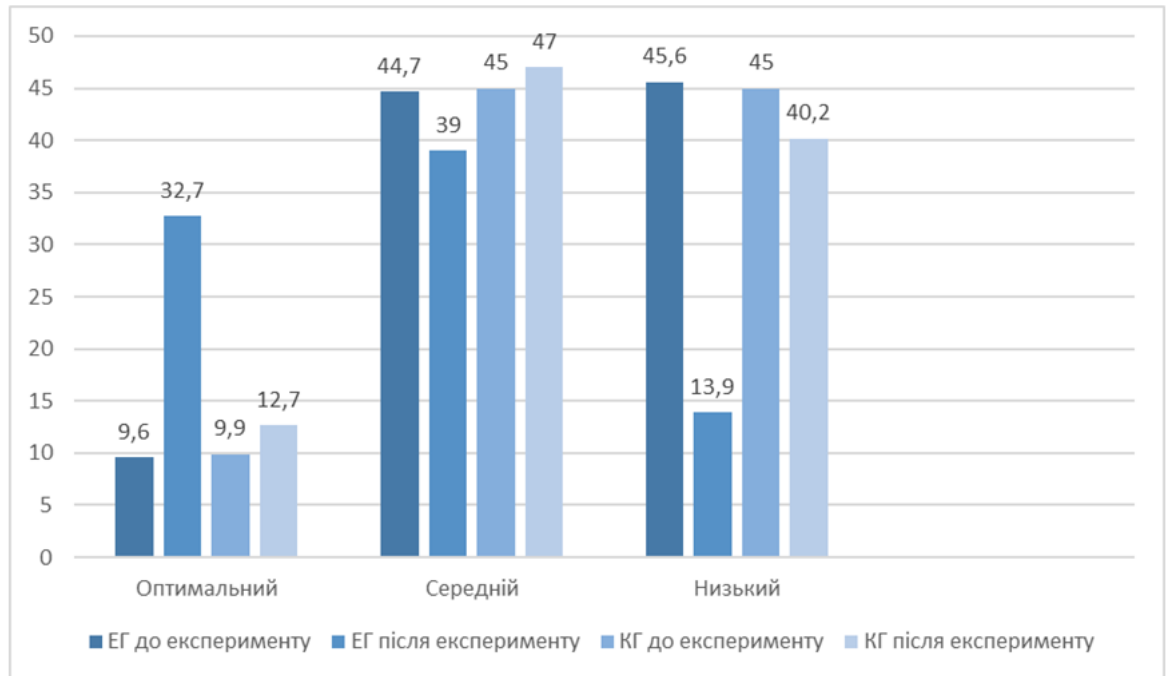


Рис.9. Гістограма динаміки рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів (до та після експерименту)

Анкетування, опитування, інтерв'ювання учнів старших класів демонструє підвищення позитивної мотивації учнів: орієнтації на успіх, а не на уникнення невдач. Мотивація на досягнення успіху свідчить про зростання рівня впевненості учнів старших класів у собі, відповідальності, ініціативності та проактивності, сигналізує про зміну діапазону мотивів учнів: від мотиву очікування схвалення до мотивів саморозвитку, домінування ціннісного аспекту в досягненні успіхів особистого розвитку. Тьютори відзначили в учнів значну позитивну динаміку наполегливості в досягненні цілей, готовності до подолання перешкод під час розвитку власних соціально-особистісних компетентностей. Також варто зазначити зміни в ціннісних орієнтаціях. За даними діагностики ціннісних орієнтацій, у 35,4% учнів ЕГ відзначено зростання стійкого інтересу до себе як особистості з індивідуальними характеристиками, прагнення до самопізнання та

самоусвідомлення. У контрольній групі таких учнів було 14,1%. Важливі зміни відбулися в експериментальній групі у порівнянні з контрольною за характеристикою когнітивного критерію. В ЕГ на 22% збільшилася кількість учнів старших класів, які продемонстрували системні та глибокі знання з усіх складників соціально-особистісних компетентностей.

Важливою характеристикою було простеження динаміки змін в учнів старших класів у здатності ставити реалістичні цілі, розробляти плани та знаходити ресурси для їх досягнення. В ЕГ зафіксовано зростання кількості учнів які готові ставити довгострокові цілі, складати план їх реалізації та аналізувати шляхи їх досягнення на 17,8%, водночас у КГ кількість таких учнів збільшилася на 4,7%. Оскільки під час війни через невизначеність важко ставити довгострокові цілі, увагу учнів ЕГ було зосереджено на можливостях та ресурсах, які є в зоні їхнього впливу. Вибір цілей та планів залежить від рівня самостійності учнів у готовності до вибору, вирішенні важливих питань власного життя. Інтерв'ю, бесіди, опитування засвідчили, що 87,3% учнів ЕГ відповіли ствердно на запитання про важливість саморозвитку для них, а в контрольній групі таку відповідь дали 35,1% учнів.

Наприкінці експерименту відзначено посилення особистісно-рефлексивної активності учнів старших класів ЕГ, яка проявлялася в різних аспектах їхньої діяльності. За відгуками тьюторів, на тьюторіалах учні ЕГ постійно оцінювали свої досягнення, успіхи й невдачі, аналізували їх причини та наслідки, що допомагало краще усвідомлювати свої можливості для розвитку надалі. Тьютори відзначили, що учні стали самостійно коригувати свої плани під час їх реалізації, проявляли здатність до оцінювання власної ролі в колективі, відносин з однолітками та дорослими, стали самостійнішими у прийнятті рішень.

Для підтвердження кількісного аналізу використано математичну статистику. Для порівняння рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів експериментальної та контрольної груп використано статистичний критерій Пірсона χ^2 . При вихідних даних отримані значення χ^2 у всіх випадках виявилися меншими за критичне значення на

константувальному етапі та більшими на контрольному. Отже, середні показники обох груп статистично достовірно відрізняються одні від одних. Отримані дані виявляють сутнісні розбіжності між контрольною й експериментальною групами: в контрольній групі щодо рівня соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів статистично значних змін не спостережено, натомість в експериментальному потоці розбіжності суттєві. Емпіричне значення значно перевищує критичне значення критерію Пірсона (критичне значення χ^2 при $v=2$ від 5,991 до 9,21) і дорівнює в експериментальній групі 28,967, а в контрольній групі емпіричне значення — 0,66, що свідчить про відсутність змін у рівнях сформованості соціально-особистісних компетентностей. Таким чином, можна констатувати про об'єктивність і репрезентативність підсумків даних експерименту. Отже, результати проведеного дослідження рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів демонструють позитивну динаміку в експериментальній групі та практично повну її відсутність у контрольній групі. Це підтверджує гіпотезу про ефективність системи тьюторського забезпечення для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Якісний аналіз даних проведено завдяки інтерв'ю з батьками, педагогами, класними керівниками та тьюторами учнів старших класів експериментальної групи, через аналіз бланків спостережень педагогів і класних керівників, інтерв'ю з адміністрацією ЗЗСО. Для дослідження обрано напівформалізоване (напівструктуроване, напівстандартизоване) інтерв'ю, яке передбачало можливість зміни порядку запитань та їх формулювання залежно від ходу розмови [46, с. 32]. За видом це було фокусоване (спрямоване) інтерв'ю, яке мало на меті вивчення думок респондентів щодо визначення конкретних змін у сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів ЕГ. На результативно-узагальнювальному етапі експерименту проведено інтерв'ювання батьків за двома параметрами: рівнем задоволення участі їхньої дитини в експерименті, а саме співпрацею з тьютором та змінами за критеріями сформованості соціально-особистісних компетентностей. Батьки оцінювали

загальний рівень задоволення участі в тьюторській програмі, реалізацію індивідуального підходу до їхньої дитини, розвиток комунікативних, креативних, кооперативних, критичних навичок та готовності до співпраці. Також ставили питання щодо змін у самоорганізованості, умотивованості до навчання та саморозвитку дитини. Отримані дані свідчать про те, що 89,1% батьків дуже задоволені участю дитини в тьюторській програмі, 10,9% — задоволені. Жоден із батьків не висловив незадоволення. На питання про врахування тьютором індивідуальних особливостей їх дитини при визначенні цілей співпраці, стверджувально (відповідь: «постійно») відповіли 91,3%, а 8,7% батьків зазначили у відповідях, що це відбувалося часто. Значне покращення розвитку соціально-особистісних компетентностей відзначили 68,2% батьків, помітне покращення — 26,4% і 5,4% зазначили незначне покращення. Можемо зробити висновки, що в цілому батьки задоволені участю їхніх дітей в експерименті та співпраці з тьютором, можливістю розвитку соціально-особистісних компетентностей завдяки тьюторським програмам.

Інтерв'ювання вчителів-предметників, класних керівників проводили двічі на рік для отримання інформації про їхні спостереження за змінами в поведінці учнів ЕГ та усунення перешкод або удосконалення програми проведення формувального етапу експерименту. На результативно-узагальнювальному етапі експерименту проведено фінальні інтерв'ювання педагогів. За результатами інтерв'ю 78,7% вчителів зазначили, що рівень сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів ЕГ значно підвищився, 16,2% повідомили про помірне покращення і 5,1% не помітили значних змін. Найбільші зміни, на думку педагогів, відбулися в покращенні комунікативних навичок учнів: вони чіткіше висловлюють власні думки, більш відкриті до дискусії, ефективніше спілкуються з однолітками та вчителями. Позитивну динаміку зауважили 84,7% вчителів. 75,3% педагогів відзначили позитивні зміни в навичках учнів старших класів співпрацювати з іншими членами колективу, у вміннях розподіляти ролі й обов'язки, проявляти ініціативність та відповідальність. 72,1% вчителів спостерегли значне покращення здатності учнів до самоорганізації, а 71,3% — у

вмінні планувати та дотримуватися термінів виконання завдань. Зменшення конфліктності та збільшення здатності до співпереживання в учнів зазначили 60,5% вчителів, зокрема це вміння керувати своєю поведінкою та контролювати власні емоції, розуміти емоції інших. 65,7% вчителів помітили, що учні старших класів ЕГ почали частіше застосовувати креативні підходи до вирішення проблем і використовувати критичне мислення під час прийняття рішень. Найбільш відчутні зміни, за спостереженнями педагогів, відбулися в розвитку комунікативної компетентності та самоорганізації. Загальний висновок педагогів щодо участі учнів у тьюторських програмах свідчить про позитивний вплив на розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів. Крім того, в інтерв'ю педагоги досить часто зазначали про покращення емоційного стану учнів, підвищення мотивації до навчання та пізнавальної активності, зростання рівня відповідальності, проактивності та ініціативності.

Інтерв'ювання тьюторів на результативно-узагальнювальному етапі експерименту мало на меті не лише з'ясування змін у рівні сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, а також з'ясування їх самооцінки щодо ролі тьютора. Для збору докладніших даних, окрім напівстандартизованого інтерв'ю, використано нестандартні прийоми опитування тьюторів. Наприклад, тьютори описували конкретні ситуації з реальної практики, коли учні демонстрували певні соціально-особистісні компетентності (приклади успішної співпраці, вирішення конфліктів, виявлення креативності чи критичного мислення), що дозволило отримати більш детальну і точну інформацію про зміни в поведінці учнів. Також використано технологію аналізу певного сценарію (кейс-стаді), коли тьютори оцінювали реакцію учнів на виклики або завдання. Це давало контекст для оцінювання набуття учнями навичок у практичних ситуаціях. Для отримання даних про учнівську й тьюторську перспективи до опитування залучено не тільки тьюторів, а й учнів. Після отримання відгуків від учнів щодо їхнього сприйняття власного прогресу розвитку соціально-особистісних компетентностей, відбулися інтерв'ю з тьюторами, під час яких їм пропонували оцінити зворотний зв'язок від учнів. Крім індивідуального інтерв'ю, було

організовано колективне інтерв'ювання, під час яких тьютори ділилися своїми спостереженнями. Це дозволило не лише обмінятися думками, а й генерувати нові ідеї та стратегії ефективнішого розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

На результативно-узагальнювальному етапі експерименту тьютори вдруге заповнювали лист самооцінювання. Відповідно до отриманих даних, констатуємо, що відбулися істотні зміни у відповідях порівняно з даними констатувального етапу експерименту. Розподіл відповідей за результатами самооцінки тьюторів продемонстровано в діаграмах (за 10-бальною шкалою, де 1 — найнижча оцінка власних компетенцій, а 10 — найвища) (Додаток Г). Варто відзначити, що опитування вчителів на результативно-узагальнювальному етапі відбулося після проходження навчання тьюторських компетенцій. Зростання у відсотках проаналізовано до та після експерименту. До експерименту 30,9% вчителів оцінювали свої вміння активного слухання (за шкалою від 1 до 10) від 1 до 5, 32,3% респондентів — від 6 до 8 і 18,7% — від 9 до 10. Після експерименту дані значно змінилися: ніхто з учителів не зазначив найнижчий рівень (від 1 до 5), від 6 до 8 оцінили 13,3% і від 9 до 10 — 86,7% вчителів. Отже, це ілюструє значну динаміку. Інтерв'ю з тьюторами виявило причини таких змін у застосовуванні активного слухання: по-перше, постійна тьюторська практика дозволила швидко опанувати теоретичній матеріал та застосовувати його у практичній площині; по-друге, це мало швидко позитивну реакцію учнів на здатність педагога вміти слухати іншу людину та через активне слухання налагоджувати діалогічні відносини.

Застосування індивідуального підходу до учнів до експерименту на найнижчому рівні (від 1 до 5) оцінило 24,7% вчителів, від 6 до 8 — 52,2 % і від 9 до 10 — 23% респондентів. Після експерименту ніхто з вчителів не зазначив найнижчого рівня, від 6 до 8 оцінили 12,4%, від 9 до 10 — 87,6% вчителів, що свідчить про відчутне зростання показників. На початку експерименту, педагоги відзначали, що часто не вміють розпізнавати індивідуальні потреби учнів та пристосовуватися до них для створення індивідуальних траєкторій розвитку.

Дехто вважав такий підхід придатним лише для індивідуальної роботи й малоефективним для групової співпраці. Однак опанування інструментами індивідуалізації демонструють іншу динаміку.

Щодо вміння створювати відчуття безпеки у відносинах вчитель-учень через я-комунікацію, узгоджені правила та ненасильницьку комунікацію до експерименту свій рівень від 1 до 5 оцінило 28,3% вчителів, від 6 до 8 — 48,7%, від 9 до 10 — 23%. Після експерименту рівень від 1 до 6 не зазначив ніхто, від 7 до 8 — 17,7% і від 9 до 10 — 90,3% вчителів. Можемо констатувати що педагоги були мало обізнані з методами ненасильницького спілкування. Однак постійне навчання та практичне застосування нових знань у тьюторській роботі доводять, що такі вміння можна розвинути в собі за досить короткий час.

Цікавим було четверте питання: «Моя співпраця з учнем супроводжується енергією та ентузіазмом, бо ми прояснюємо наші цінності та потреби?». Найнижчий рівень свого зацікавлення (від 1 до 5) до експерименту зазначило 14,8%, від 6 до 8 — 34,5% і від 9 до 10 — 32,7% респондентів. Після експерименту рівень від 1 до 6 не обрав ніхто з учителів, від 7 до 8 зазначили 10,6%, а від 9 до 10 — 89,4%. Дані самооцінки яскраво демонструють, що навчання та підтримка на супервізійних зустрічах допомагає вчителям відчувати більше енергії для своєї роботи. Крім того, розуміння власних потреб та цінностей і здатність їх задовольняти також позитивно впливають на задоволення вчителів своєю працею.

Рівень довіри учнів до вчителів-тьюторів визнено за п'ятим питанням. До експерименту отримано такі дані: найнижчий рівень довіри (від 1 до 5) зазначили 10,6%, від 6 до 8 — 41,5%, і від 9 до 10 — 47,7%. Після експерименту цей рівень зріс: від 6 до 8 для 13,3%, а від 9 до 10 — для 93,8%. Питання довіри перевіряли тим, як учні реагують на тьютора, чи готові ділитися з ним своїми думками (як негативними, так і позитивними), чи ставлять питання, чи готові відстоювати свої думки без страху не бути прийнятими дорослим. Тьютори відзначили, що перші три тьюторіали, як правило, були присвячені більшою мірою налагодженню

довірливих взаємовідносин учитель-учень, під час подальшої співпраці вони ставали міцнішими.

Щодо готовності вчителів до відносин, заснованих на взаємоповазі, партнерстві, до прийняття іншої думки, то до експерименту на найнижчому рівні (від 1 до 5) свою здатність оцінили 8,8%, від 6 до 8 — 36,2%, від 9 до 10 — 54,9%. Після експерименту цей показник значно зріс: ніхто не обрав найнижчого рівня, від 6 до 8 — 2,7%, від 9 до 10 — 97,3%. Тьютори відзначили, що на початку експерименту не всі були готові приймати іншу думку, особливо, якщо вона не збігалася з їхніми переконаннями. Під час формувального етапу експерименту тьютори навчалися за допомогою активного слухання, ненасильницького спілкування, вміння розпізнавати потреби та цінності учнів ставати в нейтральну позицію та розуміти сенс того, про що говорять учні, навіть, якщо форма висловлювання не завжди відповідала справжнім почуттям учнів. Тьютори спостерегли зрушення завдяки значному покращенню взаєморозуміння із учнями та позитивним відгукам учнів щодо їхньої залученості в тьюторські програми, зокрема під час інтерв'ю вони зазначали, що вперше відчули свою значущість.

Уміння надавати учням конкретний зворотний зв'язок, вказувати на позитивні аспекти їхньої діяльності оцінювали за допомогою сьомого питання. У цьому аспекті також спостережено позитивну динаміку: до експерименту кількість оцінок від 1 до 5 становила 22,1%, від 6 до 8 — 50,4%, від 9 до 10 — 27,5% вчителів. Після експерименту найнижчий рівень не відзначив жоден учитель, від 6 до 8 — 14,1%, а від 9 до 10 — 85,8% респондентів. Позитивна динаміка демонструє опанування тьюторами вміння надавати конкретний зворотний зв'язок учням, спиратися на факти, акцентувати увагу на тому, що виходить в учнів і на тому, над чим ще треба попрацювати, відзначати сильні сторони учнів та можливість їх використання для покращення власних результатів.

Восьме питання стосувалося розуміння сильних і слабких сторін учнів («Я знаю сильні і слабкі сторони своїх учнів та вмію враховувати це у своїй тьюторській діяльності»). До експерименту не всі вчителі максимально оцінили

свої вміння розпізнавати індивідуальні особливості учнів. Рівень від 1 до 5 зазначили 17% вчителів, від 6 до 8 — 59,8% і від 9 до 10 — 23,3% вчителів. Після експерименту: найнижчий рівень (від 1 до 5) обрали 1,9%, від 6 до 8 — 30,2%, від 9 до 10 — 67,9% вчителів. Конкретні тьюторські інструменти роботи діагностування допомогли тьюторам визначити сильні та слабкі сторони учнів, і з їх урахуванням налаштувати тьюторський процес, що сприяло не лише підвищенню результатів розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів, а й покращенню їхніх академічних успіхів.

Дев'яте питання стосувалося вміння вчителів працювати з внутрішніми переконаннями учнів, їх налаштованістю на розвиток, на пошуки цінностей тощо. До експерименту такі вміння в себе від 1 до 5 оцінили 20,1%, від 6 до 8 — 56,7%, від 9 до 10 — 21,2%. Після експерименту розподіл відповідей вчителів змінився: від 1 до 5 — 0,9%, від 6 до 8 — 31%, від 9 до 10 — 68,1%. Окремий блок у програмі навчання тьюторських компетенцій для вчителів був присвячений проблемі мотивації учнів. Відпрацювання теоретичних основ утримання мотивації учнів на практиці засвідчило, що деякі учні відчули більшу мотивацію як до розвитку соціально-особистісних компетентностей, так і до навчання. Також тьютори зауважили, що розуміння внутрішніх чинників мотивації допомогло їм самим відчути більшу налаштованість на роботу з учнями та на власний розвиток.

Уміння підтримувати та розвивати самодисципліну учня оцінювали в десятому питанні. Учителі до експерименту оцінили свої вміння від 1 до 5 — 19,6%, від 6 до 8 — 53,1%, від 9 до 10 — 27,5%. Після експерименту дані суттєво змінилися: від 1 до 5 зазначило 0,9%, від 6 до 8 — 23%, від 9 до 10 — 76,1% респондентів. Одним із напрямів роботи з учнями було підвищення рівня їх самостійності у саморозвитку та саморегуляції тощо. Судячи з динаміки, можна констатувати виконання цього завдання. Під час інтерв'ю тьютори зауважили, що окремі інструменти підтримки та розвитку самодисципліни учнів, а саме: визначення власних освітніх цілей, здатність планувати свою діяльність, утримувати мотивацію, розуміти та використовувати власні ресурси, вміння долати перешкоди — були особливо корисними для учнів. Важливо зазначити, що

вчителі-учасники експерименту практикували отримані знання в навчанні на собі, щоб розвинути власні соціально-особистісні компетентності.

Конкретних умінь тьюторів працювати з учнями над їх розвитком стосувалося питання: «Я вмію допомагати учням у ставленні амбітних та реалістичних цілей». Від 1 до 5 такі свої вміння оцінили 20,6% вчителів, від 6 до 8 — 43,2%, від 9 до 10 — 36,2%. Після експерименту лише 0,9% зазначили свої відповіді в діапазоні від 1 до 5; 20,4% — від 6 до 8 і 78,8% — 9 до 10. Це демонструє зростання вміння тьюторів допомагати учням не лише ставити цілі, а й правильно їх формулювати, перевіряти цілі на відповідні цінності та шляхи їх досягнення.

Дванадцяте питання стосувалося самостійності учнів у контексті надання їм умов для її реалізації. На питання, чи мають учні простір для самостійності у шкільному середовищі до експерименту від 1 до 5 відповіли 20,4%, від 6 до 8 — 50,5%, від 9 до 10 — 29,2%. Після експерименту розподіл відповідей змінився: від 1 до 5 оцінили 1,8% вчителів, від 6 до 8 — 16,8%, від 9 до 10 — 84,1% вчителів. Під час навчання і впровадження системи тьюторського забезпечення педагоги вивчали інноваційні методики співпраці з учнями, що спрямовані на самостійне опанування учнями інформації за підтримки вчителя як фасилітатора та модератора. Тьюторський підхід, зокрема надання учням можливості для вибору, відповідальності за вибір, прояву своїх сил у різних видах діяльності, довели свою результативність.

Також досліджено рівень саморефлексії вчителів-учасників експерименту. На питання про виокремлення часу для власної саморефлексії до експерименту від 1 до 5 відповіли 30% вчителів, від 6 до 8 — 46,9%, від 9 до 10 — 23%. Після експерименту лише 3,6% обрали найнижчий рівень, 21,2% зазначили від 6 до 8 і 75,2% вчителів оцінили себе за шкалою від 9 до 10. Здатність до саморефлексії вчителів є одним із важливих компонентів запобігання втоми від освітнього процесу, зокрема тьюторського, вигорання тощо. Тому опануванню вміння здійснювати саморефлексію під час тьюторських супервізій для тьюторів приділяли особливу увагу.

Отже, проаналізовані дані демонструють значне підвищення самооцінки вчителів щодо власних тьюторських компетенцій. Крім того, учасники оцінили важливість супервізій для вчителів-тьюторів: 84,1% визнали їх дуже цінними, 15% — цінними і 0,9% (1 особа) — непомітними для себе. Також варто зазначити, що 98,2% вчителів застосовують отриманні знання, навички, досвід у роботі з учнями, які не є учасниками експерименту; 1,8% учасників відзначили, що будуть їх використовувати частково.

Відбулися зміни й щодо розуміння засад і потенціалу тьюторингу в розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. За результатами контрольного діагностування 98,3% вчителів розуміють основні засади тьюторингу, його переваги та потенціал у розвитку соціально-особистісних компетентностей, із них 75,6% зазначили, що можуть пояснити сутність тьюторингу як педагогічної технології, 92,6% точно знають, де знайти інформацію про тьюторинг. Планувати та проводити індивідуальні тьюторські зустрічі та зустрічі в малих групах повною мірою вміють 95,8% вчителів, а 4,2% — достатньо володіють методикою проведення тьюторіалів.

Також проведено інтерв'ю з директорами експериментальних шкіл та вчителями, задіяними в експерименті, щодо впровадження матрично-рівневого управління для кращої реалізації системи тьюторського забезпечення у старшій школі. 70,1% вчителів відзначили позитивний вплив матрично-рівневого управління на організацію тьюторингу соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів; 14,7% висловили нейтральне ставлення, зазначивши, що необхідно більше часу для повноцінної оцінки ефективності; 15,3% зазначили про труднощі адаптації до такого управління через незвичні для них процеси. Перевагами матрично-рівневого управління вчителі називали покращення координації між учасниками освітнього та тьюторського процесів (79,7% опитаних), удосконалення взаємодії між різними відділами школи, що сприяло вчасному та чіткому обміну інформацією і покращенню індивідуальної підтримки учнів (65% опитаних); збільшення можливостей для тьюторів зосередитися на потребах учнів і, відповідно, розробляти індивідуальні плани (59,4%). Серед

основних перешкод педагоги відзначали збільшення навантаження через необхідність узгодження дій із кількома координаторами та недостатню гнучкість адміністрації в реалізації нового типу управління. Більшість директорів експериментальних шкіл (85%) вважають, що матрично-рівневе управління сприяло впровадженню системи тьюторського забезпечення і покращенню рівня розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. 15% керівників шкіл зауважили, що ефективність матрично-рівневого управління не повною мірою знайшла своє відображення, але має потужний потенціал. Директори спостерегли значне покращення інтеграції між педагогами та адміністрацією, зменшення навантаження на адміністрацію школи завдяки чіткому розподілу обов'язків, підвищення мотивації педагогів як тьюторів через структурований підхід до їхньої ролі в освітньому процесі. Загалом учителі і директори позитивно оцінили вплив матрично-рівневого управління на впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Отже, можна констатувати, що проведений якісний та кількісний аналіз отриманих даних переконливо свідчить про суттєві позитивні зміни в рівнях розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, що підтверджує положення гіпотези нашого дослідження та доводить ефективність розробленої системи тьюторського забезпечення.

6. 3. Методичні рекомендації для широкого впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів загальної середньої освіти

Результати експериментальної роботи, що засвідчили ефективність розробленої кластерно-інтегративної системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, уповажнили на створення методичних рекомендацій щодо впровадження та функціонування дієвої системи тьюторського забезпечення. Відповідно до нашого

дослідження, систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей треба впроваджувати системно та цілеспрямовано, її потрібно постійно оновлювати. Ця система має бути гнучкою й адаптивною до різноманітних умов ЗЗСО. Погоджуємося із думкою А. Бойко про важливість керованості процесу впровадження будь-якої інновації та його незалежності від ентузіазму окремих педагогів чи директорів [46]. Також додамо, що будь-які нововведення мають бути: по-перше, актуальними на рівні розвитку системи освіти у світі та в Україні; по-друге, викликаними потребами конкретного закладу освіти та відповідати світовим і національним трендам; по-третє, зрозумілими педагогам, які будуть суб'єктами впровадження.

Ефективність широкого впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів можлива за умов етапного підходу, який забезпечує системність, поступовість, адаптацію до реальних умов і чітке спрямування на досягнення довгострокових результатів. Такий підхід робить тьюторинг ефективним інструментом розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів.

Нами визначені такі етапи: базовий, початковий, основний та його підетап – просунутий, заключний. Розроблені методичні рекомендації мають суто практичне значення для колективів ЗЗСО.

На *базовому етапі* відбувається підготовка до упровадження системи тьюторського забезпечення. Основною метою цього етапу є формування підґрунтя для упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. На базовому етапі передбачено три кроки: організаційна підготовка, навчання тьюторів, створення умов.

Організаційна підготовка включає:

- проведення інформаційних заходів для педагогів, учнів та батьків із популяризації засад тьюторингу як інноваційної педагогічної технології, здатної

забезпечити індивідуалізацію в освіті, та важливості розвитку в учнів старших класів соціально-особистісних компетентностей;

- створення робочої групи педагогів (визначення зони відповідальності кожного учасника), які проаналізують сучасну ситуацію в ЗЗСО: наявність матеріальних, методичних, людських та інших ресурсів;

- визначення готовності вчителів до упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;

- формулювання мети тьюторської діяльності у контексті розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;

- розробка стратегії тьюторської підтримки з урахуванням вікових особливостей учнів та загальної стратегії розвитку ЗЗСО;

- вибір та обґрунтування реалізації системи тьюторського забезпечення. Основні компоненти: 1) структура тьюторської підтримки: індивідуальні / групові тьюторіали; роль тьютора; форми роботи тьютора (тьюторіали, проєктна діяльність, тренінги з розвитку соціально-особистісних компетентностей; тьюторські інструменти, серед яких рефлексивні щоденники, плани особистісного розвитку, портфоліо). Набір складників соціально-особистісних компетентностей, які прагнуть розвинути, може розширюватися або звужуватися; може варіюватися відбір методик та інструментів вимірювання результативності, кількість задіяних вчителів та учнів, залученість батьків.

Навчання тьюторів:

- проведення опитування серед вчителів щодо рівня їх обізнаності із тьюторингом та методиками розвитку соціально-особистісних компетентностей, готовності до виконання тьюторської діяльності;

- організація та проведення тренінгів для адміністрації та педагогів з основ тьюторингу і розвитку соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу;

- розроблення плану підтримки (залежно від результатів попереднього аналізу): методична, інформаційна, координаційна та інші види підтримки на

основі наявних та можливих ресурсів, наприклад, проведення для теоретичного аналізу упровадження системи тьюторського забезпечення (виступи фахівців, педагогічні читання наукових публікацій, круглі столи із обговорення концептуальних засад упровадження системи тьюторського забезпечення тощо), ознайомлення із методичними розробками реалізації тьюторингу у школі, розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів засобами тьюторингу (науково-практичні семінари, майстер-класи);

– налагодження партнерства із зовнішніми фахівцями у сфері тьюторингу та розвитку соціально-особистісних компетентностей (науковці, тьютори із досвідом роботи, тренери, методисти).

Створення умов:

– проведення діагностування учнів старших класів щодо рівня розвитку їх соціально-особистісних компетентностей;

– розроблення планів інтеграції тьюторингу соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів в освітній процес школи (навчальна та виховна діяльність);

– розроблення шкільного положення про функціональні обов'язки тьюторів;

– розроблення системи виборів і призначення тьюторів;

– створення відкритого варіативного освітнього середовища може бути окремим кроком в організаційному етапі;

– розроблення організаційних видів тьюторської підтримки: офлайн та /або онлайн;

– створення бази даних у широкому доступі для всіх задіяних осіб (діагностувальний матеріал, методики й інструменти тьюторської діяльності, наукова, науково-практична література, відео-, аудіоматеріали з проблеми тьюторингу та розвитку соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу);

– розроблення авторських тьюторських програм розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів засобами тьюторингу;

– розроблення плану, підбір методик та інструментів моніторингу впровадження системи тьюторського забезпечення;

– розроблення системи контролю та звітності для вчасної оптимізації системи тьюторського забезпечення;

– виділення приміщень для проведення індивідуальних та в малих групах тьюторіалів.

Початковий етап характеризується адаптацією учнів до участі в інтегрованих тьюторських програмах. Основною метою є встановлення партнерських суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між тьюторами і учнями. На даному етапі відбувається:

- проведення діагностування учнів на рівень розвитку їх соціально-особистісних компетентностей;
- створення профайлів тьюторів та розміщення їх у відкритому доступі для учнів старших класів;
- проведення виборів тьюторів серед учнів старших класів та формування тьюторських груп;
- організація стартових зустрічей з учнями для виявлення їх потреб у розвитку соціально-особистісних компетентностей;
- спільна розробка індивідуальних освітніх траєкторій учнів та планів їх реалізації;
- організація тренінгових занять, спрямованих на розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;
- підтримка мотивації учнів до розвитку їх соціально-особистісних компетентностей: заохочення учнів до активної участі у заходах, які спрямовані на розвиток м'яких навичок.

Основний етап спрямований на реалізацію інтегрованих тьюторських програм. Метою є систематичний розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Елементами основного етапу визначаємо:

- розроблення індивідуальних програм розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів засобами тьюторингу і планів їх реалізації на основі результатів попереднього діагностування;

- розроблення плану проведення групових тьюторіалів, що ґрунтується на даних діагностування учнів (включає у себе визначення мети, тематики, очікуваних результатів, методів проведення);

- проведення регулярних індивідуальних та /або групових тьюторіалів (за затвердженим розкладом у закріплених приміщеннях);

- надання регулярного зворотного зв'язку учням, батькам, вчителям-предметникам від тьюторів (в усній та письмовій формі);

- проведення тьюторами регулярного моніторингу (анкетування, опитування учнів, спостереження за їх поведінкою у різних ситуаціях) розвитку соціально-особистісних компетентностей засобами тьюторингу;

- проведення регулярних зустрічей тьюторів (групові супервізії під керівництвом науковця, тьютора з досвідом, методиста, заступника директора, психолога — залежно від можливостей школи);

- анкетування батьків учнів-учасників тьюторської програми (наприкінці навчального року);

- реалізація спільних проєктів, під час яких учнів вчать взаємодії та прийняттю рішень;

- оцінка прогресу з використанням тьюторських інструментів (чек-лист, лист самооцінювання, карта розвитку) для фіксації змін у рівні розвитку в учнів соціально-особистісних компетентностей.

Підетап основного етапу – просунутий – це стійкий розвиток та інтеграція, закріплення результатів і поширення тьюторської практики. На цьому етапі передбачені:

- інтеграція системи тьюторського забезпечення в освітній процес: включення тьюторських технологій в навчальну та виховну діяльності;

- аналіз результатів упровадження системи тьюторського забезпечення в кінці навчального року: визначення сильних і слабких сторін тьюторського

процесу, обговорення можливих змін у системі на наступний навчальний рік (за необхідності) або удосконалення чинної, напрацювання ідей реалізації тьюторингу соціально-особистісних компетентностей учнів на наступний навчальний рік.

Заключний етап характеризується моніторингом і аналізом, включає у себе:

- регулярний моніторинг розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;
- – обмін досвідом з іншими школами, які впроваджують систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів;
- адаптацію та коригування інтегрованих тьюторських програм на основі отриманих даних.

Методичні рекомендації для широкого упровадження системи тьюторського забезпечення передбачають диференційований підхід, який враховує різні ступені готовності ЗЗСО до її реалізації та дає можливість ефективно розподілити ресурси і адаптувати методики відповідно до потреб конкретного етапу. Рекомендації по етапах дозволяють уникнути хаотичності у реалізації системи тьюторського забезпечення, оскільки кожен з них передбачає конкретні завдання, цілі й інструменти, що забезпечує поступовий перехід від ознайомлення до стійкого результату. Також етапність допомагає вибудувати логічну послідовність заходів для ефективного формування соціально-особистісних компетентностей. Етапний підхід дозволяє впроваджувати чітку систему оцінки ефективності. На кожному етапі визначаються конкретні критерії успішності (наприклад, сформованість базових навичок комунікації на початковому або здатність учнів організовувати власні проєкти на просунутому). Це сприяє аналізу динаміки розвитку учнів і вдосконаленню методики.

Отже, вважаємо, що запропоновані методичні рекомендації уможливлюють ефективно впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів в освітню практику закладів загальної середньої освіти.

Висновки до шостого розділу

Формувально-перетворювальний етап експериментальної роботи передбачав створення організаційно-педагогічних умов упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів відповідно до стратегії упровадження у логічній послідовності їх реалізації. Ідентифікація можливостей ЗЗСО для упровадження системи тьюторського забезпечення дозволила резюмувати, що кожен експериментальний заклад освіти мав потенційні можливості для упровадження системи тьюторського забезпечення та ресурси для створення відповідних умов. Стратегічні напрями упровадження системи тьюторського забезпечення стосувалися створення відкритого варіативного освітнього середовища, переходу до матрично-рівневого управління, розробки внутрішньошкільної системи підготовки педагогів до тьюторської діяльності.

Дослідження в експериментальних ЗЗСО з упровадження системи відповідно до першого стратегічного напрямку завершилося забезпеченням варіативності освітнього середовища завдяки інтеграції різних видів навчальної, виховної та тьюторської діяльності через профілізацію, упровадження елективних курсів, проєктно-орієнтованого навчання, модульного підходу, альтернативних видів оцінювання, залучення учнів старших класів до виховних заходів та їх участі в тьюторських програмах розвитку соціально-особистісних компетентностей. У кожному експериментальному закладі освіти реалізовано відкритість освітнього середовища завдяки налагодженню співпраці зі стейкхолдерами.

Другий стратегічний напрям упровадження системи тьюторського забезпечення передбачав децентралізацію управління. Матрично-рівневе управління дозволило охопити всі напрями діяльності ЗЗСО у стійкій координації та взаємозв'язку окремих підрозділів; створити нові відділи, які забезпечували реалізацію системи тьюторського забезпечення на рівні старшої школи, та оптимізувати управлінську шкільну систему; залучити зовнішніх експертів до

управлінської діяльності в контексті реалізації системи тьюторського забезпечення.

Для опанування тьюторських компетенцій розроблено програми підвищення кваліфікації педагогів до здійснення тьюторської діяльності. Такі програми передбачали ґрунтовне опанування необхідних знань, вмінь і навичок у контексті тьюторингу та розвитку соціально-особистісних компетентностей учителів. Регулярно відбувалися науково-практичні семінари, конференції, вебінари, круглі столи й майстер-класи. Підтримка тьюторів упродовж всього формувального етапу експерименту передбачала методичну, координаційну, інформаційну діяльність із боку організатора експерименту: створено банк даних, розроблено тьюторські програми і плани їх реалізації, проведено супервізійні зустрічі.

Тьюторинг соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у кожному експериментальному ЗЗСО реалізований через залучення учнів до проєктної діяльності, участі у тренінгах, виховних та профорієнтаційних заходах школи, застосування технологій відкритої освіти та тьюторських технологій, що сприяло розвитку суб'єктності учнів та розвитку їхніх соціально-особистісних компетентностей. Для контролю та аналізу застосовано два види оцінювання: оцінка від батьків та учнів і внутрішньошкільне оцінювання.

На результативно-узагальнювальному етапі дослідно-експериментальної роботи зафіксовано позитивну динаміку в рівнях сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів в експериментальній групі, що підтвердило висунуту на початку дослідження гіпотезу залежність розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів від проєктування, розроблення та упровадження системи тьюторського забезпечення на основі кластерного та інтегративного підходів.

Контрольне діагностування рівнів сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів (відповідно до розроблених критеріїв і показників із застосуванням ідентичного діагностичного інструментарію, використаного на константувальному етапі експерименту) уповажнило на

висновки, що упровадження авторської кластерно-інтегративної системи тьюторського забезпечення в освітній процес ЗЗСО значною мірою сприяє розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

Кількісний аналіз отриманих даних діагностування свідчить про зростання показників в експериментальній групі, зокрема мотиваційно-ціннісного критерію на 18%, когнітивно-діяльнісного на 23,9% і особистісно-рефлексивного на 20,1%. Натомість у контрольній групі відзначено зростання мотиваційно-ціннісного критерію на 3,5%, когнітивно-діяльнісного на 4% і особистісно-рефлексивного на 3,6%.

Отже, результати проведеного дослідження рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів демонструють позитивну динаміку в експериментальній групі та практично її відсутність у контрольній групі. Дані кількісного аналізу підтверджені проведеним якісним аналізом інтерв'ю з батьками, педагогами, класними керівниками та тьюторами учнів старших класів експериментальної групи, аналізом бланків спостережень педагогів і класних керівників, інтерв'ю з адміністрацією ЗЗСО. Тематика проведених інтерв'ю стосувалася оцінювання респондентами впливу організаційно-педагогічних умов упровадження системи тьюторського забезпечення, зокрема матрично-рівневого управління, створення відкритого варіативного середовища школи, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, на рівень розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. Отримані результати експерименту дозволили сформулювати методичні рекомендації для широкого впровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти. Умовами широкого впровадження визнано актуальність, системність, адресність, цілеспрямованість, відповідність потребам суспільства і ЗЗСО, керованість тощо. Визначені рівні упровадження: базовий, початковий, основний, просунутий і заключний.

Основні наукові положення розділу 6 висвітлено в опублікованих працях автора [47; 554; 555; 587; 589; 591; 593; 594; 596; 598; 601].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено науково-теоретичне обґрунтування і контекстно-практичне розроблення проблеми моделювання та експериментальної перевірки авторської системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти, що дозволило зробити низку висновків:

1. *Систематизовано* науково-теоретичні напрацювання, зарубіжний досвід (Велика Британія, Німеччина, Франція, Польща, Сполучені Штати Америки, із залученням даних тьюторських громадсько-професійних освітніх об'єднань: The Tutors' Association, Велика Британія; National Tutoring Association, США; Tutorat Associatif Toulousain, Le Tutorat L'Association Pierre Clave, L'ECE Tutorat, Франція; Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen, Німеччина; Towarzystwo Edukacji Otwartej i Instytut Tutoringu Szkolnego, Fundacja Kolegium Tutorów, Польща) і українські практики тьюторингу (з урахуванням звітної бази всеукраїнських експериментів: «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті», 2015-2020 рр.; «Тьюторський супровід у системі змішаного навчання», 2015-2020 рр.; «Організаційно-педагогічні умови впровадження тьюторських технологій у систему ранньої профілізації учнів ліцею», 2016-2021 рр. та ін.). Виокремлено групи базових напрямів як підґрунтя дослідження тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів (ретроспектива тьюторингу, світові зразки упровадження тьюторингу, організаційно-змістова спрямованість тьюторингу, пролонгована мультифакторна підготовка до тьюторської діяльності; формати розвитку соціальних і особистісних компетентностей та ін.). Локалізовано *види* тьюторингу (виховний, розвивальний, мистецький, приватний, сімейний, домашній, академічний, онлайн-тьюторинг, тьюторинг ровесників та ін.). Доведено, що спільним у зазначених видах тьюторингу є підтримка учнів у прагненні до навчання, утримання їхньої мотивації, допомога в розпізнаванні можливостей розвитку, формування педагогічно доцільних суб'єкт-суб'єктних відносин

«тьютор-тьюторант». Встановлено переважання в українських ЗЗСО *комплексного тьюторингу* – розвивально-виховного з елементами академічного.

Розроблено категоріально-поняттєвий апарат проблемного поля тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів закладів загальної середньої освіти. Уведено і потрактовано терміни: *«тьюторське забезпечення освітнього процесу»*, *«тьюторське забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів»*, *«соціально-особистісні компетентності»*, *«тьюторська компетентність»*, *«система тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів»*, *«організаційно-педагогічні умови»*, *«тьюторський кластер»*, *«механізм упровадження»*, *«методичне оснащення упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів»* та ін. *«Тьюторське забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів»* визначено як сукупність методів і заходів, що гарантують розвиток в учнів старших класів соціально-особистісних компетентностей (комунікативної - міжособистісної взаємодії і співпраці, критичного, креативного мислення та готовності до самовизначення). *«Тьюторську діяльність»* представлено різновидом спеціально організованої і регламентованої педагогічної професійної дії процесуального характеру, спрямованої на досягнення суспільно важливого результату – розвиток соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів ЗЗСО. Запропоновано нові підходи у формулюванні понять: *«тьютор»*, *«тьюторинг»*, *«індивідуальна освітня траєкторія»* та ін.

2. *Розкрито зміст і напрями розвитку* соціально-особистісних компетентностей у співвіднесенні з віковими характеристиками, особливостями сенситивного періоду учнів старших класів. На основі наукового аналізу документальної бази країн Європейського Союзу: The Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018 (Пропозиція з Рекомендації Ради щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя); European Parliament resolution on modernization of education in the EU, 2018

(Резолюція Європейського парламенту відносно модернізації освіти в ЄС); Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019 (Ключові компетентності для навчання впродовж життя. Люксембург: Офіс публікацій Європейського Союзу); European Commission. Digital Education Action Plan, 2021–2027 (Європейська Комісія. План дій цифрової освіти, 2021–2027); The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, 2020 (Європейська рамка ключових особистісних, соціальних компетентностей і навичок навчання), шляхом співставлення сутнісних ознак соціального та особистісного розвитку учнів виведено єдине поняття *соціально-особистісної компетентності* як структурної сукупності розвитку низки компетенцій: комунікативної, вміння співпрацювати, критичного, креативного мислення, а також інтегральної характеристики особистості – готовності виявляти та усвідомлювати власні можливості й можливості інших людей, їхні особливості та потреби; розробляти, вдосконалювати та втілювати життєві й освітні плани; на основі сформованої системи цінностей робити вибір та нести за нього відповідальність, прагнучі до самовизначення. Здійснено науково-теоретичну характеристику кожного із зазначених складників. У характеристиці особливостей сенситивного періоду учнів старших класів увагу зосереджено на головних новоутвореннях особистості юнацького віку: готовності до життєвого самовизначення; зорієнтованості на майбутнє; утворення системи особистісних цінностей; активного розвитку самосвідомості зі спрямованістю на подальше самотворення та формування активної соціальної позиції; посилення критичності й креативності мислення.

3. Визначено *функції тьютора*, що сприяють розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів ЗЗСО (діагностувальну, навчальну, проєктувально-технологічну, організаційно-комунікативну, мотиваційну, інформаційно-змістову, моніторингову, рефлексивну, консультативну, розвивальну, соціально-емоційну та ін.).

Тьюторську компетентність представлено в авторському трактуванні як цілісну характеристику педагога, що включає сукупність поглиблених,

систематичних, міждисциплінарних знань з освітніх, педагогічних наук, психології та філософії; спеціальних здібностей, навичок та вмінь (комунікаційних, аналітичних, етичних, організаційних, лідерських, психологічних, педагогічних, інклюзивних, інформаційних, інноваційних, проєктувальних, технологічних); особистісних якостей (адаптивності, відповідальності, врівноваженості, чесності, оптимізму, вимогливості, стійкості, справедливості, організованості, впевненості); ціннісних орієнтацій; власної професійної позиції та спроможності реалізовувати тьюторську діяльність відповідно до вікових, індивідуальних особливостей учнів, сформованих цінностей та життєвих орієнтирів, на основі партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин «тьютор-тьюторант». Доведено, що тьюторська компетентність є не статичною, а динамічною категорією, яка потребує постійного оновлення, вдосконалення у спрямуванні на підвищення ефективності тьюторської діяльності, зумовлює перманентну освіту тьюторів.

Обґрунтовано *взаємозв'язок визначених функцій і тьюторських компетентностей*: діагностувальна функція – психологічна компетентність; проєктувально-технологічна функція – проєктувально-прогностична, інноваційно-технологічна, компенсаторна компетентності; інформаційно-змістова функція – інформаційно-цифрова компетентність; організаційно-комунікативна функція – організаційна, управлінська, інклюзивна компетентності; рефлексивна функція – аналітична, комунікативна компетентності; консультативна функція – дослідницька, правова, міжкультурна, комунікативна, інформаційна компетентності; мотиваційна функція – лідерська компетентність; соціально-емоційна функція – емоційно-етична компетентність.

Виявлено *потенціальні можливості тьюторингу* в розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів ЗЗСО. Розроблено три рівні «потенціалу тьюторингу»: *ресурсний, процесуальний, результативний*. На процесуальному рівні обґрунтовано *виховний потенціал тьюторингу* у ЗЗСО, який полягає в зосередженні на потребах та перспективних можливостях учня,

спрямуванні на підвищення його самостійності й відповідальності, де тьютор працює над розвитком позитивно-сильних сторін учнів.

4. Обґрунтовано *систему тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів* як змістову і функціональну єдність циклічно взаємопов'язаних дієвих компонентів зі збереженням їхніх сутнісних характеристик (*цільовий блок* (мета, завдання); *концептуально-змістовий блок* (наукові підходи, принципи, закономірності, модульний розподіл змісту - діагностувально-аналітичний, організаційно-діяльнісний, контрольно-коригувальний модулі); *процесуально-технологічний блок* (організація, управління, види, форми, методи реалізації); *результативно-прогностичний блок* (критерії сформованості соціально-особистісних компетентностей – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний; рівні сформованості соціально-особистісних компетентностей – оптимальний/максимально врівноважений; середній/конструктивно-активний; низький/репродуктивно-адаптивний; прогнозований результат). Виділено напрями *трансформування змісту* системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: *стратегічний, технологічний, управлінський, суб'єктно-середовищний*.

5. Визначено *організаційно-педагогічні умови* реалізації системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів як спеціально створені середовищні обставини сприяння реалізації спланованої тьюторської діяльності для досягнення мети - розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. До *організаційно-педагогічних умов* віднесено: формування відкритого варіативного тьюторського освітнього середовища; рівневе зростання суб'єкт-суб'єктних відносин «тьютор(учитель)-тьюторант(учень)»; створення і вдосконалення внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогів як тьюторів; фреймворк управління реалізацією системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів. Доведено, що взаємоузгодженість зазначених організаційно-педагогічних умов забезпечує цілісність і контекстність

системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

6. Розроблено авторську *класстерно-інтегративну модель* упровадження системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів, що передбачає активну взаємодію *цільового, концептуально-змістового, процесуально-технологічного й результативно-прогностичного* блоків системи з конструюванням та забезпеченням організаційно-педагогічних умов її реалізації та регулюванням із позицій тьюторського кластеру. *«Тьюторський кластер»* трактовано як визначальну характеристику системи тьюторського забезпечення, спрямованого на взаємодоповнюваність об'єднаних у логічну групу елементів, що створюють єдиний ресурс для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.

7. *Алгоритмізовано механізм експериментальної перевірки та упровадження* системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів за двома складниками: статичним і динамічним. Виокремлено етапи упровадження системи тьюторського забезпечення (ідентифікація можливостей закладів загальної середньої освіти для упровадження; формування стратегії змін в управлінні закладом загальної середньої освіти під упровадження системи; визначення практико орієнтованих організаційних заходів; створення системи контролю та аналізу ефективності упровадження).

Експериментально перевірено ефективність системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. У дослідженні взяло участь 393 учні (195 - в експериментальній і 198 - у контрольній групі), 78 педагогів, з яких 8 психологів та 6 директорів шкіл. На константувальному етапі експерименту для перевірки середніх значень у двох вибірках було використано t-критерій Ст'юдента, що підтвердило однорідність сформованих груп. Формувальний експеримент показав суттєву відмінність між рівнем сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів

експериментальної і контрольної груп, відповідно до визначених критеріїв (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного). Кількісний аналіз отриманих даних діагностування свідчить про зростання показників в експериментальній групі: мотиваційно-ціннісного критерію на 18,0%, когнітивно-діяльнісного на 23,9% і особистісно-рефлексивного на 20,1%. Натомість у контрольній групі відзначено зростання мотиваційно-ціннісного критерію на 3,5%, когнітивно-діяльнісного на 4,0% і особистісно-рефлексивного на 3,6%. Таким чином, результати проведеного дослідження рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів демонструють позитивну динаміку в експериментальній групі та практично її відсутність у контрольній групі. Для статистичного обґрунтування результатів дослідження використано метод перевірки статистичних гіпотез за критерієм Пірсона. Інтерв'ювання батьків (195 осіб) учнів – учасників експерименту підтвердило ефективність запровадженої системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей. Отримані дані засвідчили, що 89,1% батьків задоволені участю дитини в тьюторській програмі, 10,9% - схвалили цю участь; значне покращення розвитку соціально-особистісних компетентностей відзначили 68,2% батьків, помітне покращення - 26,4%, 5,4% відмітили незначне покращення. За результатами інтерв'ювання вчителів: 78,7% констатували значне зростання рівня сформованості соціально-особистісних компетентностей учнів в експериментальній групі, 16,2% повідомили про помірне покращення і 5,1% не помітили значних змін.

Проведений експеримент передбачав також дослідження професійного розвитку педагогів як тьюторів завдяки їхній участі в програмах підвищення кваліфікації у контексті тьюторських компетентностей та розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів. За результатами самооцінювання педагогами тьюторських компетентностей до та після формульовального експерименту відмічено значний прогрес і зростання: вміння активного слухання - на 54,7%, застосування індивідуального підходу до учнів – на 52,2%, створення партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин – на 49,6%, вміння

надавати зворотний зв'язок – на 44,2%, підтримувати самостійність учнів – на 45,1%, працювати над розвитком соціально-особистісних компетентностей учнів – на 58,8%. Рівень саморефлексії педагогів зріс на 31,0%. Проаналізовані дані демонструють значне підвищення самооцінки вчителів щодо тьюторських компетентностей.

8. Отримані результати дозволили сформулювати *методичні рекомендації* для персонального тьюторського моделювання та *широкого впровадження* системи тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти: *базовий етап* (організаційна підготовка: інформаційні заходи, розширення мети тьюторингу в контексті соціально-особистісних компетентностей, розроблення стратегії тьюторської підтримки з урахуванням вікових особливостей учнів; навчання тьюторів; створення умов для реалізації тьюторингу у ЗЗСО); *початковий етап* (адаптування учнів до тьюторингу: індивідуальна робота, групові зустрічі, мотивація тьюторантів); *основний етап* (реалізація інтегративних тьюторських програм: індивідуальне наставництво, проєктна діяльність, оцінювання прогресу) в корелюванні з *просувальним підетапом* (стійкий розвиток та інтеграція: закріплення результатів, поширення тьюторської практики, соціальні ініціативи, інтеграція тьюторингу в освітній процес, підтримка результатів); *заключний етап* (моніторинг і аналіз; регулярне оцінювання ефективності, адаптування інтегрованих тьюторських програм). Умовами широкого впровадження системи тьюторського забезпечення визначено: актуальність, відповідність потребам суспільства і закладів загальної середньої освіти, системність, адресність, цілеспрямованість, керованість.

Серед перспективних практико орієнтованих напрямів дослідження виділяємо: розроблення, апробацію і цифрову підтримку дотичних до тьюторингу соціально-орієнтованих освітніх технологій; проєктування тьюторських програм професійного самовизначення особистості та розвитку емоційного інтелекту; обґрунтування ідеї та формування креативних регіональних освітніх хабів соціально-особистісного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аблєєва І. Ю., Пляцук Л.Д. SWOT-аналіз соціо-економіко-екологічного стану підприємств : навчальний посібник. Суми : Сумський державний університет, 2020. 229 с.
2. Алексєєва С. В. Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. *Scientific Collection «InterConf»*, (42): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Science: Key Aspects» (February 19-20, 2021). Rome, Italy: Dana, 2021. P. 290- 296.
3. Алексєєва С. В. Індивідуалізація навчання: принципи побудови, методи і форми реалізації. Scientific practice: modern and classical research methods: *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»* with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Boston, February 26, 2021. BostonVinnytsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform. P.142-145.
4. Алексєєва С. В. Індивідуальна освітня траєкторія учня профільної старшої школи художньо-естетичного напрямку навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 195. С. 10-14.
5. Алексєєнко Т. Ф. Концепції та моделі соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді у зарубіжному досвіді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Інститут проблем виховання НАПН України. 2017. Вип. 21. Кн. 1. С. 33-47.
6. Алфімов Д. В. Структурно-змістовний контент поняття технології. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 3. С. 3-11.
7. Альохін М. М. Тьюторський супровід соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти України : дис...д.філософ : 231. Соціальна робота, 2021. Київ. 313 с.

8. Альохін М. М. Соціально-емоційне навчання (SEL-program) як предиктор вибору ненасильницьких стратегій поведінки серед старшокласників. *Вісник університету ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2019 (17). С. 52-60
9. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. «Видавнича група «Шкільний світ». Київ, 2021. 312 с.
10. Анненкова І. П. Концептуальні засади системи управління якістю освіти у ВНЗ. *Наука і освіта*. 2011. № 6. С. 17-21.
11. Антонова О. Є., Ващук О. В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика* : зб. наук. праць. / за заг. ред. проф. С.С. Вітвицької, доц. Н. Є. Колесник. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», 2017. Ч. 1. С. 174-182.
12. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. 2015. Вип. 2. Ч. 1. С. 8-15.
13. Арцишевська О. Р. Самовизначення людини в умовах взаємодії культур : дис... канд. філософських наук : 09.00.04. Луцьк, 2016. 214 с.
14. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : монографія. Луцьк : «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Л. Українки, 2007. 316 с.
15. Атаманчук Ю. М. Характеристика сучасних моделей освіти в аспекті організації процесу інформатизації управлінської діяльності. *Науковий вісник Львівської академії*. Серія : Педагогічні науки, 2019. Вип. 5. С. 47-53.
16. Ахновська І. О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка і організація управління*. 2018. Вип. 4. С. 26-34.

17. Бабенко А. Л. Сутність і зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2015. Вип. 37. С. 9-12.
18. Багрій В. М. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 10–15
19. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник Харківського університету*. Серія: Теорія культури і філософія науки. 2018. Вип. 58. С. 132–138.
20. Балабанюк Ж. М. Механізм управління організацією: сутність поняття та пропозиції щодо оцінки його ефективності. *Вісник Хмельницького національного університету*, 2011. № 5. Т. 1. С. 190-194.
21. Барановська О. В. Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи. *Innovative technologies in science and education. Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference. Jerusalem, Israel, 2021. P.159-164.*
22. Баркова Д. Ю., Нудель В. О. Особливості прояву емоційної сфери особистості у формуванні міжособистісних стосунків у юнацькому. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія : Педагогіка і психологія. 2013. Т. 21, вип. 19. С. 23-29
23. Бахмач Л. А. Ідея тьюторської системи навчання в класичних університетах. *Збірник наукових праць Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 1. С. 12-18
24. Башкір О. І. Онлайнові застосунки організації активного та інтерактивного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. 1(19). С. 33-45.
25. Башкір О. І. Кластеризація та класифікація як методи педагогічного дослідження. *Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу в умовах*

карантинних обмежень та дистанційного навчання: збірник наукових праць. Харків : ХНУБА, 2021. С. 250-252.

26. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

27. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

28. Бех І. Д. Нові методології виховання підростаючої особистості. *Український соціум*. 2004. №1 (3). С. 88 – 94.

29. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 26–31.

30. Бешенцова О. Значення навчально-методичних комплексів для навчання іноземних студентів. *Новий колегіум*. 2017. 2(19). С. 65-69.

31. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.

32. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2010. №. 9. С. 9-15.

33. Бігун Н. І. Розвиток особистісної компетентності як психологічна умова профілактики і подолання депресії. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 8. С. 58–66.

34. Бікус О. О., Волошина В. В. Теоретичні засади формування комунікативної компетенції у підлітковому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2015. Вип. 1(46). С. 17-23.

35. Білецька Г.А. Критерії, показники й рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів. *Освіта та педагогічна наука*. 2014. № 2 (163). С. 19–24.

36. Біскуп В. С. Принципи та технології компетентнісного підходу до формування професійної кар'єрної студентської молоді. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/268617054.pdf> (дата звернення: 07.06.2022).
37. Бичко Г. С., Терещенко В. М. Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 31 с. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf (дата звернення: 023.12.2023)
38. Благодир Н. Ф. Саморозуміння як психологічний феномен та його місце у розвитку самосвідомості в юнацькому віці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 2011. Вип. 6. С. 187-196.
39. Богуш А. М. Методична робота в закладах дошкільної освіти : навч. посіб. Одеса : вид-во Букаєв В. В., 2022. 200 с.
40. Божко Н. В. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 84–89.
41. Бойко С. М. Упровадження тьюторської технології в систему роботи закладів освіти України через здійснення дослідно-експериментальної роботи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки : реалії та перспективи. 2020. № 73 С. 23-29.
42. Бойко А. М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Полтава, 2011. С. 4-10.
43. Бойко А. М. Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства. *Педагогічні науки*. 2010. Вип. 1. С. 4-11.
44. Бойко, А. М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць*. Слов'янськ, 2012. № 8, С. 3-17.

45. Бойко А. М. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для студ. II–V курсів : навч.-метод. посіб. Полтава, 2007. 358 с.
46. Бойко А.М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. 384 с.
47. Бойко С. В., Швець Т. Е. Інноваційні практики тьюторської підтримки розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів в умовах воєнного стану. *Проблеми освіти*. 2023. № 1(98), С. 92-105.
48. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія». 2018. № 1 (7). С. 18-22.
49. Бойко-Бойчук Л. В. Метод матриць: особливості застосування у політичних дослідженнях. *Політичний менеджмент*. 2008. № 1(28). С. 165-176.
50. Болубаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці: Науково-методичний журнал*. Серія «Педагогіка». 2009. Вип. 99. Т. 112. С. 88–95.
51. Бондар І. В. Психолого-педагогічні аспекти формування креативності старшокласників в процесі навчання історії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2018. VI (74). С. 12-15.
52. Борбич Н. В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2013. 23 с.
53. Борисенко Д. В. Навчальний кластер як сучасна вимога оптимізації професійної підготовки майбутнього фахівця. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 2019. № 64. С. 92-100.
54. Борщук Є. М. Системний підхід і синергетика. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. Вип. 21.1. С. 344-347.
55. Братанич О. Г. Персоналізація освітнього процесу у вищій школі як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Уманського*

- державного педагогічного університету*. 2009. Випуск 1. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/188256> (Дата звернення: 02.11.2021 р.)
56. Братко М. В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 67-72.
57. Бужанська М. В. SWOT-аналіз – основа самооцінювання педагогічної діяльності. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету*. Економічні науки. 2023. № 72. С. 22-29.
58. Бундак О.А., Попов А.А., Туз Ю.А. Тьютор і тьюторінг в сучасній освіті України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Право. 2021. Вип. 64. С. 11-15.
59. Вайнола Р. Х. Суспільно орієнтоване навчання як засіб соціалізації студентської молоді. *Післявоєнний світ : люди, проблеми, цінності* : зб. матеріалів міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Київ, 15 квітня 2022 р. Київ : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. С. 102-104.
60. Вайнола Р. Х., Рудкевич Н. І. Механізми соціалізації студентської молоді в освітньому середовищі вищого навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2016. Вип. 21. С. 3-8.
61. Вакуленко В. Роль професійної мотивації в розвитку професіоналізму викладача вищої школи. *Молодь і ринок*. 2015. № 4. С. 16–19.
62. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Запоріжжя : Кругозір, 2015. 532 с.
63. Васильєва І. Г. Особливості діяльності викладача вищої школи в умовах персоналізації сучасної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54-55. С. 373-379.

64. Васюк О. В. Організаційна діяльність тьютора у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2017. Вип. 277. С. 38-42.
65. Васянович Г. П. Основи психології : навчальний посібник. К. : Педагогічна думка , 2012. 114 с.
66. Ващенко Л. С. Про оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей школярів. *Педагогічний вісник*. 2016. № 2. С. 14-17.
67. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики . *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 225-230.
68. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
69. Великий тлумачний словник сучасної української мови / голов. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
70. Вишківська В. Б., Шикиринська О. В., Петляєва, В. В., Войчун О. В. Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу закладів вищої освіти як умова реалізації гуманно орієнтованих стратегій професійної підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, Т. 1., С. 167-170.
71. Вітвицька С. С. Розвиток креативності магістрів освіти в процесі вивчення педагогіки вищої школи. *Нові технології навчання : наук.-метод. зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки : [в 2-х ч.]. Київ–Вінниця : ФОП Корзун Д.Ю., 2012. Вип. 73. Ч. I. С. 33–39.

72. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. 2015. Вип. 10. С. 63-67.
73. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Рівне, 2002. 20 с.
74. Внукова О. М. Методологічні засади професійної освіти : навчальний посібник для студентів напрямів підготовки: Професійна освіта. Київ : КНУТД, 2015. 198 с.
75. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
76. Вознюк О. В. Головні аспекти педагогічної інтеграції. *Prosopon. Institut Studiow Miedzynarodowy I Edukacji w Warszawie*. 2014. № 7 (1). С. 83-89.
77. Вознюк О. В. Психолого-педагогічні механізми розвитку особистості педагога. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*, 2012. Ч. 1 (73). С. 45-52.
78. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. К. : Академвидав, 2007. 616 с.
79. Волобуєва Т. Б. Кластерний підхід як партнерство науки і практики. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 2012. № 3. С. 71-77.
80. Волобуєва Т. Б. Структура професійної компетентності сучасного педагога. *Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка*. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2005. Вип. XXVHL. С. 33-42.
81. Володько В. М. Індивідуалізація і диференціація навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей*. Ч.1. Київ, 2000. С. 21-23.

82. Волошина Н. В. Формування комунікативних здібностей старшокласників : дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2008. 232 с.
83. Волошко Г. В. Фасилітативний підхід як умова організації реверсивного навчання майбутніх педагогів. *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»* : монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми : вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 61–82.
84. Вороненкова Т.О. Критерії стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу. *Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу»*. Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2019. № 5 (97). С.76-90.
85. Воронецька В. В. Розвиток творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії в процесі позакласної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 20 с.
86. Воронцова Т. В. Ключові компетентності та ключові життєві навички в контексті ви-кликів сучасного світу. *Освіта і здоров'я підростаючо-го покоління*: зб. наук. праць в 2 ч. Київ, 2018. № 2. ч. 1. С. 13–17.
87. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.09. Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна, 2007. 243 с.
88. Воротникова І. П. Інформаційно-освітнє середовище для реалізації різних форм навчання у сучасній школі. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. № 6 (54). С. 3-10.
89. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цьому навчати: науково-методичний посібник / наук. ред. О. І. Пошетун. Х. : Основа, 2007. 190 с.

90. Гавриляк О. Організаційний механізм управління діяльністю підприємства. *Електронний науковий вісник «Керівник.info»*. 2012. URL : <http://kerivnyk.info/2012/04/gavryljak.html> (дата звернення 17.06.2023).
91. Галич О. А., Демидкін О. С. Особливості ресурсного забезпечення механізму взаємодії місцевої влади з громадянськістю. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2022 № 4 (35). С. 28-33.
92. Гагарін М. І. Сучасні підходи до проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Випуск 72. Том 1. С. 108-111.
93. Галіцян О. А. Міжкультурна компетентність учителя сучасної школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22 (1). С. 106-108.
94. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.
95. Гаркуша І. В., Крижановський А. Є. Самоактуалізація, самовизначення та самореалізація як рушійна сила кар'єрної спрямованості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2020. № 2 (20). С. 17-22.
96. Гармаш О. М. Тьютор – ключова фігура системи освіти ХХІ ст. *Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи* : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (29–30 жовтня 2019 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. Том 2. С. 51-53
97. Гармаш О. М. Тьюторська компетентність як феномен теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 65. С. 26–31.
98. Гапон В. В. Моделювання системи оцінювання ефективності загальної середньої освіти. *Освітня аналітика України*. 2018. № 1(2). С. 82-93.

99. Гейна О. В., Ковальська Н. А. Гуманістичний потенціал аксіологічного підходу в процесі навчання іноземної мови. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2021. №1 (21). С. 17-23.
100. Герасимюк К. Х., Зелінська Н. С. Механізми впровадження інновацій у процес регіонального управління в умовах децентралізації. *Збірник наукових праць: Право та державне управління*. 2020. № 2. С. 160-165
101. Герлянд Т. М. Кулалаєва Н. В., Пащенко Т. М. та ін. Веб-квест у професійному навчанні : методичні рекомендації / за заг. редакцією Т. М. Герлянд. К. : ПІТО НАПН України, 2016. 41 с.
102. Гладкевич М. І. Психологічні умови формування життєвих планів у юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.
103. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Д., 2014. 416 с.
104. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30.
105. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №8. С. 224-233.
106. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №8. С. 224-233.
107. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи. К.: КПП ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
108. Гонтаровська Н. Б. Принципи розроблення проекту освітнього середовища навчального закладу як передумова розвитку здібної та обдарованої особистості. *Рідна школа*. 2013. № 10. С. 29-33.

109. Гончар Л. В. Цінність гуманних батьківсько-дитячих взаємин. *Теоретико-методичні засади виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. Праць. Київ, 2015. Кн.1, вип. 19. С. 151-161.
110. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 374 с.
111. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
112. Гончаренко С. У. Про цілісність педагогічного процесу : методологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 6. С. 7-17.
113. Горшков М. А. Методи та механізми управління ресурсами територіальної громади. *Ефективна економіка*. 2019. № 10 URL : http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/10_2019/80.pdf (дата звернення: 14.03.2023).
114. Гоулман Д. Емоційний інтелект /пер. с англ. С.Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
115. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій : автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.10. АПН України, Ін-т вищ. освіти. К., 2005. 32 с.
116. Григорович М. В. Особистісна рефлексія як чинник розвитку особистості підлітка. *Молодий вчений*. 2011. № 6. Т.2. С. 92-94.
117. Гріньова О. М. Рефлексія як механізм професійного самопроектування особистості юнацького віку в умовах фахової підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2015. № 4. С. 122-128.
118. Гріньова О. М. Психологічні особливості формування життєвих цілей в юнацькому віці. *«Особистість у сучасному світі»*: за матеріалами III Всеукраїнського психологічного конгресу з міжнародною участю. 2014. № 2. С. 368-370.

119. Грицик Н. В., Скорик Т. В. Технологізація як напрям модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2021. Вип. 31. Т. 1. С. 75-79.
120. Губарева Д. В. Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2020. № 1 (19). С. 27–34.
121. Губачов О. І. Дидактичні умови індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.09. Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 251 с.
122. Гузій Н. В. Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. № 2 (11). 2013. С.53-60.
123. Гузик М. П. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі : дис... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2004. 238 с.
124. Гулай О. І. Викладач вищої школи в контексті компетентнісного підходу. *Наука і освіта*. 2010. № 7. С. 71-73.
125. Гуманізація шкільної освіти в країнах ЄС та США. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія / А.П. Джурило, О.З. Глушко, О.І. Локшина та ін. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.
126. Гура О. О. Особливості розвитку м'яких навичок студентів ІТ – спеціальностей засобами навчальних SCRUM проєктів. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2019. № 4 (31). С.8-15.
127. Гуржій А. М. Методологія критеріїв оцінювання. *Освіта України*. 2000. № 44-45. С. 11.
128. Гурлева Т.С. Суб'єктність як основа особистісного розвитку взаємодіючих учасників освітнього процесу. *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності* : збірник

наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 40–52.

129. Гуров С. Ю. Моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури. *Молодь і ринок*. 2018. № 4 (159). С. 57-63.

130. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. К.: Міленіум, 2004. 358 с.

131. Даниленко Л. І., Швець Т. Е., Балакшина О. М. Інноваційна модель управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу : результати експерименту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 75. С. 62-67.

132. Данченко О. Б. Компетенція і компетентність: консенсус. *Вчені записки Університету «КРОК»*. Серія «Економіка». 2019. Вип. 3(55). С. 117-127.

133. Дем'яненко Н. М. Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Історико-педагогічні студії : зб. наук. пр. Київ : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 11-12. С. 5-11.

134. Дем'яненко Н. М. Посада «педагог-тьютор»: доцільність упровадження до Класифікатора професій України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Педагогіка: науковий часопис. 2018. № 151 (1). С. 47-51.

135. Дем'яненко Н. М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Британії для вищої школи України. *Постметодика*. 2007. № 6 (77). С. 15-18.

136. Дем'яненко Н. М. Архітектоніка тьюторингу у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія : Педагогіка. 2018. Вип. 2 (8). С. 13-17.
137. Демяненко Н.М. Парадигмальні напрями моделювання історичного розвитку вищої школи в Україні XIX – початку XXI ст. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім.* Серія: Педагогічні науки. 2022. Випуск 14. С. 89-98.
138. Дец Н. О., Л. Д. Риженко Ефективне навчально (науково)-методичне забезпечення освітнього процесу – один з шляхів поліпшення якості вищої освіти. *Забезпечення якості вищої освіти : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф.* Одеса, 2019 р. С. 71-74.
139. Дєнічєва, О. І. Трансформація змісту освіти в процесі підготовки здобувачів вищої освіти в Україні. *Scientific and pedagogical internship «The European experience of introducing new forms of education organization and methods into the training system of educators and psychologists» : Internship proceedings, November 22 December 31, 2021.* с. 23-25.
140. Дивак М.П. Методичний посібник з дисципліни «Системний аналіз». Тернопіль, 2004. 136 с.
141. Дистанційне навчання в системі професійно-технічної освіти : монографія / за наук. ред. В. В. Ягупова. Житомир: «Полісся», 2019. 234с.
142. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
143. Діденко О. В., Костюченко М. А. Лідерська компетентність як предмет наукових досліджень. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогічні науки. 2022. № 2. С. 208-221.
144. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі : монографія / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 262 с.

145. Добровольська Н.В. Формування креативності майбутніх менеджерів невинробничой сфери засобами ділових ігор: дис... кандидата наук: 13.00.04. Вінниця, 2015. 213 с.
146. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 481 с.
147. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис... канд. пед. наук: 13.00.05. Інститут проблем виховання АПН України. К., 2007. 208 с.
148. Доукіна О. М. Сутність та особливості самовизначення старшокласників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2011. 2 (15). С. 72-79.
149. Долинська Л. В. Психологія конфлікту: навчальний посібник. К. : Каравела, 2011. 304 с.
150. Долгова Л. І. Застосування адаптивних організаційних структур в сучасному підприємстві. *Ефективна економіка*. 2021. № 3. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2021_3_18. (дата звернення 23.07.2023).
151. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023. Державна служба якості освіти України. URL: <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf> (дата звернення: 16.11.2023)
152. Дрозд Т. М. Комунікативна компетентність вчителя: теорія і практика : науково-методичний посібник. Вінниця : ММК, 2013. 124 с.
153. Дуніна І. М. Функції тьютора в дистанційному навчанні Франції. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 3. С. 3-7.
154. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник. Житомир : Полісся, 2016. 256 с.
155. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: навч. посіб. 2-ге вид., доп. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 375 с.

156. Дубасенюк О.А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / за заг. ред. О.С. Березюк, Л.О. Глазунової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10-16.
157. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир: Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8-29.
158. Дудар О. В. Динаміка міжособистісної перцепції старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. ДВНЗ Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г.Сковороди, 2008. 26 с.
159. Духаніна Н. М. Цифровізація освітнього процесу: проблеми та перспективи. URL : <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/49235/1/p.406-409.pdf> (дата звернення: 07.03.2023).
160. Дяченко А. В. Теоретичний аналіз поняття «технологічна компетентність педагога». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(2). С. 53-59.
161. Дяченко Н. О. Організаційно-педагогічні умови формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки. URL: <https://nadiadyachenko.wordpress.com/2013/10/02/> (дата звернення 15.10.2023)
162. Євсєєва О. О. Удосконалення ресурсного забезпечення сталого соціально-економічного розвитку регіону. *Економічний простір*. 2015. № 103. С. 56-67.
163. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Суми : вид-во «МакДен», 2011. 412 с.

164. Єремєєва В. М. Індивідуалізація як перспективний спосіб створення технологічних систем професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. Дубасенюк О. А. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 210-230.
165. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. Проектна діяльність у школі / упорядн. О Голубенко. Київ : Шкільний світ, 2006. С. 5-18.
166. Єфіменко С. М. Інтелектуально-творчий потенціал педагога: структура, зміст, шляхи діагностики та розвитку: навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2021. 104 с.
167. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
168. Желанова В. В. Напрями реалізації стратегії інтеграції в сучасній освіті України. *Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. Київ, 2020. Вип. 94. 338 с. С. 138-142.
169. Желанова В. Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020 (33). С. 17–23.
170. Жога Р. А. Персоналізоване освітнє середовище як інноваційний напрям розвитку сучасної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 165-171.
171. Жук О. П., Дроздовська Л. О. Кластерний підхід у процесі оптимізації системи освіти України. *Вісник Одеського національного університету. Економіка*. 2013. Т. 18. Вип. 3(1). С. 151-154.
172. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних

- університетів засобами ігрових технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 555 с.
173. Завалевський Ю.І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика : навч. посіб. Чернівці : вид-во Букрек, 2010. 216 с.
174. Загальна педагогіка та історія педагогіки : підручник / К. В. Аймедов, В. В. Бабієнко, В. А. Бабієнко, В. В. Сторож. К: Видавничий Дім «Слово», 2014. 352 с.
175. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник. 3-є видання перероблене та доповнене. К. : вид-во Ліра-К, 2016. 608 с.
176. Закон України «Про освіту». Верховна Рада України. (2145-VIII від 05.09.2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 27.01.2022).
177. Запорожцева Ю. С. Інформаційно-цифрова компетентність як складник сучасного навчально-виховного процесу. *Теорія і методика професійної освіти*. 2019. 12(1). 79–82.
178. Заредінова Е.Р. Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика: монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 372 с.
179. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04 Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2011. 39 с.
180. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 400 с.
181. Захаркін О. О. Порівняльна характеристика концепцій управління підприємством в системі його інноваційної діяльності. *Вісник Житомирського державного технологічного університету. Серія : Економічні науки*. 2014. № 4. С. 53-59.

182. Зеленська Л. Д. Мовно-комунікативна компетентність учителя-коуча, ментора, тьютора, фасилітатора (на прикладі програми «Освітологія»). *Молодь і ринок*. 2021. № 9 (195). С. 16–20.
183. Зеленська Л. Д., Сіваченко І.Г. Інноваційні освітні кластери: світовий досвід і перспективи його адаптації в Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Т. 6. № 27. С. 76–79.
184. Зуєв В. М. Поняття впровадження в сучасному філософському дискурсі. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. 2012. Вип. 22. С. 18–22.
185. Зуєнко Н.О. Критеріально-рівневий підхід до формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Т.1. № 2. С.64–69.
186. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
187. Іванова О. В. Психологічні особливості розвитку смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Київ, 2018. 20 с.
188. Іваницька О. С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2019. 270 с.
189. Іванченко Є. А. Сутність та структура поняття «інтеграція». *Педагогічні науки*. 2009. № 52. С. 288-296.
190. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2011. 20 с.
191. Іващенко М. В. Особливості реалізації технології тьюторської діяльності. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 6. С. 68-72.

192. Іващенко М. В. SWOT-аналіз процесу впровадження змішаного навчання в закладах вищої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2018. Вип. 5. С. 107-115.
193. Іващенко К. В. Визначення сутності поняття «педагогічна система». Збірник праць Інституту проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. URL : <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/3628> (дата звернення: 23.11.2022).
194. Іващенко М. В. Особливості організації тьюторського супроводу обдарованої особистості. *Педагогіка. Психологія. Філософія науки* : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2009. Вип. 18. С. 81–85.
195. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / за наук. ред. Г. О. Балла. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.
196. Інтегративний підхід : актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навчально-методичний посібник / уклад. : Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
197. Історія зарубіжної педагогіки: конспект лекцій / за ред. Л.В. Маляра та ін. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2020. 64 с.
198. Кабусь Н. Д. Ресурсний підхід як підґрунтя соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2016. № 1. С. 10-16.
199. Каденко І. В., Щетініна А. С. Феномен професійного розвитку в сучасному освітньому середовищі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019 р. № 67. Т. 2. С. 24-30.
200. Казаннікова О. В. Психологічна компетентність педагога. *Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education*. 2012. URL: <https://sworld.com.ua/konfer29/1200.pdf> (дата звернення 09.10.2023).

201. Калаур С. М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2019. 676 с.
202. Калініна Л. М. Розвиток соціальної компетентності учнівської молоді як змістова компонента навчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип.15(1). С. 254–267.
203. Калініна Л. М. Стратегічне управління освітньою організацією : навчальний посібник. Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. 104 с.
204. Калініна Л. М., Топузов О. М., Лапінський В. В. Факторна модель оцінювання ефективності управління закладом загальної середньої освіти та її практичне застосування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 80, Вип. 6. С. 346-368.
205. Калініна Л. М. Організаційні механізми управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів у змісті підручника для керівника. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. пр. / наук. ред. О. М. Топузов. К. : Пед. думка, 2012. Вип. 12. С. 408-415.
206. Каньковський, І. Є., Каньковский, И. Е. Педагогічна система підготовки фахівця. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2010. № 28-29. С. 215-221.
207. Карінцева В. Г. Теоретичні аспекти визначення сутності інноваційного потенціалу. *Механізм регулювання економіки*. 2015. № 2. С. 23-30.
208. Карпова Л. Г. Теоретико-методичні засади створення освітньо-розвивального середовища у спеціалізованих закладах загальної середньої освіти для обдарованих дітей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2019. 529 с
209. Каряка І. В., Дайлідоніс А. О., Коваленко О. О. Психологічні особливості прояву стилів мислення в процесі комунікативної діяльності юнаків. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 2 С.120–125.

210. Кашкарьов Г. В. Концептуальні засади формування в майбутніх учителів педагогічної компетентності щодо розвитку критичного мислення в учнів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2008. № 4. С. 75–80.
211. Кендюхова А. А. Професійне портфоліо: територія успіху сучасного педагога : навч.-мет. посіб. Кіровоград : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 36 с.
212. Керекеша О.В. Мотивація викладачів до розвитку професійної майстерності. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10 (2). С. 83–87.
213. Клеопа І. А., Петрук В.А. Організація та методика педагогічного експерименту впливу педагогічних умов формування математичної компетентності у майбутніх бакалаврів комп'ютерної галузі в процесі змішаного навчання. *«Перспективи розвитку машинобудування та транспорту»*: матеріали III-ї Міжнародної науково-технічної конференції. Вінниця, 1-3 червня 2023 р. URL : <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/prmt/pmrt2023/paper/view/18368> (дата звернення: 12.12.2023).
214. Климова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Право та інноваційне суспільство*. 2013. № 1. С. 107-124.
215. Коберник О. М. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 2. С. 101-109.
216. Коберник О.М. Підготовка майбутніх учителів до застосування проектної технології у професійній діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (3). С. 98-105.
217. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. К., 2017. 192 с.

218. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 11 (30). С. 27-33.
219. Ковальова О. А. Психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ін-т обдарован. дитини НАПН України. Переяслав-Хмельницький, 2018. 24 с.
220. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 20 с.
221. Козак Т. Б. Професійне самовизначення школярів як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Прикарпатського національного університету*. Сер.Педагогіка. Івано-Франківськ : Плай, 2006. 12. С. 87-94.
222. Козійчук О. Г. Організаційно-управлінські ресурси забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді в закладах освіти регіону. *Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики XXI століття*: монографія / за ред. М.О. Кириченка. Київ : ДЗВО «Ун-т менедж.освіти», 2021. С. 77-93.
223. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2001. 464 с.
224. Козловський Ю. М., Козловська І. М. Теоретичні основи та можливості практичного застосування едукативної інтегративності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогічні науки. 2014. № 41. С.7-11.
225. Козловський Ю.М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики : монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.
226. Колчигіна Анна. В., Вербовата В.М. Дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів. *Науковий вісник*

Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2020. Випуск 2. С. 22-28

227. Комліченко О. О. Науково-методичне забезпечення підготовки молодших спеціалістів в контексті потреб економіки та суспільства. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2013. Вип.3 (4). С. 270-276.

228. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : монографія / під заг. ред. О.В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.

229. Кондратова Г. Л. Науково-методичний супровід розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва у післядипломній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019 р. № 63, Т. 2. С.93-97.

230. Коновальчук І. І. Сутність та зміст проектувально-педагогічних умінь. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7840/97/> (дата звернення: 28.08.2022)

231. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Житомир. 2015. 437 с.

232. Коновальчук І. І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка*. 2011. Вип. XL. с. 85-88.

233. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 464 с.

234. Кононова І. В. Аналіз підходів до управління підприємством у сучасних умовах. *Прометей*. 2013. № 1. С. 146-151.

235. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління : посібник / за наук. ред. Л. М. Калініної. К. : Видавничий дім «Сам», 2017. 64 с.

236. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: аналіз трактувань понять. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич. 2020 р. Вип. №30. С.73-80.
237. Коротич О.Б. Механізми державного управління : проблеми теорії та практичної побудови. *Вісник Національної Академії державного управління*. 2006. № 3. С. 79–84.
238. Костенко Д. В. Упровадження матричної структури управління інноваційною діяльністю регіонального інституту післядипломної педагогічної освіти. *Наукові праці вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Серія: Педагогіка, психологія, соціологія. 2019. № 1(24). URL : <https://pedagogy.donntu.edu.ua/1-24-2019/kostenko-d-v-uprovadzhennia-matrychnoi-struktury-upravlinnia-innovatsijnoiu-diialnistiu-rehionalnoho-instytutu-pisliadyplomnoi-pedahohichnoi-osvity-2/> (дата звернення:
239. Котик І. О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії. *Практична та соціальна робота*. 2006. № 3. С. 67 – 71.
240. Кравець Р.А. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови : монографія. Вінниця: «Планер», 2012. 288 с.
241. Кравцова Т. О. Тьюторська компетентність як складова професійної компетентності майбутнього викладача закладів вищої освіти. *Наукові записки*. Серія «Педагогічні науки». 2019. Вип. 182. С. 86–90.
242. Кравченко В. М. Феномен освітньо-професійного середовища в теоретико-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя. 2012. Вип. 25 (78). С. 203-215.
243. Краснощок І. П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої*

- особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т. 1. С. 101–107.
244. Кремень В. Г. Інновація – alter ego глобалізації. *Рідна школа*. 2011. № 3. С.3–9.
245. Крисоватий А. І. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 114-121.
246. Кришінець-Андялошій К. О. Організаційно-педагогічні умови формування розвиваючого середовища закладу загальної середньої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Вип. 1. С. 199-203.
247. Крюкова О. В. Відповідальність як складова процесу соціального розвитку особистості. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія : Педагогіка і психологія. 2010. Вип. 25. Ч. 2. С. 79–86.
248. Крюкова О. В. Соціальна рефлексія як складова соціального розвитку особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. № 16. С. 636-642
249. Кузьмінський А. І. Морально-етичні засади спілкування суб'єктів едукативного процесу у вищій школі. *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки : зб. наук. ст. Черкаси. 2008. Вип. 136. С. 3–7.
250. Кузьмін В. М. Використання тьюторинга для удосконалення системи управління якістю вищої освіти. *Інтелект XXI*. 2017. № 2. С. 247–252.
251. Кулага І. В. Формування єдиного відкритого освітнього простору як провідна тенденція розвитку сучасної системи освіти. *Університетська освіта*. 2012. № 2. С. 66 – 68.
252. Кулаков Р. С. Психологічна компетентність сучасного педагога: поняття та структура. *Психологія: реальність і перспективи*. Збірник наукових праць РДГУ. 2023. № 20. С. 90-98.
253. Кулаков Р.С. Професійне самовизначення особистості: критерії та показники її сформованості в ранній юності. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені

- Івана Огієнка, інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 555–564.
254. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : посібник. Київ : Міленіум, 2019. 307 с.
255. Лавніков О. А., Лесик А. С. Інтегративний підхід у системі вищої освіти: поняття і особливості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і Психологія»*. Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 195-199
256. Лавриш Ю. Е. Індивідуалізація навчання іноземних мов студентів інженерних спеціальностей в умовах цифрового соціуму: дидактичний аспект : монографія. Київ : «Центр учбової літератури», 2020. 352 с.
257. Лазарєв О. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю. *Збірник наукових праць Уманського національного університету садівництва*. 2014. Ч. 1. С. 211 – 216.
258. Лахтадир О. В. Психологічний супровід розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017. X (30). С. 270-280.
259. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 2. С. 65-69.
260. Левківська К.В. Теоретичні основи інтеграційних процесів в освіті. *Вісник Житомирського державного університету*. Педагогічні науки. 2010. Випуск 54. С.177-181.
261. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навч._метод. посібник. Вид. 4_те,. Навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
262. Левчук О. В. Теоретичні та методичні основи інтеграції природничоматематичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів

- аграріїв : монографія / за ред. Р.С.Гуревича. Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. 198 с.
263. Лець Ю. А. Особистісне самовизначення старшокласника в системі розвивального навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Х., 2008. 189 с.
264. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128-135.
265. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посібник. 2-е вид., доп. і перероб. Львів : ЛДУБЖД, 2018. 88 с.
266. Лексеми для коректного висвітлення в медіа різних вікових груп. URL: <https://imi.org.ua/advice/leksemy-dlya-korektnogo-vysvitleniya-v-media-riznyh-vikovyh-grup-i33168> (дата звернення: 20.09.2021).
267. Лісовець О. В. Теорія та практика формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.05; Донбас. держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2019. 585 с.
268. Лісовий В. А. Педагогічне проектування та його роль у підготовці майбутнього фахівця-педагога. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2600> (дата звернення: 26.08.2022)
269. Літовка О. П. Тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя. *Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти* : матеріали регіон. наук.-практ. конф. Стаханов : ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. С. 202-208.
270. Литвиненко Т. А. Індивідуалізація в освітньому процесі: шляхи тьютерської допомоги в приватних навчальних закладах. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2012. № 50. С. 165–172.
271. Лов'янова І. В. Електронне портфоліо вчителя математики. *Актуальні питання природничо-математичної освіти* : збірник наукових праць МОН України, СумДПУ імені А. С. Макаренка. Суми : СумДУ імені А. С. Макаренка, 2022. Вип. 2 (20). С. 116–124.

272. Логвінова Я. О. Обґрунтування сутності компетентного підходу в освіті у працях українських і зарубіжних учених. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 3-4. С. 48–55.
273. Лозенко А. П. Індивідуалізація в умовах традиційної технології навчання: проблеми і перспективи. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Випуск 9. С. 191-194.
274. Локарева Г. В., Бажміна Е. А. Персоналізація в освіті: управління студентами власною траєкторією навчання засобами цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 86, № 6. С. 187-207.
275. Локарева Г. В., Садовенко С. Г. Психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін технічних коледжів України: теоретичний та діагностичний аспекти URL : <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/210/5866/12257-1?inline=1> (дата звернення: 08.10.2023).
276. Локшина О. І. Виконання наукового дослідження «тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (2018-2020 рр.) відділом порівняльної педагогіки інституту педагогіки напн України: Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 21 жовтня 2021 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. 3(2). С. 1-6.
277. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. К., 2009. 403 с.
278. Лось О. В. Компетенції тьютора в системі дистанційної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Острог, 2015. Вип. 54. С. 47–49.
279. Лукацька Я. С. Умови формування соціальної компетентності студентів у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / за ред. А. В. Сущенко. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 69, т. 3. С. 10-14.

280. Лук'янова Л. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти : монографія. К.: Міленіум, 2006. 249 с.
281. Лупак Н. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології : монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2020. 452 с.
282. Луценко О.Л. Закономірності психологічної адаптації людини на сучасному етапі еволюції: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2018. 449 с.
283. Лучанінова О. П. Зміна виховної парадигми вищої освіти України на початку ХХІ століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 32. С. 67-75.
284. Любченко Н. В. Потенціал освітнього кластера як ресурс інноваційного розвитку системи освіти в умовах суспільних трансформацій. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. N 1. С. 84-90.
285. Люшин М. О. Формування соціальної компетентності особистості в загальноосвітньому навчальному закладі. *SWorld*. 2017.V. 7. С. 13-18.
286. Лялюк Г. М. Суб'єктний підхід у вихованні дітей-сиріт. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Випуск 28. С. 49-57.
287. Ляшенко О. І., Топузов О. М. Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Український Педагогічний журнал*. 2021. (4). С. 29–36.
288. Ляшенко О. І. Інтеграція і диференціація – два вектори сучасного освітнього процесу. URL : https://lib.iitta.gov.ua/726011/1/tezy_internet_konf_05_03_2020-90-92.pdf (дата звернення: 26.10.2023).
289. Ляшенко Р. В. Основні підходи до управління в бізнесі. *Молодий вчений*. 2018. 12 (64). С. 296-301.
290. Малінкіна В. Л. Педагогічні умови формування професійного саморозвитку майбутніх викладачів дизайну. *Науковий вісник*

- Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 239. С.177–184.*
291. Манько В. А. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників з повних та неповних сімей як чинник збереження їхнього психічного здоров'я. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова*. Одеса. 2013. Вип. 24, т. 18. С. 231–238.
292. Малиновський В. Я. Державне управління : Навч. посіб. Вид. 2-е, доп. та переоб. К.: Атіка, 2003. 576 с.
293. Мартиненко О. В. Формування методичної компетентності вчителя математики та економіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 3. С. 398-406.
294. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., доповн. та перероб. Вінниця ДонНУ, 2015. 102 с.
295. Мартинець Л. А. Організаційно-педагогічні умови впровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 76(2). С. 91-94.
296. Масич В. В. Теоретичні і методичні засади формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 579 с.
297. Маслюк К. А. Формування культури особистісного самовизначення студентів педагогічних ВНЗ у позааудиторній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2016. 20 с.
298. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2010. 38 с.
299. Матіяна Н., Лисенко Т., Дмитрієнко О. Сучасні моделі дистанційного навчання. *Українських педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 84–95.
300. Матросова В. О., Матросов О. Д. Сутність та складові інноваційного потенціалу як основа управління інноваційною діяльністю. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»* : збірник наукових праць.

- № 26. Тематичний випуск : Технічний прогрес і ефективність виробництва. Харків : НТУ «ХП», 2011. С. 80-86.
301. Матукова Г. І. Лідерський потенціал майбутнього викладача: складова його індивідуального стилю. *Молодий вчений*. 2020. 10 (86). С. 399-403.
302. Махиня Т. А. Визначення сильних і слабих сторін діяльності навчального закладу у процесі дослідження його внутрішнього середовища. *Народна освіта. Науковометодичний електронний педагогічний журнал*. 2015. № 3 (27). URL : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/> (дата звернення: 12.01.2024).
303. Мельник В. К. Технологія стратегічного планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10melgee.pdf> (дата звернення: 17.10.2023).
304. Мельниченко О.В., Блозва О. Г. Соціально-особистісна компетентність викладача у сучасній вищій школі. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 50-54.
305. Мельничук І. А. Ціннісно-сміслові орієнтації обдарованої молоді. *Наукові записки Кіровоградського держ. педагог. ун-ту ім. Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2010. № 91. С. 146–150.
306. Меркулова Н. В., Шевченко Ю. В. Специфіка тьюторського супроводу в умовах закладу загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62, Т. 1. С. 143-146.
307. Метельська Н. Й. Психологічні основи дослідження та розвитку професійної самосвідомості працівників освіти. Методичні матеріали та рекомендації / за ред. Седих К. В. Полтава, 2019. 105 с.
308. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту /укладачі: Лаврентьєва Г. П., Шишкіна М.П. Київ : ПТЗН, 2007. 74 с.

309. Микитюк С. О. Витоки наукових основ ресурсного підходу. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 2. С.83-88.
310. Микитюк С. О. Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 8. С. 235-243.
311. Миньківська М. В. Педагогічне прогнозування в умовах інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 1. С. 118-124.
312. Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навчальний посібник. К.: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
313. Мізюк В. А., Дмитрієва М. В. Вибір моделі управління у залежності від стратегії інноваційного розвитку закладу освіти. *V Дунайські наукові читання : інфор-маційне суспільство XXI століття: взаємодія науки, освіти та бізнесу : збірник наукових праць за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2019. С. 78-81.
314. Мітін А. А. Зміст та структура комунікативної компетентності майбутнього викладача ВНЗ. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 2. С. 110-113.
315. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-є видання, доповнене. Київ, 2003 р. 615 с.
316. Молчанюк О. В., Пальчик О. О. Проектна діяльність – перспективна складова освітнього процесу. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки*. 2021. Випуск 15(44). С. 206-219.
317. Момот Ю. В. Сучасні підходи до впровадження проектної технології у навчально-виховний процес закладів середньої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки. 2009. Вип. 6. С. 184-190.
318. Москаленко А. М. Формування професійної етики майбутніх управлінців освітньої сфери : колект. монографія / за наук. і заг. ред. Н. О. Терентьєвої; Нац. ун-т «Чернігів. Колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2020. С. 99-126.

319. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування : дис. ... доктора філософії; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 330 с.
320. Моргулець О. Б. Проектно-матрична структура управління ВНЗ. *Регіональна бізнес-економіка та управління*. 2015. № 2 (46). С. 142-150.
321. Мудрик А. Б. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. *Вісник чернігівського національного педагогічного університету*. 2011. № 2. Вип. 94. С. 26-29.
322. Мукан Н. В., Блавт О. З. Розвиток освіти в Україні на початку XXI століття: можливості та виклики. *Гірська школа Українських Карпат*. 2019. № 21 С. 44-49.
323. Мусіяка Н. І. До проблеми оцінкових ставлень у вітчизняній психологічній думці. *Актуальні проблеми психології*. 2013. № 12 (17). С. 233-241.
324. Муромець В. Г. Науково-методичний супровід формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2012. (16). С. 321-329.
325. Набок М. В. Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти України. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. пр. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 244–253.
326. Навчальна практика: навчальний посібник / К. О. Коваль, О. В. Мельник, О. В. Бурдейна, Р. С. Белзецький, О. М Косарук. Вінниця : ВНТУ, 2017. 76 с.
327. Навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів : довідник для пед. та наук.-пед. працівників / уклад. Н. М. Савельєва. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. 80 с.

328. Нагорна Н. О. Змістова характеристика поняття «проектно-технологічна компетентність» майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2019. 2(177). С. 20-24.
329. Нагорна Н. О. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проєктування і моделювання : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2021. 20 с.
330. Наказ МОН від 18.10.2019 № 1313 «Деякі питання організації та проведення супервізії» URL : <https://imzo.gov.ua/2019/10/21/nakaz-mon-vid-18-10-2019-1313-deiaki-pytannia-orhanizatsii-ta-provedennia-supervizii/> (дата звернення 15.12.2023 р.)
331. Науково-педагогічне дослідження : навчальний посібник для магістрантів / укладачі: Н. Н. Чайченко, О. М. Семеног, Л. М. Артюшкіна, О. М. Рудь. Суми : СОІППО, 2015. 190 с.
332. Непомняща І. М. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*: наук. журнал. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2019. № 3 (128). С. 165-171.
333. Нестеренко В.В., Бобошко В.В. Персоналізація навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. №1(108). С. 55-61.
334. Никорак Я. Я. Науково-дослідницька компетентність майбутніх педагогів гуманітарного профілю: функціонально-змістовий аспект. *Гірська школа Українських Карпат*. 2017. № 17. С. 199-204.
335. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 21.05.2022).

336. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ: Генеза, 2020. 240 с.
337. Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / за ред. Л. І. Шевченко. К.: АРІЙ, 2008. 672 с.
338. Носко М. О., Гаркуша С. В., Цигура Г. О. Педагогічні технології: поняття, структура та зміст. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2020. Вип. 8 (164). С. 3-11.
339. Овчарук О. В. Теорія і практика шкільної освіти для демократичного громадянства в країнах-членах Ради Європи : монографія. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. Київ : Фенікс, 2021. 399 с.
340. Овдійчук В. А. Критерії, показники та рівні розвитку критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки.
URL : <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/view/175/2710/6367-1> (дата звернення: 12.12.2023)
341. Онаць О. М. Організаційні механізми громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2012 рік*. К. : Інститут педагогіки НАПН України, 2013. С. 43—44.
342. Опольська, М. В., Челомбітько, Т. В., Міршук, О. Є., Лютко. Філософські основи сучасної парадигми освіти. *Культурологічний альманах*. 2023. (1). С. 136–143.
343. Опорний конспект лекцій з дисципліни «Проектний аналіз» для студентів усіх форм навчання / упоряд. : І. В. Струтинська. Тернопіль, ТНТУ ім. І. Пулюя, 2015. 72 с.
344. Організаційне проектування: конспект лекцій : навч. посіб. для студ. / упоряд. : М.В. Шкробот, С.В. Салоїд. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2020. 166 с.

345. Організаційні механізми впровадження Державного стандарту загальної середньої освіти : посібник / за ред. Н. М. Островерхової. Київ, Херсон, 2014. 174 с.
346. Осадча К. П. Специфіка організації тьюторського супроводу учнів старшої школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Сер. : Педагогіка. 2017. № 1(18). С. 177–182.
347. Осадча К. П. Особливості організації тьюторського супроводу підлітків. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 52-53. С. 211-216.
348. Осадча К. П. Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2020. 705 с.
349. Осадча К. П. Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 56–60.
350. Осадча К. П. Аналіз досвіду тьюторства та підготовки тьюторів у Франції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 61. С. 223-227.
351. Осадча К. П. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Вісник Кременчуцького Національного університету імені Михайла Остроградського*. 2019. Вип. 3(116). С. 25-33.
352. Осадча К. П. Аналіз тьюторських практик та досвіду підготовки тьюторів у Німеччині. *Педагогічні науки. Науковий вісник МНК імені В.О. Сухомлинського*. 2018. 2 (61). С. 206-210.
353. Осадча К. Ключові моменти державної політики США щодо тьюторства як індустрії додаткових освітніх послуг. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 21. С. 127-132.

354. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / за ред. Р. О. Семенової. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
355. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Південноукр. нац. педаг. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. 501 с.
356. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2012. 324 с.
357. Островерхова Н. М. Теоретичні засади організаційних механізмів упровадження державних стандартів загальної середньої освіти : монографія. К., 2015. 221 с.
358. Оцінювання професійних компетентностей вчителя початкових класів під час сертифікації. Державна служба якості освіти України. URL: <https://sqe.gov.ua/ocinyuvannya-15-profkompetentnostey-vchyteliiv-sertyfikaciya/> (дата звернення: 23.09.2023).
359. Павленко В. В. Теорія і практика розвитку креативності школярів у системі загальної середньої освіти Польщі : дис. ... доктора пед. наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2023. 629 с.
360. Павленко В. В. Ідеї Р. Штайнера у сучасній освітній системі України. *Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомищини* : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник. Житомир: ФОП Левковець, 2012. С. 364-371.
361. Павленко В. В. Особливості розвитку креативності дітей підліткового віку. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і*

- практика* : збірник наукових праць / за заг. редакцією Вітвицької С.С., Колесник Н. Є. Житомир, 2017. Ч. I. 312 с. С. 89-94.
362. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник К.: Кондор-Видавництво, 2015. 469 с.
363. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Х. : Основа, 2008. 128 с.
364. Пайкуш М. А. Теоретичні та методичні засади інтеграції природничонаукової та професійно-практичної підготовки майбутніх лікарів : дис. ... док. пед. наук : спец. : 13.00.04. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2019. 602 с.
365. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 60-66.
366. Паламарчук О. М. Психологічні особливості ресурсного забезпечення розвитку соціальної компетентності студентської молоді. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. Т. 1. С. 162-167.
367. Пахомова Т. М. Шляхи впровадження тьюторської системи освіти у зарубіжних країнах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. Вип. 1. №. 5, С. 220-224.
368. Паращенко Л.І. Теорія і технології формування моделі системи економічних механізмів управління загальною середньою освітою: посібник. К., 2014. 197 с.
369. Певна С. Є. Студент як суб'єкт освіти: сутність та особливості. *Наука і освіта*. 2015. № 6. С. 105-110.
370. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2007. 495 с.
371. Педагогічні технології: конспект лекцій для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності 015 «Професійна освіта» / упоряд. Є. Л. Скворчевська. Харків : ДБТУ, 2022. 110 с.

372. Педченко Н. С. Методологія проведення SWOT - аналізу при формуванні концепції розвитку приватного закладу вищої освіти. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі*. 2023. №1 (107). С. 75–84.
373. Передерій О. Л. Розвиток креативного мислення старшокласників як пріоритетний напрямок діяльності сучасної української школи. *Наука і освіта*. 2018. № 11-12. С. 16-24.
374. Перепелюк Т. Д. Підвищення професійної майстерності педігогічних працівників навчальних закладів. *Вісник київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2016. №1(34). С. 30-33.
375. Петренко О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» у контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(2). С. 6-16.
376. Петренко О. Б. Інноватика у вихованні: засадничі положення. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Вип. 1 / упоряд. О. Б. Петренко*. Рівне : РДГУ, 2015. 288 с. С. 38–48.
377. Пирог Г. В. Зв'язок життєвих стратегій сучасної молоді з психологічним віком: теоретичні аспекти. *Сучасні наукові дослідження в психології та педагогіці – прогрес майбутнього : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 22-25.
378. Підласий І. П. Педагогіка: Новий курс : підручник для студентів вищих навчальних, закладів. У двох книгах. Книга 1: Загальні основи. Процес навчання. М.: Гуманітарни видавничий центр ВЛАДОС, 2008. 576 с.
379. Пінська О. Л. Психологічні аспекти професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. № 12. С. 39–50.
380. Побіряєнко Н.А. Трансформація психологічних процесів в освітології. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2012. № 3-4. С. 118-123.

381. Погрібна Н. С. Тьюторські технології як чинник модернізації сучасної освіти. *Рідна школа*. 2016. № 1. С. 78-79.
382. Подпльота С. В. Тьюторська позиція вчителя як інноваційний ресурс Нової української школи. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації концепції нової української школи*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (14-16 червня 2018 р., м. Мелітополь, Україна). С. 192-195.
383. Подпльота С. Тьюторство в моральній культурі особистості. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2017. № 1 (18). С. 267-271.
384. Подпльота С. В. Тьюторство: історія і сучасність. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Серія Педагогічні науки. 2017. Вип. 75(2). С. 65–69.
385. Подпльота С. В. Тьюторський супровід як важливий компонент процесу навчання та виховання в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5. No. 3. P. 84-91.
386. Подпльота С. В. Тьютор як суб'єкт морального виховання студентської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 64. С. 170-175
387. Подоляк Л. Г. Основи вікової психології : навч. посіб. К. : Главник, 2006. 112 с.
388. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.
389. Поляк О. В., Куриш Н. К. Ситуаційний менеджмент як інструмент управління закладом освіти в умовах змін. *Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково – практичної конференції «Особистість,*

сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології». Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2019. Ч. 2, С. 75-78.

390. Полякова Г. П. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4. С. 186-199.

391. Помилуйко В. Ю. Характеристика вікових стадій дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2016. Вип. 5(2). С. 50-55.

392. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. К. : А.П.Н., 2002. 136 с.

393. Пометун О. І. Основи критичного мислення : навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 216 с.

394. Пономаренко О. В. Проблема лідерських якостей вчителя в дослідженнях вітчизняних учених. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 15. С. 263-268.

395. Попівський Ю. Б. Компоненти, критерії і показники сформованості готовності майбутніх економістів до використання автоматизованої системи опитування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. № 29. С. 170-173.

396. Попова О. В. Методологічні підходи до впровадження інновацій в освітню практику. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 16–18 берез. 2023 р. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 112–115.

397. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21

серпня 2019 р. № 800 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 15.03. 2023 р.)

398. Починкова М. М. Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : монографія. К. : Талком, 2020. 472 с.

399. Причепя І. В., Яворська К. Л. Формування мотиваційного механізму стимулювання персоналу промислових підприємств за сучасних умов господарювання. Ефективна економіка. 2019. № 5. URL : <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=7063> (дата звернення: 02.02.2023).

400. Прокопенко А. О. Філософський та загальнонауковий рівні методологічних засад едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2021. Вип. 1 (4). С. 1–13.

401. Просіна О. В. Методика проведення SWOT-аналізу для стратегічного планування освітньої діяльності закладів позашкільної освіти в умовах пандемії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2020. Вип. 24(2). С. 141-152.

402. Попова О. В. Перспективи розвитку інноваційних процесів у загальноосвітніх закладах України. Педагогічні науки. 2009. Вип. 2. С. 64–68.

403. Присяжнюк П. В. Механізм управління: сутність, види та складові. Ефективна економіка. 2019. № 12. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=7539> (дата звернення: 30.06.2023).

404. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 року.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 15.02.2022).

405. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ. 2020 р. №764-IX URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 15.02.2022).

406. Проектування освітнього середовища гімназії: теорія і практика : практичний посібник. / Трубачева С. Е., Цимбалару А. Д., Пузіков Д. О., Гораш К. В. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2022. 142 с.

407. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів / упоряд.: В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.

408. Прокоф'єва Л. Б. Сутність та принципи шкільного менеджменту. *Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами*: зб. наук. пр. / за заг. ред. В. Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вип. 4. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. С. 114-121.

409. Процишина О. Ю. Структура методичної компетентності майбутнього викладача мистецької школи. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2021. № 5. С. 66-73.

410. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.

411. Пухно С. В., Щербак Т. І. Емоційна стійкість як складова емоційно-етичної компетентності майбутніх вчителів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти* : збірник наукових праць. СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2022. Вип. 2 (20). С. 136–143

412. Пуховська Л. П. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*. Хмельницький : ХНУ. 2011. № 1. С. 96-107.

413. П'ятницька Г.Т. Науково-освітні кластери: звернення: відмітні характеристики та передмова розвитку. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2016. № 3. С. 191–207.

414. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2012. 3 (56). С. 8-10.
415. Радченко О.В. Родові ознаки категорії «механізм» в соціальних науках. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. № 3. С. 19–25.
416. Радченя І.В. Поняття «потенціал» як предмет наукових досліджень. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 52. -С. 12-19.
417. Ракітянська Л. М. Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2018. Вип. 163. С. 124-129.
418. Раковська М. А. Концептуалізація філософського погляду на проблему формування аксіологічного потенціалу професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 130. С. 176-180.
419. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. (24.06.2020). URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf> (дата звернення: 28.06.2022)
420. Решетняк О. І. Економічний механізм формування освітніх кластерів в Україні : монографія. Харків : Вид-во НУА, 2018. 204 с.
421. Рогова Т.В., Прокопенко А.І. Персоналізований підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : колективна монографія / за заг. ред. В.І. Лозової. Харків: вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 245-259.
422. Рогова Т. В. Аналіз основних підходів до управління навчальним закладом. *Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць*. 2004. С. 215-224.

423. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х. : Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
424. Розвадовська Т. В. Суспільно орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. 2020. № 2. С. 77-84.
425. Розвиток фахової компетентності педагогів у контексті модернізації змісту освіти: *матеріали доповідей (статей, тез) учасників круглого столу онлайн* (м. Луцьк, 18 червня 2020 року) / упоряд. Т. Й. Жалко, О. П. Муляр. Луцьк: Волиньполіграф, 2020. 116 с.
426. Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О у системі післядипломної освіти: науково-методичний посібник / Єрмоленко А.Б., Набок М.В., Шевчук С.С., Масліч С.В. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 103 с.
427. Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої освіти / упоряд. : Г. І. Савонова. Лисичанськ, 2021. 70 с.
428. Розвиток громадянської спрямованості особистості в юнацькому віці : монографія / ред. М.Й. Боришевський. К. : Педагогічна думка, 2007. 186 с.
429. Романовський О. Г. Поняття «лідерський потенціал» і «лідерські якості»: зміст та використання у науковій думці / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко, Т. В. Гура *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. № 1. С. 107-117.
430. Россошанська О. Р. Системи управління освітніми організаціями. Науковий коментар до вимог з настановами щодо використання міжнародного стандарту ISO 21001:2018 : науково-методичний посібник. К. : ФОП Маслаков, 2021. 94 с.
431. Руденко Л.А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійнотехнічних навчальних закладах : монографія. Львів: Піраміда, 2015. 342 с.

432. Рудик Я. М.. Структура навчально-методичного забезпечення дисципліни «автоматизація технологічних процесів систем автоматичного керування». *Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education*. 2013. URL : https://www.researchgate.net/publication/316189755_struktura_navcalno-metodicnogo_zabezpecenna_disciplini_avtomatizacia_tehnologicnih_procesiv_si_stem_avtomaticnogo_keruvanna (дата звернення: 08.02.2024).
433. Рябова З. В. Маркетингові дослідження в управлінні навчальним закладом. *Теорія та методика управління освітою*. Вип. 5(23). URL: https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/23.pdf (дата звернення: 02.02.2024).
434. Рябуха І. М. Розвиток соціальної компетентності ліцеїстів у навчальному процесі: дис.... канд. пед. наук: 13.00.09. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. К., 2012. 230 с.
435. Рязанцева О. В. Формування готовності студентів магістерської підготовки до педагогічної комунікації в умовах дистанційної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. 20 с.
436. Савчин М. В. Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. 3-тє вид, перероб., допов. Київ : Академія, 2017. 366 с.
437. Самотворення у розвитку особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л.З. Сердюк. К.: Педагогічна думка, 2015. 93 с.
438. Сас Н. М. Індивідуальний освітній маршрут як форма педагогічного супроводу студентів – внутрішньо переміщених осіб у нових умовах життя та навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Випуск 20. С. 230-234
439. Саух І. В. Організаційний механізм реалізації стратегії розвитку фінансового потенціалу туристичного підприємства. *Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу*. 2017. № 1(36). С. 207–220.

440. Саяук В. І. Теоретичні основи методичної роботи та педагогічного дорадництва : методичні рекомендації. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. 48 с.
441. Сбруєва А. А. Концептуальні засади персоналізації навчання в контексті британських освітніх реформ початку ХХІ ст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 3. С. 58–67.
442. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ - початок ХХІ ст.) : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ін-т педагогіки АПН України. К., 2005. 38 с.
443. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 319 с.
444. Семеновська Л. А. Навчальний діалог як інноваційний чинник удосконалення педагогічної взаємодії. Проблеми та перспективи розвитку фізичного виховання, спорту і здоров'я людини : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (23–24 квітня 2020 р.) / голов. ред. О. К. Корносенко. Полтава : Сімон, 2020. С. 61–65.
445. Семеновська Л. А. Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2014. Вип. 8. С. 121–131.
446. Сергієнко Н. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. С. 3-11.
447. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
448. Сидоренко В. В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог*

ринку праці: III регіональна науково-практична конференція. Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2017. С. 8-17.

449. Сидоренко В. В. Науково-методичний супровід професіогенезу педагогічних працівників: інноваційні напрями, функції, акметехнології. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 2. С. 39–46.

450. Сидоренко В. В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком*. К.: РА «Освіта України». 2016. № 7-8(48). С. 22-29.

451. Сидоренко В. Науково-методична діяльність учителя української мови та літератури. *Школа*. 2012. № 7(79). С. 15-17.

452. Сидорук І. І. Теорія і методика формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.05. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 699 с.

453. Сидорук І. І. Модель формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31, т. 4. 292 с. С. 141–146.

454. Сидорук І. І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 4. С. 218–223.

455. Силкіна С. А. «Новий гуманізм» як світоглядна засада освітньої стратегії ЮНЕСКО. *Філософія освіти*. 2015. № 1. С. 220-230.

456. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

457. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В. Г. Кременя. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.

458. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2006. № 2. С. 127-131.

459. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи : навч. посібник. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : ЕДЕЛЬВЕЙС, 2016. 155 с.
460. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1618/1/S_Sysoyeva_NPO_4_GI.pdf (дата звернення: 02.12.2023)
461. Системний менеджмент: Конспект лекцій : навч. посіб. для здобувачів ступеня доктора філософії за освітньо-науковою програмою «Менеджмент» спеціальності 073 Менеджмент. КПІ ім. Ігоря Сікорського / уклад.: М. О. Кравченко. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 112 с.
462. Скворцова С. О. Види професійної компетентності вчителя. *Наука і освіта*. 2009. №10. С. 153-156.
463. Скворцова С.О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія. Одеса: Абрикос Компани, 2013. 290 с.
464. Скоморовська Н. Б. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2016. 16 с.
465. Скрипченко О. В., Долиньська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Загальна психологія: підручник. К. : Каравела, 2019. 464 с.
466. Словник термінів і понять сучасної освіти / за заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєвєродонецьк, 2020. 194 с.
467. Словник іншомовних слів. Тлумачення, словотворення та слововживання : близько 35000 слів і словосполучень / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2005. 623 с.
468. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

469. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету : педагогічні науки*. 2010. Вип. 50. С. 138-142.
470. Смалько Л. Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2000. 20 с.
471. Смікал В. О. Тьюторство в системі дистанційного навчання. *Освіта*. 2016. № 13/14. С. 6–7.
472. Смолюк С. В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець XX – початок XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луцьк, 2017. 240 с.
473. Соболева К. В. Психологічні особливості децентрації у ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 273 с.
474. Сорочан Т. М. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*: збірник матеріалів III-ої Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р. м. Київ. С. 135-140.
475. Сорочан Т. Співтворчість – одна з ознак технології науково-методичного супроводу. *Активізація творчого потенціалу учнівської молоді в контексті глобалізації освіти*: Матер. науково-практичної конф. 2012. С. 34-40.
476. Соціально-педагогічне проектування розвитку обдарованості учня в системі навчально-виховного процесу: посібник / За заг. ред. В. О. Киричука. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 192 с.
477. Співак Я. О. Теорія та практика формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників із соціального захисту прав молоді: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Слов'янськ, 2020. 528 с.

478. Стаднік Н. В. Основні механізми виховання відповідальності як моральної якості особистості. *Наукові записки Київського університету імені Бориса Грінчека*. Серія: «Психологія і Педагогіка». 2008. URL : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/913/> (дата звернення: 12.11.2023).
479. Старик В. А., Скуловатова, О. В. Розвиток комунікативної компетентності у студентів засобами психологічного тренінгу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2020. (1). С. 174-181.
480. Степаненко О. О. Передумови становлення тьюторства в університетах Великої Британії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2018. № 4 (63). С. 166–172.
481. Степашко В. О. Матрична модель системи управління науково-дослідною роботою вищих навчальних закладів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. № 21. С. 34-39.
482. Стойкова В. В. Кластеризація та інформаційні технології у підвищенні кваліфікації керівників мережевих освітніх організацій. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 31. С. 129-141.
483. Столяренко О. Б. Психологія особистості : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
484. Стрельбицька С. М. Організаційно-управлінська компетентність у контексті базових компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2017. Т. 2, № 77. С. 117–121.
485. Стройко Т. В., Парнак С. Ю., Колесніков М. О., Кривцов А. О. Формування молодіжної політики миколаївщини як стратегічний аспект розвитку кадрового потенціалу. *Вісник ХНАУ ім. В.В. Докучаєва*. Серія «Економічні науки». 2020. № 3. С. 332-345.
486. Сухенко Я. В. Індивідуальна освітня траєкторія: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. 2020. (38). С. 371-382.

487. Сухопара І. Г. Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. 2020. (1). С. 111-122
488. Сучану А. К. Формування ціннісно-смислової готовності до тьюторської діяльності у магістрів гуманітарних спеціальностей : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2016. 266 с.
489. Сучану А. К. Магістерська підготовка викладача вищої школи: ресурси здатності реалізовувати функції тьютора. *Історико-педагогічні студії* : III Морозівські читання в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. URL : <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33161> (дата звернення: 12.03.2022).
490. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції : досвід європейських проблем. Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство / за ред. І. Єрмакова. Київ, 2000. С. 37-40.
491. Тенденції, які впливають на освіту: дослідження ОЕСР. URL : https://www.oecdilibrary.org/sites/6ae8771aen/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/6ae8771aen&_csp_=c08144de6b681428094a3a71a4549454&itemIGO=oecd&itmContentType= (дата звернення: 01.12.2023).
492. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.
493. Теорія та історія державного управління : конспект лекцій. Модуль I і II / упоряд.: А.Л. Помаза-Пономаренко, О.І. Крюков. Х. : НУЦЗУ, 2016. 40 с.
494. Термінологічний словник. Теоретико-методологічні засади трансформації професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти /

- упоряд.: М.О. Кириченко та ін. Біла Церква : «ТОВ Білоцерквадрук», 2022. 96 с.
495. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 275 с.
496. Тернопільська В. І., Дерев'янка О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Пед. науки. 2010. Вип. 31. С. 264 – 267.
497. Тесля Ю. М., Єгорченкова Н. Ю., Латишева Т. В. Інтеграція методів управління окремими проектами з методом матричного управління портфелями типових проектів. *Управління розвитком складних систем*: зб. наук. пр. Київ, 2016. № 25. С. 66–72.
498. Ткаченко Л. І. Дослідження рівня сформованості критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2015. Вип. 141. Ч. 1. С. 150 – 154.
499. Ткачук Г. В. Організаційно-педагогічні умови та етапи впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 168. С. 259-262.
500. Товканець Г. В. Соціально-педагогічна взаємодія у професійній підготовці педагога: комунікативний аспект : монографія. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2021. с.171.
501. Товканець О. Лідерство у професійній діяльності педагога. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2021. Вип. 35. С. 193-200.
502. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова і педагогічна психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2017. 548. с.

503. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис...д-ра пед. наук : 13.00.04. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 574 с.
504. Туляєв В. В. Теорія і практика дизайну та комп'ютерні технології : посібник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 015 «Професійна освіта (Дизайн)». Одеса : Вид-во «Університет Ушинського». 2023. 256 с.
505. Тягло О. В. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2017. № 2. С. 240-257.
506. Удалова О. Ю. Реалізація тьюторства в процесі професійної підготовки студентів закладів вищої освіти. *Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації: досвід, проблеми, перспективи*: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. 14 листопада 2018 року. Київ. С. 105-111.
507. Управління закладом освіти: Підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, О. С. Боднар, В. В. Радул, О. М. Старокожко, Ю. І. Кондратенко. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ: БДПУ, 2022. 506 с.
508. Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми : монографія / За наук. ред. Л. Калініної. К.: Педагогічна думка, 2018. 224 с.
509. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
510. Федоренко Л. П.. Психологічні особливості професійного самовизначення випускників сільських шкіл : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 22 с.
511. Федоруц М. В. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти : дис. ...

- канд. пед. наук : 13.00.05. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 370 с.
512. Філіпенко А. С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи. *International Relations, Part «Economic Sciences»*. 2018. No 13. URL: http://journals.iir.kiev.ua/index.php/ec_n/article/view/3283/2959 (дата звернення 04.07.2022).
513. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
514. Формування освітнього середовища профільної школи : монографія / за ред. М. І. Піддячого. К. : Педагогічна думка, 2013. 200 с.
515. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу : монографія / за ред. Кириченко В. І. Тернопіль : Терно-граф, 2016. 244 с.
516. Формування концептуальних засад цифрової трансформації освіти та науки України / Новікова О. Ф., Антонюк В. П., Ляшенко В. І., Азьмук Н. А. та ін. *Вісник економічної науки України*. 2021. № 1 (40). С. 190-198.
517. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6. С. 160-167.
518. Хавула Р. Психологічний аналіз ціннісних орієнтирів у юнацькому віці. *Зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 1. С. 231-237.
519. Харківська А. А. Система матричного управління науково-методичною роботою ВНЗ із огляду євроінтеграційних процесів в освіті. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія : Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць, 2010. Випуск 13. С.178–190.
520. Харківська А. А. Закономірності та принципи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2015. (30). С. 180-189.

521. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 596 с.
522. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20(2). С. 276-286.
523. Хачумян Т.І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: дис ... канд. пед. наук: 13.00.09. Харк. нац. пед. ун-т. Х., 2005. 221 с.
524. Хом'як А. П. Педагогічна технологія як інтегративна модель навчально-виховного процесу. *Молодь і ринок*. 2014. № 9. С. 44-50
525. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Ін-т педагогіки НАПН України. К., 2010. 260 с.
526. Хімчук Л. І., Червінська І. Б. Суб'єктно-середовищний підхід до організації соціокультурного простору закладу освіти. *Освітні обрії*. 2021. Т. 53. № 2. С. 44-49.
527. Хома Т. В. Активні методи навчання в педагогіці вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. пр.наук. / за ред. А. В.Сущенко*. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 69. Т.3. С. 149-152.
528. Хоружа Л. Л. Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка. 2020. № 33. С. 8-16.
529. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 298 с.

530. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи / за заг. ред. О. Е. Коневщинської, О. В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2018. 117 с.
531. Цюпак І. М. Тьютор як професія: порівняльний аспект. *Глухівські наукові читання. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук* : матеріали VIII Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів, 4-6 грудня 2018 року. Глухів, 2018. 419 с. С. 410-411.
532. Цюпак І. М. Термінологічний розвій поняття «тьюторство». *Педагогіка у вимірі соціокультурних досліджень* : Матеріали Всеукр.наук.-практ.конф. 10-11 квітня 2019 р. Херсон: Айлант, 2019. С. 114-116.
533. Цюпак І. М. Тьюторство як ефективна умова забезпечення якості освіти. *Цілі сталого розвитку третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, Україна, 23-25 травня 2018 року. С. 342-344.
534. Цюпак І. М. Феномен «трансформація освіти» в наукових дослідженнях. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Слов'янськ : Вид-во «Витоки», 2017. № 1. С. 9-13.
535. Цьома Н. С. Розвиток критичного мислення майбутніх кваліфікованих робітників у процесі вивчення інформатичних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми. 2020. 276 с.
536. Чапюк Ю. С. Дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2018. 232 с.
537. Червінська І. Б. Суб'єктно-середовищний підхід до організації виховної системи загальноосвітньої школи. *Молодий вчений*. 2015. № 5(4). С. 12-15.
538. Чернікова Т. Організаційні моделі школи. *Підручник для директора*. 2007. № 3. С. 17-36.

539. Чистякова Л. О. Культурологічний підхід у розвитку екологічної культури майбутніх фахівців технологічної освітньої галузі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». 2020. Випуск № 4. С. 182-186.
540. Чмиленко Ф. О., Жук Л. П. Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Д. : РВВ ДНУ, 2014. 48 с.
541. Чміль А. І. Принципи формування системи управління якістю освіти в умовах реформування. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. № 2 (9). С. 75-76.
542. Чорна Л. О., Кудлаєнко С. В. Ситуаційний підхід до адаптації підприємств до кризових умов. *Ефективна економіка*. 2011. № 8. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2011_8_28 (дата звернення: 10.11. 2023).
543. Чубук Р. В. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. 348 с.
544. Чубрей О. С. Сучасні тенденції трансформації системи загальної середньої освіти України. Гуманізація сучасного педагога. 2019. № 4 (187). С. 7-10.
545. Чупахіна С., Круль Л. Тьютор в сучасній освіті: теоретичний аспект діяльності. *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*. URL : <https://doi.org/10.36074/logos-09.04.2021.v2.13> (дата звернення 16.03.2022).
546. Шамне А. В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці : монографія. Київ : ТОВ ВВП «Інтерсервіс», 2015. 397 с.
547. Шаров С., Шарова Т. Формування індивідуальної освітньої траєкторії студента засобами інформаційної системи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2017. № 2 (19). С. 149–154.

548. Шапран Ю. П. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39-43.
549. Шапран Ю.П., Шапран О.І. Типологія освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка. 2015. № 23. С. 4-10.
550. Шарик О. М. Досвід використання диференціації навчання у загальній середній освіті США як джерело модернізації шкільної освіти в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 3. С. 24-31.
551. Шахрай В. М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва : дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.07. Київ. 2016. 534 с.
552. Шевченко О. М. Психологічні особливості розвитку особистісної компетентності старшокласників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 299 с.
553. Шерудило А. В. Сутність, зміст, структура і функції інноваційної діяльності вчителя в умовах модернізації педагогічної освіти. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісний та інтегрований підходи : монографія / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Суми, 2019. С. 245–269.
554. Швець Т. Е. Тьюторинг: теорія та практики: навчально-практичний посібник. Київ : вид-во «Шкільний світ», 2021. 168 с.
555. Швець Т. Е. Реалізація тьюторських практиках у старших класах на прикладі Приватної школи «Афіни» м. Києва. *Вісник Національного Університету імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. 2019. № 2 (10). С. 56-60.
556. Швець Т. Е. Цілі та завдання тьюторського процесу і тьюторського супроводу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 72. Т. 1. С. 99-104.

557. Швець Т. Е. Співвідношення основних понять тьюторського процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : збірник наукових праць. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2020. Випуск 74. С. 164-169.
558. Швець Т. Е. Зарубіжний досвід онлайн тьюторингу в системі середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 58. Том 2. С. 384-389.
559. Швець Т. Е. Досвід впровадження тьюторингу у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. *Науковий часопис Національного Педагогічного Університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2022. Випуск 90. С. 142-145.
560. Швець Т. Е. Моделі виховного тьюторингу в країнах Європи. *Людинознавчі студії*. Серія : Педагогіка. 2022. № 15 (47). С. 73-79.
561. Швець Т. Е. Європейський досвід реалізації тьюторингу в закладах загальної середньої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : Видавничий дім «Гельветика». 2022. Спецвипуск. Том 2. С. 180-185.
562. Швець Т. Е. Гуманістичний та аксіологічний підходи як методологічні орієнтири дослідження тьюторингу. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2022. № 2. С. 26-31.
563. Швець Т. Е. Соціально-особистісні компетентності учнів старших класів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 51. Том 2. С. 22-26.
564. Швець Т. Е. Актуальність тьюторингу та практики його реалізації в українській школі. *Перспективи та інновації науки*. 2022. №11 (16). С. 242-253.
565. Швець Т. Е. Системний та синергетичний підходи як методологічна основа дослідження тьюторингу. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2022. Вип. 87. С. 107-112.

566. Швець Т. Е. Аналіз понять «тьютор» і «тьюторинг» у вітчизняному та зарубіжному освітньо-науковому просторі. *Академічні студії. Серія : Педагогіка. 2022. № 2. С. 56-65.*

567. Швець Т. Е. Аналіз досвіду тьюторингу в системі середньої освіти США. *Науковий часопис Національного Педагогічного Університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2022. Випуск 86. С. 209-214.*

568. Швець Т. Е. Сучасні наукові підходи до аналізу тьюторингу як інноваційної освітньої технології. *Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 52. Том 3. С. 243-249.*

569. Швець Т. Е. Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: результати організаційно-підготовчого етапу експерименту. *Проблеми освіти. 2022. № 1 (96). С. 103-119.*

570. Швець Т. Е. Зарубіжний досвід тьюторингу ровесників в системі середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 50. С. 439-444.*

571. Швець Т. Е. Досвід впровадження тьюторингу в польських школах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. № 80. Т. 2. С. 70-75.*

572. Швець Т. Е. Історико-філософські аспекти тьюторингу в контексті індивідуалізованого навчання. *Інноваційна педагогіка. 2022. Випуск 45. С. 62-67.*

573. Швець Т. Е. Сучасні моделі тьюторингу у системі середньої освіти країн Європи та США. *Science and Education. 2022. № 3. С. 41-47.*

574. Швець Т. Е. Модель розвивального тьюторингу в закладах середньої освіти зарубіжних країн. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 3–12.
575. Швець Т. Е. Характеристика складників соціально-особистісної компетентності учнів старших класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2023. № 1 (355). С. 96–105.
576. Швець Т. Е. Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісної компетентності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Педагогічні науки. 2023. Випуск 1 (54). С. 43-50.
577. Швець Т. Е. Потенціал тьюторингу в розвитку соціально-особистісної компетентності учнів старших класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 86. С. 107-113.
578. Швець Т. Е. Моделі дидактичного тьюторингу в закладах середньої освіти зарубіжних країн. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. Том 4. С. 247-253.
579. Швець Т. Е. Ресурсний підхід у реалізації тьюторингу в системі середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 56. Том 1. С. 42-46.
580. Швець Т. Е. Досвід Франції у впровадженні тьюторингу у системі середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4. С. 76-81.
581. Швець Т. Е. Функціональний підхід до визначення тьюторських компетентностей вчителя. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 64. Том 1. С. 33-40.
582. Швець Т. Е. Інноваційна модель управління тьюторським процесом у закладах загальної середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 63. Том 1. С. 193-197.
583. Швець Т. Е. Інтегративна тьюторська модель розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. *Науковий часопис*

- Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2023. Випуск 93. С. 131-136.*
584. Швець Т. Е. Функції вчителя в контексті тьюторської діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 68. том 2. С. 313-319.*
585. Швець Т. Е. Варіативне відкрите освітнє середовище як умова реалізації тьюторингу в закладі загальної середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика. 2023. № 4. 130-137.*
586. Швець Т. Е. Організаційно-педагогічні умови реалізації тьюторингу в закладі загальної середньої освіти. *Науковий часопис Національного Педагогічного Університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2023. Випуск 95. С. 115-120.*
587. Швець Т. Е. Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: результати концептуально-діагностичного етапу експерименту. *Педагогічні науки: теорія та практика. 2023. № 3 (47). С. 14-19.*
588. Швець Т. Е. Внутрішньошкільна система професійного розвитку педагогів як тьюторів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки. 2023. Вип. 17. С. 200-206.*
589. Швець Т. Е. Тьюторські технології розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія : Педагогіка. Психологія. 2023. № 4. С. 127-133.*
590. Швець 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*
591. Швець Т. Е. Діалогічні взаємовідносини як умова індивідуалізації в освіті. *Школа синергії освіти і духовності: нові виклики, тренди і*

можливості : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 2020. С. 191-194.

592. Швець Т. Е. Технологія сімейного тьюторингу як приклад співпраці вчителів та батьків. *Основні напрями розвитку педагогічної науки: традиції та інновації* : матеріали наук.-практ. конференції (м. Ужгород, 11-12 лютого 2022 р.). 2022. С. 21-25.

593. Швець Т. Е. Тьюторський супровід розвитку навичок 4К: креативність, критичне мислення, комунікація та командна праця. *Освітні системи: ретроспектива, інноватика (до 100-річчя Всеукраїнського науково-педагогічного журналу «Рідна школа»)* : збірник матеріалів наукового онлайн-семінару /за ред. д. пед. н., проф. Дем'яненко Н. М. / НПУ імені М. П. Драгоманова. 2022. С. 142-145.

594. Швець Т. Е. Організація тьюторської підтримки учнів в умовах воєнного стану. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 29–30 квітня 2022 р.) Київ / Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. 2022. С. 39-43. 40.

595. Швець Т. Е. Тьюторська компетентність вчителя як умова індивідуалізації в освіті. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4–5 лютого 2022 р.) / Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. 2022. С. 32-36.

596. Швець Т. Е. Тьюторинг як ефективна технологія підтримки учнів в умовах війни. *Russia-Ukraine War: Consequences for the World: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference, March 2-3. 2023.* С. 142-143.

597. Швець Т. Е. Зарубіжний досвід шкільного консультування як особливого типу індивідуальної підтримки учнів. *Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates: Proceedings of*

the 4th International Scientific and Practical Internet Conference. February 23-24 2023. С. 307-308.

598. Швець Т. Е. Розвиток м'яких навичок учнів засобами тьюторингу: підходи, стратегії та результати. *Importance of Soft Skills for Life and Scientific Success: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference*. March 9-10. 2023. С. 134-137.

599. Швець Т. Е. Тьюторинг: інноваційний підхід в освітньому процесі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 16 – 18 березня 2023 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. С. 603-606.

600. Швець Т. Е. Формування тьюторських компетентностей вчителя. *International scientific conference modern science: global trends, technologies and innovations*. Riga, Latvia. October 20-21, 2023. С. 80-86

601. Швець Т. Е. Тьюторинг як ключовий елемент сучасної педагогіки партнерства. «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку»: матеріали XXXVIII-ой міжнародної науково-практичної конференції (07 листопада 2023 р. м. Брно, Чехія) 2023. С. 188-192.

602. Швець Т. Е. Сучасні підходи в освіті у формуванні ключових компетентностей учнів. *Наука та освіта як основа суспільного розвитку* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Житомир, 21 лютого 2024 р). 2024. 138 с. С. 54-58.

603. Швець Т. Е. Тьюторські практики індивідуалізації: досвід українських та польських шкіл. *Історико-педагогічні студії* : науковий часопис / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 11-12 : V Морозівські читання в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, 18-19 жовтня 2018. С. 12-20.

604. Швець Т. Е. Тьюторинг в системі середньої освіти Німеччини. *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис* / гол. ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. Вип. 15-16. С. 168-171.
605. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. 4-те вид, випр. і доп. К.: Знання, 2004. 307 с.
606. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Полтава : ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ), 2016. 414 с.
607. Шикиринська О. В., Петришина Т. Ю. Особливості науково-методичного забезпечення у закладах дошкільної освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2023. 69. С. 100-107.
608. Шимченко Л. А. Самореалізаційний механізм формування педагогічної майстерності, як запорука ефективного професійно-творчого розвитку особистості майбутнього педагога професійного навчання. *Society. Communication*. 2019. (7). С. 216-231.
609. Широких А. О. Психологічні чинники життєвого проектування в юнацькому віці : дис. ... д-ра філософії. 13.00.05. Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2020. 224 с.
610. Шишкін Г. О. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис НПУ імені Н.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2013. Випуск 40. С. 292-297.
611. Шлапак А. В. Беляк А. О. Комперативний аналіз поняття «організаційний механізм» у сучасному науковому просторі. *Mechanism of an Economic Regulation*. 2023. № 1(99). С. 128-136.
612. Шмигер Г. П., Балик Н. Р. Дидактичні аспекти впровадження інтегрованого навчання в умовах Нової української школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : матеріали II міжнародної науково-практичної

інтернет-конференції з нагоди святкування 30-річчя кафедри інформатики та методики її навчання (8-9 листопада 2018 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. С. 71-73.

613. Шолом Г. І. Розвиток критичного мислення старшокласників в процесі навчання інформатики : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 20 с.

614. Шпарик О. Цифрова трансформація середньої освіти: спільні стратегічні вектори США та країн ЄС. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 3. С. 33–43.

615. Шульга Л. М. Модель відкритого освітнього простору ЗНБК «Основа», збагаченого партнерськими відносинами з позашкільними організаціями.

URL:

https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp15/shulga_stattja.pdf (дата звернення 10.11.2023)

616. Шуст Н. Б. Сучасна парадигма інновацій. Сучасні виклики юридичної освіти в університетському просторі : монографія / І. М. Сопілко, М. О. Дей та ін. Тернопіль : Вектор, 2018. С. 242-250.

617. Ягоднікова В. В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи : дис. докт. пед. наук : 13.00.07. Одеса, 2016. 526 с.

618. Ягупов В. В. Суб'єктність учнів як основна детермінанта дистанційного навчання в системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. Професійна педагогіка. 2016. № 11. С. 29-36.

619. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція». *Нові технології навчання*. Київ; Вінниця. 2011. Вип. 69. Т. 1. С. 23–29.

620. Якимова І. О. Базові характеристики рефлексивного компоненту особистості інтелектуально обдарованих старшокласників. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 8-9. С. 146-149.

621. Якимович О. Н., Ільчишин Я. В. Вплив середовища вищого навчального закладу на професійне виховання майбутніх фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 350–354.
622. Якимчук І.П. Мотивація творчого мислення підлітків: монографія. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2013. 185 с.
623. Янчук Н. Д. Правова компетентність як складова професійного росту сучасного педагога. Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика : монографія. Одеса, 2019. 286 с.
624. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 1). 2014. С. 110-119.
625. Ярушина Т. А. Вікові та статеві особливості креативності у підлітковому віці. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 2 (2). С. 160-165.
626. Ясна Іламі. Суб'єктна парадигма як основа сучасного підходу до освіти. *Вісник Донецького національного університету*. Сер. : Гуманітарні науки. 2014. № 1-2. С. 509-514.
627. A transformational vision for education in the US. URL : <https://education-reimagined.org/wp-content/uploads/2021/01/A-Transformational-Vision-for-Education-in-the-US.pdf> (дата звернення: 16.08.2022)
628. Abel N. What is personalized learning? URL: <https://www.inacol.org/news/what-is-personalized-learning/> (дата звернення: 28.06.2022)
629. Adams S. Tutor Ascendancy and Tutoring Relationships, Pastoral Care in Education. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643948709470581> (дата звернення: 16.08.2022)

630. Allen N. A Case Study of Student Perceptions of Instructional Tutoring and Student Self-Efficacy Northcentral University School of Education. La Jolla, California. 2019. 112 p.
631. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL : <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>. (дата звернення: 19.10.2022).
632. Annual report 2017. URL : <https://annualreport.innovation.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2018/01/OUI-Annual-report-2017.pdf> (дата звернення: 17.10.2023)
633. Appelt K., Matejczuk M. Tutoring rówieśniczy, czyli stara metoda na nowo odkrywana Psychologia w Szkole, 5, 1–3. URL: http://przedszkole3.olsztyn.pl/Dokumenty/tutoring_rowiesniczy.pdf (дата звернення: 20.04.2022)
634. Argyle M. The Psychology of Happiness. Routledge, 2011. 288 p.
635. ASCA National Model: Accountability. American School Counselor Association. URL: <https://www.schoolcounselor.org/school-counselors/asca-national-model/accountability> (дата звернення: 25.04.2022).
636. Bailey Geoffrey K. Tutoring Strategies: A Case Study Comparing Learning Center Tutors and Academic Department Tutors. The University of North Carolina. Greensboro, 2010. 225 p.
637. Bałachowicz J., Rowicka A. Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach. Wydawnictwo WSP im J. Korczaka, Warszawa. 2013. 173 s.
638. Baranowska A. Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami zdolnymi w szkole. «E-mentor». 2014, nr 5 (57), S. 10-19.
639. Barrows H. S. The Tutorial Process. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine, 1988. 63 p.
640. Basye D. Personalized vs. differentiated vs. individualized learning/ URL: <https://www.iste.org/explore/Education-leadership/Personalized-vs.-differentiated-vs.-individualized-learning> (дата звернення: 28.06.2022)

641. Bautista José M. Programa de Prevención para Tutorías. Sinergias entre Escuela y Familia. Escuelas Católicas. 2009. 24 s.
642. Bertalanffy L. von. General System Theory – A Critical Review. *General Systems*. 1962. Vol. VII. P. 1–20.
643. Boyatzis R. E. Coaching with intentional change theory. In S. English, J. M. Sabatine, & P. Brownell (Eds.), *Professional coaching: Principles and practice* Springer Publishing Company. 2019. P. 221–230.
644. Bray M. The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union. Luxembourg: European Commission. 2011. 103 c.
645. Beck R. J. The Pedagogy of the Oxford Tutorial. *Tutorial Education: History, Pedagogy, and Evolution conference*, Lawrence University, Appleton, WI, March 31 – April 1, 2007.
646. Bédouret T. «Tutorat», «monitorat» en éducation: mises au point terminologiques. *Recherche et formation*. 2003. № 43. P. 115-26.
647. Bradley T. Erford Transforming the School Counseling Profession. Peabody College at Vanderbilt University. Pearson, 2019. 24 p.
648. Braine M. E. and Parnell J. Exploring Students' Perceptions and Experience of Personal Tutors. *Nurse Education Today*. 2011. 31: 904–10.
649. Bray B., McClaskey K. Make Learning Personal. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2015. 252 p.
650. Brzezińska A. I., Appelt K. Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. *Forum Oświatowe*. 2013. nr. 2 (49). S. 13-29.
651. Brzezińska A. I., Rycielska L. Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. / Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzuska A. Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej. Wrocław : Towarzystwo Wiedzy Otwartej, 2009. S 37-45.
652. Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzuska A. Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej, Towarzystwo Edukacji Otwartej. Wrocław, 2009. 116 s.

653. Calcagno L, Walker D. and Grey D. J. Building Relationships: A Personal Tutoring Framework to Enhance Student Transition and Attainment. *Student Engagement in Higher Education Journal*. 2017. 1(2): 88–99.
654. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата звернення: 13.03.2022)
655. Carrasco V., Lapeña C. La acción tutorial en la Universidad de Alicante. In Investigar el diseño curricular: redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Alicante: Universidad de Alicante*. 2005. Vol. 2. P. 329-358.
656. Chandra W. What is the Difference Between Differentiation, Individualized Instruction, and Personalized Learning? URL: <https://www.studentachievementsolutions.com/what-is-the-difference-between-differentiation-individualized-instruction-personalized-learning/> (дата звернення: 28.06.2022)
657. Chesser L. Modern Trends In Education: 50 Different Approaches To Learning. URL: <https://www.teachthought.com/pedagogy/modern-trends-in-education/> (дата звернення: 03.07.2022)
658. Chondekar N. R. Significance and Application of Soft Skill Development in Teacher Education. *International Journal of Science and Research*. 2019. 8. P. 1964-1966
659. Czekierda P., Fingas B., Szała M. Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadkow. Warszawa : Wolters Kluwer S.A., 2015. S. 335.
660. Czerwiński K. Kompetencje współczesnego nauczyciela i ich uwarunkowania (przegląd najważniejszych polskich koncepcji), s. 1-12 URL: https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/179/kompetencje_wspolczesnego_nauczyciela_i_ich_uwarunkowania.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 07.10.2023).
661. Czyżewska M., Dudab E., Perkowska-Klejman A., Zawadzka E.. Kompetencje tutorów akademickich – badania wśród uczestników projektu

- «Mistrzowie dydaktyki». *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*. 2022. N 2(50) C. 1-17.
662. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01) URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (дата звернення: 16.08.2022)
663. Czayka-Chełmińska K. Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenialiderow. Stowarzyszenie. Szkoły Liderow. Warszawa, 2007. 59 s.
664. Coenen M. D. Using gifted students as peer tutors. *Gifted Child Today*. 2002. no. 25 (1), pp. 48-58.
665. Colvin J. W. Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 2007. no. 15. pp. 165-181.
666. Colvin J. W., Ashman M. Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationship in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2009. no. 18. pp. 121-134.
667. Czayka-Chełmińska K. Metoda tutoring, [w:] Kaczorowska B. (red.), Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 31-48.
668. Czayka-Chełmińska K. Tutoring jako proces, [w:] Kaczorowska B. (red.), Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 51-67.
669. Décret n°90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000159503/> (дата звернення: 09.07.2022)
670. Dieniezhnikov S. S., Kozlov D. O. Axiological Potential of Students in the System of Student Government. 2021. № 1(105). C. 313-142.
671. Dictionary.com URL: <https://www.dictionary.com/browse/tutoring> (дата звернення: 29.06.2022)
672. Demyanenko N. Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem. *Вища освіта України*. 2020. № 2. C. 59-66.

673. Draus J., Terlecki R. Historia Wychowania: wiek XIX i XX. Kraków: Wydawnictwo WAM; WSF-P «Ignatianum», 2006. s. 336.
674. Drucke Peter F. Managing oneself. Boston, 2008. 240 c.
675. Effective Practices for Online Tutoring. The Academic Senate for Community Colleges, 2019. URL: [https://www.asccc.org/sites/default/files/IV.%20T.%20\(1\)%20Effective%20Practices%20for%20Online%20Tutoring%20\(1\).pdf](https://www.asccc.org/sites/default/files/IV.%20T.%20(1)%20Effective%20Practices%20for%20Online%20Tutoring%20(1).pdf) (дата звернення 25.04.2022).
676. Evans S. The Role of the Tutor Teacher in Secondary School Pastoral Care: Challenges and Expectations. Unitec Institute of Technology. Auckland. New Zealand. 2017. 78 p.
677. Ellington B. Warning Signs of Threats to Student Safety: Recommendations for Virtual School Counseling. *Professional School Counseling*, 2022. V. 26.
678. European Parliament resolution of 12 June 2018 on modernisation of education in the EU (2017/2224(INI)) URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0247_EN.html (дата звернення: 16.08.2022)
679. European Commission. Digital Education Action Plan (2021–2027). https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (дата звернення: 16.08.2022)
680. Evaluation of UNESCO's response to the Covid-19 pandemic. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385154> (дата звернення 25.10.2023)
681. Falchikov N. Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education. London (UK). Taylor&Francis Ltd. 2002. P. 334.
682. Fijałkowski A. Z dziejów muślenia o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2009, nr. 2 (212), S. 5-33
683. Fixsen D. L., Naoom S. F., Blase K. A., Friedman R. M., Wallace F. Implementation Research: A Synthesis of the Literature. Tampa, FL: University

of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network. 2005. 126 p.

684. Fluke S., O'Connor, A. Hoff, N., Peterson R. L. Academic Support, Strategy Brief. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education. URL : <https://k12engagement.unl.edu/academic-supports-tutoring> (дата звернення: 15.09.2023).

685. Freeland Fisher J. What's the difference between blended and personalized learning? Christensen institute. URL: <https://www.christenseninstitute.org/blog/whats-difference-blended-personalized-learning/> (дата звернення: 28.06.2022)

686. Frey N., Fisher D., Almarode J. T. How Tutoring Works: Six Steps to Grow Motivation and Accelerate Student Learning. 2021. Dallas. Corwin a SAGE Publications Inc. 136 p.

687. Gubby L. and McNab L. Personal Tutoring from the Perspective of the Tutor. *Capture*. 2013. 4(1): 7–18.

688. Gaś Z. B. Profilaktyka w szkole. W: Kamińska-Buśko B., Szymańska J. (red.), Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli, Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2005. C. 7-20.

689. Gaweł-Luty E., Suchocka A. Za i przeciw generalizacji nauczycielskich kompetencji. W: Sałata E. (red.), Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji. Państwowy Instytut Badawczy, 2005. S. 77–82.

690. Gedviliene G. Social Competence of Teachers and Students: The Case Study of Belgium and Lithuania. Kaunas: Vytautas Magnus University. Kaunas, 2012. 106 p.

691. Giddens A. The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. *Berkeley and Los Angeles: University of California Press*, 1998. P. 16-21.

692. Ghenghesh P. Personal Tutoring from the Perspective of Tutors and Tutees. *Journal of Further and Higher Education*. 2017. 42(4): 570–84.
693. Gomes C., Lisboa J. Project management in the context of organizational change. *International Journal of Public Sector Management*. 2008. Volume 21. No. 6. P. 573–585.
694. Gordon E. E., Gordon E. H. Centuries of tutoring: a history of alternative education in America and western Europe. Lanham, University Press of America, 1990. 437 p.
695. Gordon Edward E. The tutoring revolution: applying research for best practices, policy implications, and student achievement. Lanham Md : Rowman & Littlefield Education, 2006. 162 p.
696. Grądzka-Tys A. Wybrane problemy kompetencji zawodowych nauczyciela. *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2008. S. 127–136.
697. Grey D., Lochtie D. Comparing Personal Tutoring in the UK and Academic Advising in the US. *Academic Advising Today*. 2016. 39 (3).
698. Guide to developing education cluster strategies. Global Education Cluster. URL:
https://inee.org/sites/default/files/resources/Guide%20to%20Developing%20Education%20Cluster%20Strategies_2018-05-02.pdf (дата звернення: 17.11.2023)
699. Han H.S., Kemple K.M. Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Educ*, 2006. 34. P. 241–246.
700. Handbook for MBChB Personal Tutors. URL:
<https://www.clinicaleducator.org/media/uploads/1464948196.pdf> (дата звернення 21.01.2022)
701. Hanushek E. A., Ludger W. The economic impacts of learning losses. OECD Education Working Paper No. 225. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/21908d74->

- en.pdf?expires=1705251710&id=id&accname=guest&checksum=DC7235233346F9592003874FDD5D274E (дата звернення: 17.10.2023).
702. Hargrove R. *Your First 100 Days In a New Executive Job: Powerful First Steps On The Path to Greatness*. Publisher: CreateSpace Independent Publishing Platform. 2011. 2002 p.
703. Harrington A. *The Personal Tutor and Tutees' Encounters of the Personal Tutor Role-Their lived Experiences* : Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. School of Sport & Education Brunei University, 2004. 246 p.
704. Hazen E., Schlozman S., Beresin E. Adolescent psychological development: a review. *Pediatr Rev.* 2008 May. 29 (5):161-7.
705. Hargreaves D. H. *Personalising learning : Next steps in working laterally*. London : Specialist schools Trust, 2004. 128 p.
706. Hart N. The Role of the Personal Tutor in a College of Further Education: A Comparison of Skills Used by Personal Tutors and by Student Counsellors When Working with Students in Distress. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1996. 24(1): 83–96.
707. Hawkrigde D., Wheeler M. Tutoring at a Distance, Online Tutoring and Tutoring in Second Life. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, n1 2010. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ911752> (дата звернення: 01.12.2022).
708. Hjelle L., Ziegler D. *Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications*, 3th ed., 1992. URL: <http://library.asue.am/open/2282.pdf> (дата звернення 02.12.2022)
709. Hipolito-Delgado C. P., Porras L-E., Stickney D., Kirshner B. Advocating for Students During Distance Learning: The Role of the School Counselor. *Professional School Counseling*, 2021. V. 24 (1b).
710. Halpern D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. 5th edition. Psychology Press, 2014. 505 p.
711. Hobfoll S. E. The relationship of self-concept and social support to emotional distress among women during war. London. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1986. Y. 4(2). P. 189-201.

712. Hoffman C. Peer tutoring introduction and historical perspective. The Annual International Convention, the Council for Exceptional Children, April, 1977. S. 11.
713. How should we help the Covid19 cohortsmakeup the learning lossfromlockdown? URL: <https://www.dropbox.com/s/myqi9oao7v33gkp/how%20to%20catchup%2020200607%20FULL.pdf?dl=0> (дата звернення 16.11.2023)
714. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *European Journal of Education*.1997. Vol. 32/ No. 1/ P. 45-58
715. Incorporating Social and Personal Competencies into Classroom Instruction and Educator Effectiveness. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL guide: Effective social and emotional learning programs. URL: <http://casel.org/guide/> (дата звернення: 14.10.2022).
716. Independent review of tutoring in schools: phase 2 findings. URL <https://www.gov.uk/government/publications/independent-review-of-tutoring-in-schools-and-16-to-19-providers/independent-review-of-tutoring-in-schools-phase-2-findings> (дата звернення: 04.09.2022)
717. Institute for Productive Learning in Europe. URL : <https://iple.de/infos-fuer-paedagoginnen/> (дата звернення: 10.07.2022)
718. International Bureau of Education. URL : <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/t/tutoring> (дата звернення: 29.06.2022)
719. Jakubowska M. Tutoring rodzinny jako element kultury szkoły. *Rozprawy Społeczne*. 2018. Tom 12. Nr 3. S. 29-37.
720. Jakubowska M. Wychowanie personalistyczne a podejście indywidualne. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.). *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela*. W stronę edukacji spersonalizowanej. 2015. S. 59-70.
721. Johnson M. V. Using Student Voice to Strengthen Tutoring Services in Middle Schools. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation. Auburn University, 2010. 109 p.

722. Johnson A. P. Education Psychology: Theories of Learning and Human Development. National Science Press. URL: www.nsspress.com (дата звернення: 22.04.2021).
723. Kalkowski P. Peer and cross-age tutoring. *School Improvement Research Series*. 2009. no. 18. P. 1-27.
724. Kanning U.P., Horenburg M. Social competence – an overview of contemporary research and practice. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2014. Т. 19. Вип. 2. С. 141-153.
725. Karcher M. J. Cross-age peer mentoring. *Youth Mentoring: Research in Action*. 2007. no. 1(7), pp. 3-17.
726. Karpińska-Musiał B., Panońko M. Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków. Warszawa : Wolters Kluwer S.A. 2018. 389 s.
727. Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. 20 c.
728. Klooster D. What is critical thinking . *Thinking Classroom*. 2001. No 4. p. 36–40.
729. Kopaliński W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa, 2000. 519 s.
730. Kosno M. Kompetentny tutor. Znaczenie funkcji zarządzających dla przebiegu tutoringu rówieśniczego. *Psychologia rozwojowa*. 2013. Tom 18. nr. 4. S. 95-110.
731. Kozibroda L. V., Kruhlyk O. P., Zhuravlova L. S., Chupakhina S. V., Verzhihovska O. M. Practice and Innovations of Inclusive Education at School. *International Journal of Higher Education*. 2020. (9), S. 176-186.
732. Knopp K. Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Instytut Psychologii UKSW. URL: https://www.researchgate.net/publication/313877703_Kompetencje_spoleczne_-_pomiar_i_aplikacja_praktyczna (дата звернення: 18.09.2022)
733. Krzychał S. Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego. Kraków : Impuls, 2018. 364 s.

734. Kumaniecki K.. Słownik łacińsko-polski, Warszawa, 1988. 516 s.
735. Kwaśnica R. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. *Pedagogika: podręcznik akademicki*. 2003. t. 2. S. 291-319.
736. Kwiatkowska H. Pedeutologia. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008. 260 s.
737. Laycock M. Personal Tutoring in Higher Education – Where Now and Where Next? London: Staff and Educational Development Association, 2009. 25 p.
738. Lawson J., Harold S. A Social History of Education in England, London 1973. 502 p.
739. Lee Dabae. How to Personalize Learning in K-12 Schools: Five Essential Design Features. *Educational Technology*. 2014. Vol. 54, No. 3. P. 12-17.
740. «Les cordées de la réussite». URL: <https://www.paristech.fr/fr/egalite-des-chances/les-cordees-de-la-reussite> (дата звернення: 09.09.2022)
741. Lewis C. C., Klasnja P., Powell B. J., Lyon A. R., Tuzzio L., Jones S., Walsh-Bailey C. and Weiner B. From Classification to Causality: Advancing Understanding of Mechanisms of Change in Implementation Science. *Front. Public Health*. 2018. № 6:136.
742. Lipman M.. Thinking in Education. 2nd ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2003. 304 p.
743. Lippett P., & Lohman' J. E., Cross-Agerelationships an educational resource. *Children*, 1965. No. 12. P. 113-117.
744. Lochtie D., McIntosh E., Stork A., and Walker B. Effective Personal Tutoring in Higher Education. St Albans: Critical Publishing, 2018. P. 238.
745. Locke J. Some Thoughts Concerning Education / ed. Peter Gay. New York: Columbia University, 1964. 176 p.
746. Łuczyński J. Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2011. 198 s.
747. Lumbert N. A short history of oxford university. URL : <http://www.localhistories.org/oxuni.html> (дата звернення: 09.01.2022).

748. Macpherson A. Page C. Level One Peer Tutoring Fundamentals and Integration Workbook. Kwantlen Polytechnic University. 2020. 78 p.
749. Macpherson Teaching and Learning Blog. MacPherson Institute. URL : <https://appzonfy.online/blog/index.html> (дата звернення: 11.02.2022).
750. Maestre H. F. A Study on the Relationships Between Participation in URL : <https://mi.mcmaster.ca/blog/> (дата звернення: 23.01.2023).
751. Maestre H. F. A Tutoring and Accountability Measures in One Urban High School. University of Central Florida, 2019. 148 p.
752. Marcia V. J.. Using Student Voice to Strengthen Tutoring Services in Middle Schools. Auburn University. Auburn, Alabama, 2010. 123 p.
753. Marschall C., Crawford E. A vision of transformative education. URL: <https://www.gettingsmart.com/2021/09/22/a-vision-for-transformative-education/> (дата звернення: 03.01.2023).
754. Marchow M. Tutoring rówieśniczy a wspomaganie rozwoju społecznych mechanizmów uczenia się w wieku wczesnoszkolnym. *Studia Edukacyjne*. 2015. Nr. 36. S. 235-249.
755. Macpherson A. C. Level One Peer Tutoring Fundamentals and Integration Workbook. Kwantlen Polytechnic University, 2020. 78 p.
756. Myers J. Is Personal Tutoring Sustainable? Comparing the Trajectory of the Personal Tutor with that of the Residential Warden. *Teaching in Higher Education*. 2008. No.13(5): 607–11.
757. McPherson M., Nunes M. B. The Role of Tutors as a Integral Part of Online Learning Support. *The European Journal of Open, Distance and E-Learning*. URL: https://www.researchgate.net/publication/33037898_The_role_of_tutors_as_an_integral_part_of_online_learning_support (дата звернення: 15.02.2022).
758. McFarlane K. J. Tutoring the Tutors: Supporting Effective Personal Tutoring. *Active Learning in Higher Education*. 2016. 17(1): 77–88.

759. Mean What You Say: Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education / S. Patrick, K. Kennedy and A. Powell. iNACOL, The International Association for K-12 Online Learning, 2013. 37 p.
760. Measuring Noncognitive Skills in School Settings: Assessments of Executive Function and Social-Emotional Competencies / Jones, Stephanie M., Ed.; Lesaux, Nonie K., Ed.; Barnes, Sophie P., Ed. Guilford Press, 2022. 342 p.
761. Mellado M. E., Valdebenito V., Aravena O. Peer tutoring to develop social skills among university students. *Int. J. of Pedagogies & Learning*. 2017. P. 147-159.
762. Mentor handbook. Students, Teachers, Administrators developing, Reflective Practices. URL : <https://resources.finalsite.net/images/v1611072279/slcschoolsorg/gbzcuaiym0gvqxxnx5d0/student-teachers-administrators-developing-reflective-practices-star-initiative-english.pdf> (дата звернення 21.01.2022)
763. Miliband D. Choice and Voice in Personalised Learning, appears in Personalising Education, OECD URL: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf> (дата звернення: 03.07.2022)
764. Model tutoring. URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wstepny-model-stosowania-tutoringu> (дата звернення 21.01.2022).
765. Monahan K. The development of social competence from early childhood through middle adolescence: Stability and accentuation of individual differences over time. A dissertation of the requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Temple University, 2008. 138 p.
766. Monnier M., Tschöpe T., Srbeny C. et al. Occupation-specific social competences in vocational education and training (VET): the example of a technology-based assessment. *Empirical Res Voc Ed Train*. 2016. No 8:10.
767. Moore W. G. The tutorial system and its future. Publisher: Pergamon Press, Oxford, 1968. 68 p.

768. Mukimjonovich O. M. Cluster as innovative approach to pedagogical education. *Journal of Positive School Psychology*. 2022. Vol. 6. No 10. P. 4005-4008.
769. Mukhamedov et. al. Pedagogical education cluster: content and form. *ISJ Theoretical & Applied Science*. 2020. 1(81). P. 250-257.
770. Murphy M., Redding S., Twyman J.. Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools. Center on Innovations in Learning, Temple University, Philadelphia, PA. 2016. 310 p.
771. National tutoring program. Guide for secondary schools. URL: <https://actiontutoring.org.uk/> (дата звернення: 04.09.2022)
772. Nwabueze A. I., Isilebo N. C. Modern trends in educational development. *Internatioanl and comparative education: Cross-cultural approach*. 2022. P. 545-558.
773. Nęcka E. Psychologia twórczości. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. 2003. 256 s.
774. Nowak-Żołyty E. Pedagogiczno-filozoficzny wymiar współczesnego tutoringu akademickiego : Rozprawa doktorska. Cieszyn. 2018. 284 s.
775. Nunes M. B., McPherson M. The Role of Tutors as an Integral Part of Online Learning Support. Third EDEN Research Workshop, Oldenburg, Germany, 2004. URL : https://eprints.whiterose.ac.uk/999/1/Maggie_MsP.html (дата звернення: 10.07.2022)
776. O'Briant, Erin Quinn. Be a Great Tutor: the inspiring guide to tutoring all ages. Roxby Media Limited (US). 2011. 112 s.
777. Oliveira K. & de Souza R. A. CDigital Transformation towards Education 4.0. *Informaticsin Education*. 2022. 21(2), P. 283-309.
778. Omerogullaria M. Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany: Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement? *Learning and Instruction*. 2020. Vol. 66.

779. Osuch W. Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej w dobie postępujących procesów globalizacji. *Przedsiębiorczość w warunkach globalizacji*. 2011. S. 333–346.
780. Palfrey J. Born Digital. Understanding the first generation of digital natives. New York, 2008. 567 p.
781. Palfreyman D. The oxford tutorial: «Thanks, you taught me how to think». Oxford, OxCHEPS, 2008. 122 p.
782. Pariser D. J.. Factors Affecting Peer Tutoring Programs in Higher Education As Perceived by Administrators. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports. 2012. 277 p.
783. Pedagogy in modern conditions: collective monograph / Bartienieva I., Nozdrova O., ets. International Science Group. Boston : Primedia eLaunch, 2020. 329 p.
784. Peer Tutoring Resource Center. URL: <https://www.peertutoringresource.org/research-library/> (дата звернення 19.11.2022)
785. Pełczyński Z. Tutoring wart zachodu: z doświadczeń tutora oksfordzkiego. W: B. Kaczarowska (red.). Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów, 2007. s. 31-34.
786. Personal and Social Capability. URL: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/personal-and-social-capability/> (дата звернення 24.07.2022)
787. Personal Tutor Handbook. URL: <https://www.aston.ac.uk/sites/default/files/FINAL%20-%20AU-RSC-23-5693-A%20Personal%20Tutor%20STAFF%20Handbook%202023-24.pdf> (дата звернення 21.01.2022)
788. Personal Tutor Handbook. A guide for Personal Tutors on their role and the range of support and resources available for tutors and students. 2020. URL: <https://www.wlv.ac.uk/media/departments/media-and->

communications/documents/EE050---Personal-Tutor-Handbook-(compressed)-2023.pdf (дата звернення 21.01.2022)

789. Peterson R. L., O'Connor A., Strawhun J. Academy support. Strategy Brief. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education, 2014. 9 p.

790. Piaget J. The Psychology of Intelligence. London: Routledge and Kegan Paul, 1951. 216 p.

791. Polski tutoring szkolny (rys historyczny dotyczący okresu od roku 1999 roku do końca roku 2013). URL: <https://www.instytuttutoringuszkolnego.pl/instytut/historia> (дата звернення: 21.01.2022).

792. Poradnik tutora szkolnego / red. P. Nita URL: <http://www.tutoringszkolny.pl/> (дата звернення: 21.01.2022).

793. Poradnik Tutora. Teoria i praktyka w pracy z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem społecznym. URL : <https://docplayer.pl/2375854-Poradnik-tutora-t-or-a-raktyka-w-ra-y-z-o-z-za-zagrozona-wykl-z-n-o-zny.html>. (дата звернення: 21.01.2022).

794. Pradeep K. N. A Qualitative Research Study on the Importance of Life Skills on Undergraduate Students' Personal and Social Competencies. *International Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 8. No. 5. P. 71-83.

795. Program Life-Tutoringu Podręcznik. URL : <http://docplayer.pl/2375771-Program-life-tutornig-podrecznik-egzemplarz-bezplatny.html> (дата звернення: 21.07 2022).

796. Promoting Quality Individualized Learning Plans throughout the Lifespan: A Revised and Updated «ILP How to Guide 2.0»/ Solberg, Scott; Martin, Judith; Larson, Mindy; Nichols, Kathryn; Booth, Heidi; Lillis, Jennifer; Costa, Leo. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594125.pdf> (дата звернення: 23.01.2021).

797. Quintin J.-J. Accompagnement tutorial d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur

- l'apprentissage en groupes restreints: Doctorat de Sciences de l'Education. Grenoble: Université Stendhal, 2008. 368 p.
798. Rana K. Persuasion, trust, and personal credibility. URL: <https://www.diplomacy.edu/resources/general/persuasion-trust-and-personal-credibility> (дата звернення: 10.11.2021)
799. Raport programu «Wsparcie tutoringu we Wrocławskich gimnazjach nr 3, 8, 16 i 25» w latach 2008-2011 / red. A. Zembrzuska. Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław, 2011. 14 s.
800. Raven J. The Conceptualisation of Competence. Chapter 17 in Competence in the Learning Society, John Raven and John Stephenson (eds), 2001. New York, P. 253-274.
801. Regulamin otwartego konkursu nr. DE-WZP-262.1.8.2016. URL : <https://archiwum-bip.men.gov.pl/wp-content/uploads/sites/2/2016/08/ogloszenie-regulamin-konkursu-zasady-przyznawania-i-rozliczania-dotacji.pdf> (дата звернення: 17.06. 2020)
802. Renk K., Phares V. Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 2004. 2(24), P. 239-254.
803. Roceach M. The nature of human values. N.Y. Free Press, 1973. 211 p.
804. Rushforth K. The Quality and Effectiveness of One-to-One Private Tuition in England : Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Department of Psychology and Human Development Institute of Education, University of London. London, 2011. 379 p.
805. Ruchen D. S. Key Competencies for a Successful Life and a Well – Functioning Society. Hogrefe & Huber Publishers, Germany, 2003. P. 4-5.
806. Sajdera J. Uczenie się w kontekście społecznym — tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 2016. Vol. 42 (8). S. 81-91.
807. Sala A., Punie Y., Garkov V. and Cabrera Giraldez M., LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key

- Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020. 84 s.
808. Salazar S., Arévalo M. Portfolio implementation as a tool of teaching in higher education: literature review. *Complutensede Educación Magazine*. 2019. 30(4). P. 965-981.
809. Salmon G., Ross B., Pechenkina E., Chase A. M. The space for social media in structured online learning. *Research in Learning Technology*, 2015. N. 23 (1). P. 1-14.
810. Salvin R. E. Cooperative learning: Theory, research, and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990. 194 p.
811. Sarnat-Ciastko A. Tutoring w polskiej szkole. Warszawa. Wydawca : DIFIN, 2015. 244 s.
812. Sarnat-Ciastko A. Relacje tutorskie w polskiej szkole w ujęciu analizy transakcyjnej, Wydawnictwo Libron, Kraków, 2017. 295 s.
813. Sarnat-Ciastko A. Tutoring a czas. Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Forum Oświatowe*. 2013. Nr. 2 (49). S. 125-139.
814. Sarnat-Ciastko A. Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą. *Podstawy Edukacji*. 2015. nr. 8. S. 141-152.
815. Sarnat-Ciastko A., Gębus D., Zalewski Z. «Wychować Człowieka Mądryego»: raport końcowy z badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu wdrażania tutoringu szkolnego. Częstochowa : Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego, 2018. 355 s.
816. Sarnat-Ciastko A. Tutor a wychowawca–rzeczywistość nadana czy wybrana. : *Podstawy Edukacji*. Podmiot w dyskursie pedagogicznym. Red. A. Gofron, B. Łukasik. Kraków, 2010. S. 397-418.
817. School-Led Tutoring Guidance. The National Tutoring Programme. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/school-led-tutoring-grant> (дата звернення: 09.07.2022)

818. Schwinges R. Ch. Student education, student life' in H. De Ridder-Symoens, Hilde (ed.) A history of the university in Europe: universities in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. volume I. P. 195-243.
819. Szkolny Tutoring Wychowawczo-Rozwojowy jako próba odpowiedzi na potrzebę zmiany podejścia pedagogicznego nauczycieli w ramach realizacji szkolnego programu wychowawczego. Ekspertyza M. Budzyński, A. Satrnat-Ciastko. URL : <http://www.tutoringszkolny.pl/tutoring/o-tutoringu> (дата звернення: 12.07.2022).
820. Scott D. School Choice by Default? Understanding the Growing Demand for Private Tutoring in Canada. 2001. 18 p.
821. Sekret I., Durmus, S., Gurer M.D., Curaoglu O. From Face-to-Face Teaching to Online Tutoring: Challenges, Solutions and Perspectives. In: Smyrnova-Trybulska, E., Kommers, P., Morze, N., Malach, J. (eds) Universities in the Networked Society. *Critical Studies of Education*. 2019. Vol. 10.
822. Simpson O. Supporting Students for Success in Online and Distance Education: Third Edition (1st ed.). Routledge, 2012. 297 p.
823. Skupień S., Kowal S. Tutoring rodzinny jako przykład współpracy nauczycieli z rodzicami. *Wychowawca*. 2019. nr 10. S. 131-140.
824. Sławińska M. Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. *Forum Oświatowe*. 2015. 27(2). S. 41-56.
825. Small F. Enhancing the Role of Personal Tutor in Professional Undergraduate Education. *Inspiring Academic Practice*. 2013. 1(1): 1–11.
826. Smith John R., Jr. A Comparison of a Peer Tutoring Program and a Teacher Driven Tutoring Program on Reading Skills in an Adjudicated Secondary School. Widener University. Pennsylvania. 2020. 179 p.
827. Son Ly Thierry, Eric Maurin, and Arnaud Riegert. «A pleasure that hurts: the ambiguous effects of elite tutoring on underprivileged high school students». *Journal of Labor Economics*. 2020. no. 2: 38. P. 501-533.

828. School counseling, a best practices report Prepared for Utah Leading through Effective, Actionable, and Dynamic Education. Hanover Research, 2019. URL : <https://www.schools.utah.gov/file/2e5d249f-1b6c-473d-8a5f-8364a0ce49c9> (дата звернення: 25.04.2022).
829. Stedke A. Differentiation, individualization and personalization: What they mean, and where they're headed. URL: <https://www.eschoolnews.com/2017/08/01/differentiation-individualization/2/> (дата звернення: 28.06.2022)
830. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI, 2007. 180 s.
831. Sweetingham P., Woods L. Support Tutoring: Implications for Pastoral Care. Pastoral Care in Education. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643949409470859> (дата звернення: 07.05.2022).
832. Śliwa S., Kompetencje profilaktyczne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwa Centrum Innowacji i Transferu Technologii oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Spółka z o.o. Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu. Opole, 2017. 112 s.
833. Świat dobrej przyszłości. ABC tutoring. URL: <https://docplayer.pl/3583792-Podrecznik-swiatdobrej-przyszlosci-innowacyjna-metoda-inarzedzia-pracy-wychowawczej.html> (дата звернення: 21.01.2022).
834. Tarnowski J. Współwychowanie: przez postawę dialogu ku przyjaźni. Pedagogika alternatywna. Postulaty projekty i kontynuacje, t. 1: Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2007. S. 155-167.
835. The Greenwood dictionary of education / edited by John W. Collins III and Nancy Patricia O'Brien. GREENWOOD PRESS. Westport, Connecticut – London, 2003. 444 p.

836. The Free Dictionary. URL: <https://www.thefreedictionary.com/tutoring> (дата звернення: 29.06.2022)
837. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education. URL: <https://docplayer.net/7105164-Personal-development-planning-guidance-for-institutional-policy-and-practice-in-higher-education.html> (дата звернення: 02.07.2022).
838. The Right to Education :An Analysis of UNESCO's Standard-setting Instruments. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123817> (дата звернення: 09.07.2022)
839. The Official Journal 2018/C 189/01 URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC> (дата звернення: 21.07.2022)
840. Topping K. Tutoring. International Academy of Education, International Bureau of Education. Educational practices series, 2000. 35 s.
841. Torrance E.P. The natyre of creativity as manifest in its testing. The blazing drive: the creative perconality. Buffalo, NY: Bearly Limited, 1987. 72 p.
842. Tutoring rodzinny. Przewodnik dla rodziców i tutorów. URL : <https://tutoringrodzinny.pl/wp-content/uploads/2020/12/Przewodnik-dla-Rodzicow-i-Tutorow-Broszura-informacyjno-edukacyjna.pdf> (дата звернення: 20.04.2022).
843. Tutorzy młodych uchodźców / red. Iwański J. Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Warszawa, 2012. 53 s.
844. Velychko O., Velychko L. Matrix structures in management of quality of educational and scientific work of Ukrainian universities. *Problems and Perspectives in Management*. 2018. 16(1). C. 133-144.
845. Virtual Schools in the U.S. National Education Policy Center. School of Education, University of Colorado Boulde, 2019. 125 p.
846. Wagner L. Peer Teaching Historical Perspective. London : Greenwood Press. 1982. 266 p.

847. Walker Ben W. Tackling the personal tutoring conundrum: A qualitative study on the impact of developmental support for tutors. *Active Learning in Higher Education*. 2022. Vol. 23(1). P. 65–77.
848. Wardle D. English Popular Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1976. 197 p.
849. Wasik B. A., Slavin R. E. Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*. 1993. Vol. 28. P. 179-200.
850. Watkins C. Does Pastoral Care = Personal and Social Education? Pastoral Care in Education: *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*. 2009. № 3. P. 179-183.
851. What is Productive Learning (PL)? Productive Learning and the Common Understanding in PROVED. URL: <https://www.iple.de/PROVED/documents/teacher/What%20is%20PL.pdf> (дата звернення: 10.07.2022)
852. Welskop W. Rola nauczyciela-tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego ucznia, Łódź: Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi 2014. 16 s.
853. Willis P., Bland, R. Manka L., Craft C. «The ABC of peer mentoring – what secondary students have to say about cross-age peer mentoring in a regional Australian school». *Educational Research and Evaluation*, 2012. 18(2). P. 173-185.
854. Willem De Grave. The role of the tutor: in a problem-based learning curriculum. Maastricht University. Maastricht (The Netherlands). 2003. 79 p.
855. Wołodkiewicz W., Prawo Rzymskie. Słownik encyklopedyczny, Warszawa, 1986. 151 s.
856. Wootton S. A. An inductive inquiry into managing tutorial provision in post-compulsory education. Doctoral, Sheffield Hallam University. United Kingdom, 2007. 208 p.

857. Wootton S. Personal Tutoring for the 21st century. Further Education Tutorial Network (FETN), 2013. 64 p.
858. Wood David. The Why? What? When? and How? Of Tutoring: The Development of Helping and Tutoring Skills in Children. Teacher Leader Institute in Boston, Massachusetts. 2002. 30 p.
859. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976, Vol. 17. P. 89-100.
860. Wosik-Kawula D. Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość. W: Bartkiewicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), Nauczyciel kompetentny: teraźniejszość i przyszłość, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, 2007. S1. 87-98.
861. Yale A. The Personal Tutor–Student Relationship: Student Expectations and Experiences of Personal Tutoring in Higher Education. *Journal of Further and Higher Education*. 2017. 43(4):1-12.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностувальний інструментарій

Додаток А. 1

Методика «Мотивація до успіху»

Автор: Т . Елерс

Джерело: Пляка Л.В., Огарь С.В. Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента: практ. Посібник. Х. : НФаУ, 2016. с. 124

Інструкція. Вам пропонується ряд тверджень. При згоді з твердженням поруч з його цифровим позначенням ставте на бланку для відповіді знак «+» («так»), при незгоді - знак «-» («ні»).

Текст опитувальника

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі сто відсотків виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше за все приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли у мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. По відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребує невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.

15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Зазвичай помітно, коли я працюю без натхнення.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей, важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. В кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю її краще і кваліфікованими, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж робота інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.

39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я можу піти і на крайні заходи.

Обробка результатів

По 1 балу проставляється за відповідь «так» за наступними пунктами опитувальника: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 і «ні» - подальшим: 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39. Відповіді по пунктах 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 і 40 не враховуються. *Підраховується загальна сума балів.*

Висновки. Чим більше сума балів, тим більше у обстеженого виражена мотивація на досягнення успіху.

Виявлення та оцінка комунікативних та організаторських схильностей (КОС-1)

Джерело: Лемак М. В., Петрище В. Ю. Методичне видання. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші. 2011. 613 с.

Інструкція. Перед вами 40 запитань, на кожне з яких потрібно дати відповідь “так” або “ні”. Час виконання - 10-15 хвилин.

Текстовий матеріал

1. Чи є у вас потяг до спілкування і знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго турбує вас почуття образи на своїх товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтесь?
6. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними
вашої думки?
7. Чи правда, що вам приємніше і простіше проводити час за книжками або
за
якимось іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за вас?
10. Чи любите ви придумувати і організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри і розваги?
11. Чи важко вам включатися в нові для вас компанії (колективи)?
12. Чи часто ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було б виконати сьогодні?
13. Чи легко вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?

14. Чи прагнете ви, щоб ваші товариші діяли згідно з вашою думкою?
15. Чи важко вам освоюватися в новому колективі?
16. Правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете ви, якщо обставини сприяють цьому, познайомитися і поспілкуватися з незнайомою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас оточуючі, чи виникає у вас бажання побути наодинці?
20. Чи правда, що ви, як правило, погано орієнтуєтесь в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у вас відчуття дискомфорту, якщо вам не вдається завершити розпочату справу?
23. Чи важко вам проявити ініціативу, щоб познайомитися з іншою людиною?
24. Чи правда, що ви втомлюєтесь від постійного спілкування з друзями?
25. Чи подобається вам брати участь в колективних іграх?
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу під час вирішення проблем, які зачіпають інтереси ваших друзів?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що ви не прагнете до того, щоб довести правильність своїх дій чи слів?
29. Чи вважаєте ви, що вам не важко внести пожвавлення у незнайоме товариство?
30. Чи брали ви участь у громадському житті школи?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?

32. Чи правда, що ви не прагнете відстоювати свою думку чи рішення, якщо

його не зразу прийняли друзі?

33. Чи відчуваєте ви себе комфортно в незнайомій компанії?

34. Чи охоче ви організовуєте вечірку для своїх товаришів?

35. Чи правда, що ви губитеся, коли треба говорити перед великою кількістю

людей?

36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. У вас багато друзів?

38. Чи часто ви буваєте в центрі уваги своїх друзів?

39. Ви відчуваєте дискомфорт під час спілкування з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх друзів?

Ключ до тесту:

Комунікативні схильності:

“так” - 1, 5, 9, 13, 17, 21, 29, 33, 37;

“ні”-3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські схильності:

“так” - 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

“ні” - 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Обробка результатів

Коефіцієнт комунікативних або організаторських схильностей (К) - це відношення кількості відповідей, що збігаються з ключем, до числа 20:

$$K = x/20.$$

Показники, отримані за даною методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень комунікативних чи організаторських схильностей, близькі до 0 - про низький рівень. Оціночний коефіцієнт К - це первинна кількісна характеристика матеріалів дослідження. Для

якісного оцінювання результатів дослідження використовуються шкали оцінок, в яких тому чи іншому діапазону К відповідає визначена оцінка.

Наприклад: кількість відповідей, що збіглися, виявилася рівною 19 за шкалою комунікативних схильностей і 16 — за шкалою організаторських схильностей. Користуючись формулою, вираховуємо:

$$K_{\text{ком.}} = 19/20 = 0,95 \text{ й } K_{\text{орг.}} = 16/20 = 0,8.$$

Записуємо отримані результати в бланк відповідей і порівнюємо їх зі шкалами оцінок комунікативних та організаторських схильностей.

Шкала оцінок комунікативних схильностей

Коефіцієнт К	0,10 – 0,45	0,46 – 0,55	0,56 – 0,65	0,66 – 0,75	0,76 – 1
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середньо	Середній	Високий	Дуже високий

Шкала оцінок організаторських схильностей

Коефіцієнт К	0,20 – 0,55	0,56 – 0,65	0,66 – 0,75	0,76 – 0,80	0,81 – 1
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середньо	Середній	Високий	Дуже високий

Інтерпретація результатів

1. Якщо ви отримали оцінку “1”, то вам властивий низький рівень схильностей до комунікативної та організаторської діяльності.

2. У тих, хто отримав оцінку “2”, розвиток комунікативних та організаторських схильностей є на рівні нижче середнього. Ви не прагнете до спілкування, відчуваєте себе скуто в новій компанії, у вільний час любите бути на самоті, обмежуєте свої знайомства, переживаєте труднощі при встановленні контактів з людьми і, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуєтесь в незнайомій ситуації, не відстоюєте свою думку, важко переживаєте образи. Не проявляєте ініціативи в громадській діяльності, у багатьох справах уникаєте прийняття самостійних рішень.

3. Якщо ви отримали оцінку “3”, то вам притаманний середній рівень комунікативних та організаторських схильностей. Ви прагнете до контакту з

людьми, не обмежуєте коло своїх знайомств, відстоюєте свою думку, плануєте роботу. Однак “потенціал” цих схильностей не відрізняється високою стійкістю. Вам необхідно серйозно зайнятися формуванням і розвитком комунікативних та організаторських схильностей.

4. Якщо ви отримали оцінку “4”, то вас можна віднести до групи людей з високим рівнем комунікативних та організаторських схильностей. Ви не губитеся в новій ситуації, швидко знаходите друзів, постійно намагаєтеся розширити коло знайомих, займаєтеся громадською діяльністю, допомагаєте близьким, друзям, виявляєте ініціативу в спілкуванні, із задоволенням берете участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення в екстремальній ситуації.

5. Якщо ви отримали оцінку “5”, то вас можна віднести до групи людей з найбільш високим рівнем комунікативних та організаторських схильностей, вам притаманні швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимушена поведінка в новому колективі. Ви ініціативні, приймаєте самостійні рішення, відстоюєте свою думку. Ви легко почуваете себе в незнайомій компанії, любляєте і вмієте організовувати різноманітні ігри, колективні справи.

При інтерпретації отриманих даних слід пам’ятати, що вони лише констатують наявний рівень комунікативних та організаторських схильностей в даний період розвитку особистості. Якщо результати тестування виявилися невисокими, то це зовсім не означає, що цих схильностей потенційно у вас немає. Просто не були створені умови для їх виявлення та розвитку або у вас не було нагальної потреби отримати відповідні вміння.

Опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)

Джерело: <https://vseosvita.ua/library/cinnisni-orientacii-metodika-m-rokica-24028.html>

Ціннісні орієнтації особистості поділяються на 2 класи:

1. *Термінальні* – переконання у тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб її прагнути.

2. *Інструментальні* – переконання у тому, що певний спосіб дій або властивість особистості є головними в будь-якій ситуації.

Процедура обстеження.

Ознайомити обстежуваного з інструкцією виконання завдання. Подати обстежуваній особі по черзі 2 списки, що містять перелік термінальних та інструментальних цінностей. Можливий варіант презентації стимульного матеріалу на картках. Зміст роботи полягає у ранжуванні обстежуваним поданих у списку цінностей чи розкладанні карток у порядку зменшення їхньої цінності для неї особисто. Вважається, що форма подання стимулів на картках є більш прийнятною з огляду на надійність результату. Першим подається набір термінальних цінностей, потім – набір інструментальних. З метою подолання наслідків соціальної небажаності та глибшого проникнення в сутність системи ціннісних орієнтацій особи можна змінювати інструкції для отримання додаткової діагностичної інформації та можливості зробити обґрунтовані висновки. Після проведення основної частини можна попросити обстежуваного проранжувати картки, відповідаючи на запитання:

У якому порядку та якою мірою (у відсотках) реалізовані подані цінності у вашому житті?

Яким чином ви розташували б ці самі цінності, якби стали таким, яким мрієте стати?

Як, на ваш погляд, розташувала б ці цінності досконала людина?

Як, на вашу думку, такий розподіл зробила б більшість людей?

Як ви розподілили б такі цінності 5 чи 10 років тому?

Яким чином ви виконали б ранжування цінностей через 5 чи 10 років?

У який спосіб ранжували б картки близькі вам люди?

Обробити й проінтерпретувати отримані результати.

Інструкція. Зараз вам буде подано набір карток, на котрих зазначено 18 цінностей. Ваше завдання – проранжувати їх у порядку їхнього значення для вас як принципів, якими ви керуєтесь у житті. Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть зміст кожної, виберіть ту, яка для вас є найбільш вагомою, та розмістите її на першому місці. Потім виберіть другу, що є менш значущою, та розмістите її після першої. Аналогічно опрацюйте всі картки. Та, що виявиться найменш важливою, посяде 18 місце. Не поспішайте, обмірковуйте кожен крок. Якщо в процесі роботи ви зміните власну думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відображати вашу істинну позицію.

Стимульний матеріал.

Список А (термінальні цінності):

- активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, котрі досягаються життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне та психічне);
- цікава робота;
- краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі та мистецтві);
- кохання (духовна та фізична близькість з коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- наявність вірних друзів;
- суспільне визнання (повага оточення, колективу, товаришів по роботі);
- пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей);

- розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення);
- розваги (приємний, необтяжливий відпочинок, відсутність обов'язків);
- свобода (самостійність, незалежність суджень та вчинків);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток та вдосконалення інших людей, людства загалом);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

- акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, підтримувати порядок у справах;
- вихованість (гарні манери);
- високі запити (високі вимоги до життя та високі здобутки);
- життєрадісність (почуття гумору);
- старанність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиримість до особистих недоліків та вад інших людей;
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати слово);
- раціоналізм (уміння тверезо та логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- сміливість у обстоюванні своєї думки, поглядів;
- непохитна воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів та думок інших, уміння пробачати іншим їхні помилки);
- широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);

- чесність (правдивість, щирість);
- ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
- чуйність (турботливість).

Обробка результатів.

Слід оцінити якісне ранжування цінностей у кожному списку, тобто виділити групу домінуючих та найменш значущих цінностей. Домінуючими вважаються цінності, що мають ранги від 1 до 6. Найменш значущими є цінності, що мають ранг від 13 до 18. Аналізуючи цінності, слід звернути увагу на їхнє групування обстежуваним у змістові блоки за різними критеріями. Так, наприклад, можна виділити «конкретні» та «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації, особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися у такий спосіб: етичні цінності; цінності спілкування; ділові цінності; індивідуалістичні, альтруїстичні та конформістські цінності; цінності самоствердження та прийняття інших тощо. Важливо спробувати відшукати індивідуальну закономірність. Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна зробити припущення про несформованість в особистості системи цінностей або нещирість її відповідей.

Діагностика «Емоційного інтелекту» (Н. Голл)

Джерело: <https://www.pdau.edu.ua/content/diagnostyka-emociynogo-intelektu-n-holl>

Інструкція. Нижче Вам будуть запропоновані вислови, які так чи інакше відображають різні сторони вашого життя. Будь ласка, запишіть цифру праворуч від кожного твердження, оцінюючи Вашу відповідь за однією з градацій.

- Повністю не згоден (– 3 бали).
- В основному не згоден (– 2 бали).
- Частково не згоден (– 1 бал).
- Частково згоден (+1 бал).
- В основному згоден (+2 бали).
- Повністю згоден (+3 бали)

Питальник

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції слугують джерелом знання про те, як діяти в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити в своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку іншої людини.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх власних відчуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим для того, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій: веселощі, радість, внутрішнє піднесення та гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того, як щось збентежило мене, я можу легко упоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююся на негативних емоціях.

11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу впливати на інших людей заспокійливо. 13. Я можу примусити себе знову й знову ставати перед перешкодами.
14. Я прагну відноситись до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, прагнення і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності та зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розмірковую про те, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтись після несподіваного засмучення.
19. Знання про власні почуття допомагають мені підтримувати себе «у формі».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не висловлюються відверто.
21. Я можу точно розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні відчуття, коли необхідно діяти швидко.
23. Я добре розпізнаю ознаки того, що людина потребує в цю хвилину.
24. Люди вважають мене знавцем переживань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їхні власні намагання для досягнення мети.
30. Я можу легко відсторонитись від неприємних почуттів.

Обробка та інтерпретація даних

Ключ

Шкала «Емоційна обізнаність» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управління власними емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самомотивація» – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Емпатія» – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні парціального емоційного інтелекту відповідно до знаку результатів:

14 і більше – високий; 8-13 – середній; 7 і менш – низький.

Інтеграційний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за наступними кількісними показниками:

70 і більше – високий; 40-69 – середній; 39 і менше – низький.

Методика діагностики оцінки рефлексивності (А. В. Карпов)

Джерело: Бугерко Я. М.. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. РВНЗ "Крим. гуманіт. ун-т" (м. Ялта), 2009. 255 с.

Інструкція. Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту вашої відповіді: 1 - абсолютно невірно; 2 - невірно; 3 - скоріше так; 4 - не знаю; 5 - скоріше вірно; 6 - вірно; 7 - абсолютно вірно. Не хвилюйтесь підлягає над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може.

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозне лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумав, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою прийшла в голову думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обмірковувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з ним діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка. З цих 27 тверджень 15 є прямими (номера питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 - зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового бала підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідей випробовуваних, а в зворотних - значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Переклад тестових балів в Стен

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бали від	80	81	101	108	114	123	131	140	148	157	172
Бали до	і нижче	100	107	113	122	130	139	147	156	171	вище

При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації індивідів на три основні категорії. Результати методики, рівні або великі, ніж сім Стен, свідчать про високорозвинену рефлексивності. Результати в діапазоні від чотирьох до семи Стен - індикатори середнього рівня рефлексивності. Нарешті, показники, менші чотирьох Стен, - свідоцтво низького рівня розвитку рефлексивності.

Тест «Ваш творчий потенціал»

Джерело: Галузяк В. М., Холковська І. Л. Діагностичний інструментарій класного керівника. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. 304 с.

Дорогий друже!

Прошу тебе пройти тест.

Інструкція до тесту: Щоб довідатись про свій творчий потенціал, уважно прочитайте запитання і виберіть одну відповідь з трьох запропонованих.

Тестовий матеріал:

1. Чи вважаєте Ви, що оточуючий Вас світ може бути покращений?
 - а) так;
 - б) ні, він і так достатньо хороший;
 - в) так, але лише де в чому.
2. Чи думаєте Ви, що можете самі приймати участь в значних змінах оточуючого світу?
 - а) так, у більшості випадків;
 - б) ні;
 - в) так, в окремих випадках.
3. Чи вважаєте Ви, що деякі з Ваших ідей принесли б значний прогрес у тій сфері діяльності, в якій Ви працюєте?
 - а) так;
 - б) так, за сприятливих обставин;
 - в) лише в деякій мірі.
4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете відігравати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити?
 - а) так, напевне;
 - б) це мало ймовірно;
 - в) можливо.
5. Коли Ви вирішили щось зробити, то чи переконані, що реалізуєте задумане?

- а) так;
- б) часто думаю, що не зумію;
- в) так, часто.

6. Чи відчуваєте Ви бажання зайнятись справою, яку абсолютно не знаєте?

- а) так, невідоме притягує мене;
- б) невідоме мене не цікавить;
- в) все залежатиме від характеру цієї справи.

7. Вам доводиться займатися невідомою справою. Чи відчуваєте Ви бажання досягнути в ній досконалості.

- а) так;
- б) обмежитесь тим, чого встигли досягти;
- в) так, але тільки, якщо це Вам подобається.

8. Якщо справа, яку Ви не знаєте, Вам подобається, чи хотіли б Ви дізнатися про неї все?

- а) так;
- б) ні, Ви хочете навчитися лише головному;
- в) ні, Ви хочете лише задовольнити свою цікавість.

9. Коли Ви потерпіли невдачу, то:

- а) деякий час опираєтесь, наперекір здоровому глузду;
- б) махнете рукою, оскільки розумієте, що справа нереальна;
- в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли очевидно, що перешкоди нездоланні.

10. На Вашу думку, професію слід обирати виходячи з:

- а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
- б) стабільності, значимості, потреби в професії;
- в) переваг, які вона забезпечує.

11. Подорожуючи, чи могли б Ви легко зорієнтуватись на маршруті, який вже пройшли?

- а) так;
- б) ні, оскільки Вас лякатиме можливість збитися з шляху;

в) так, але лише там, де місцевість Вам сподобалась.

12. Відразу ж після будь-якої бесіди Ви можете згадати її зміст:

а) так, без труднощів;

б) все згадати не можете;

в) запам'ятаєте лише те, що Вас цікавить.

13. Коли Ви чуєте слово на незнайомій вам мові, то зможете повторити його по складах, без помилки, навіть не розуміючи його значення:

а) так, без труднощів;

б) так, якщо це слово легко запам'ятати;

в) повторите, але не зовсім правильно.

14. У вільний час Ви надаєте перевагу:

а) залишитися наодинці, подумати;

б) бути в компанії;

в) Вам без різниці, будете Ви один чи в компанії.

15. Ви займаєтесь якоюсь справою. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

а) справа завершена і здається Вам виконаною на відмінно;

б) Ви більш чи менш задоволені;

в) Вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли Ви наодинці:

а) любите мріяти про якісь, навіть абстрактні речі;

б) за будь-яку ціну пробуєте знайти для себе конкретну справу;

в) інколи любите помріяти, але про речі, які пов'язані з Вашою роботою.

17. Коли яка-небудь ідея захоплює Вас, то Ви будете думати про неї:

а) незалежно від того, де і з ким Ви перебуваєте;

б) Ви можете робити це лише на самоті;

в) лише там, де не буде занадто шумно.

18. Коли Ви відстоюєте яку-небудь ідею:

а) можете відмовитись від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;

б) залишіться при своїй думці, які б аргументи не вислухали;

в) змініте свою думку, якщо опір виявиться занадто сильний.

Обробка результатів. Підрахуйте бали, які Ви набрали, наступним чином:
за «а» - **3 бали**; за «б» - **1 бал**; за «в» - **2 бали**.

Ключ:

- питання 1,6,7,8 визначають межі Вашої **допитливості**;
- питання 2,3,4,5 - **віру в себе**;
- питання 9 і 15 - **постійність**;
- питання 10 - **амбіційність**;
- питання 11 - **зорову пам'ять**;
- питання 12 і 13 - **слухову пам'ять**;
- питання 14 - Ваше **прагнення бути незалежним**;
- питання 16 і 17 - **здатність абстрагуватися**;
- питання 18 - **здатність зосереджуватися**. [джерело]

Аналіз результатів :

Дані здібності складатимуть основні якості творчого потенціалу. Загальна сума набраних балів демонструватиме рівень Вашого творчого потенціалу.

45 і більше балів. В Вас закладено значний творчий потенціал, який надає Вам великий вибір творчих можливостей. Якщо Ви зможете в конкретних справах реалізувати Ваші здібності, то Вам під силу різноманітні форми творчості.

Від 24 до 44 балів. Ви володієте цілком нормальним творчим потенціалом., тими якостями, які дозволяють Вам творити, але у вас є й проблеми, які гальмують процес творчості. У будь-якому разі, Ваш потенціал дозволить Вам творчо проявити себе, якщо Ви, звичайно, цього забажаєте.

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал, нажаль, невеликий. Але, може бути, Ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Відсутність віри в свої сили може привести Вас до думки, що Ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжете проблему.

Тест: «Визначення рівня самоактуалізації особистості»**(САМОАЛ)**

Джерело: Галузяк В. М., Холковська І. Л. Діагностичний інструментарій класного керівника. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. 304 с.

Дорогий друже!

Прошу тебе пройти тест.

1. А) Настане час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз.
Б) Я впевнений, що живу по-справжньому вже зараз.
2. А) Я дуже захоплений власною професією.
Б) Не можу сказати, що мені подобається моя робота і те, чим я займаюсь.
3. А) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, я почуваю себе зобов'язаним їй.
Б) Приймаючи послугу незнайомої людини, я не почуваю себе зобов'язаним їй.
4. А) Мені буває важко зрозуміти свої почуття.
Б) Я завжди можу зрозуміти свої почуття.
5. А) Я часто замислююсь над тим, чи правильно я поведив себе в тій або іншій ситуації.
Б) Я рідко замислююсь над тим, наскільки правильна моя поведінка.
6. А) Я внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
Б) Я рідко ніяковію, коли мені кажуть компліменти.
7. А) Здатність до творчості – природна властивість людини.
Б) Далеко не всі люди наділені здатністю до творчості.
8. А) У мене не завжди вистачає часу на те, щоб стежити за новинками літератури і мистецтва.
Б) Я докладаю зусиль, намагаючись стежити за новинками літератури і мистецтва.
9. А) Я часто приймаю ризиковані рішення.
Б) Мені важко приймати ризиковані рішення.

10. А) Інколи я можу дати співрозмовнику зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.

Б) Я вважаю неприпустимим дати зрозуміти людині, що вона мені здається дурною і нецікавою.

11. А) Я люблю залишати приємне “на потім”.

Б) Я не залишаю приємне “на потім”.

12. А) Я вважаю нечемним переривати розмову, якщо вона цікава тільки моєму співрозмовнику.

Б) Я можу швидко і невимушено переривати розмову, яка цікава тільки одній стороні.

13. А) Я прагну до досягнення внутрішньої гармонії.

Б) Стан внутрішньої гармонії майже недосяжний.

14. А) Не можу сказати, що я собі подобаюсь.

Б) Я собі подобаюсь.

15. А) Я думаю, що більшості людей можна довіряти.

Б) Думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.

16. А) Погано оплачувана робота не може приносити задоволення.

Б) Цікава, творча робота – сама по собі вже винагорода.

17. А) Досить часто мені нудно.

Б) Мені ніколи не буває нудно.

18. А) Я не буду відступати від власних принципів навіть заради корисних справ, за які міг би розраховувати на людську вдячність.

Б) Я б відступив від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.

19. А) Інколи мені важко бути щирим.

Б) Мені завжди вдається бути щирим.

20. А) Коли я подобаюсь собі, мені здається, що я подобаюсь і оточуючим.

Б) Навіть коли я собі подобаюсь, я розумію, що є люди, яким я неприємний.

21. А) Я довіряю своїм зненацька виниклим бажанням.

Б) Свої раптові бажання я завжди намагаюся осмислити.

22. А) Я повинен бути досконалим у всьому, що я роблю.

Б) Я не занадто засмучуюсь, якщо мені не вдається бути досконалим.

23. А) Егоїзм – природна властивість будь-якої людини.

Б) Більшості людей егоїзм не властивий.

24. А) Якщо я не відразу знаходжу відповідь на питання, то можу відкласти його на деякий час.

Б) Я буду шукати відповідь на питання, що цікавить мене, незважаючи на витрати часу.

25. А) Я люблю перечитувати книги, які мені сподобались.

Б) Краще прочитати нову книгу, ніж повертатися до прочитаної.

26. А) Я намагаюся поводитись так, як очікують оточуючі.

Б) Я не схильний задумуватись над тим, чого чекають від мене оточуючі.

27. А) Минуле, нинішнє і майбутнє здаються мені єдиним цілим.

Б) Думаю, моє нинішнє не дуже пов'язане з минулим або майбутнім.

28. А) Більша частина того, що я роблю, приносить мені задоволення.

Б) Лише деякі з моїх занять по-справжньому мене тішать.

29. А) Прагнучи розібратись в характері і почуттях оточуючих, люди часто бувають нетактовні.

Б) Прагнення розібратись в характері і почуттях оточуючих людей цілком природне і виправдовує деяку нетактовність.

30. А) Я добре знаю, які почуття я здатен відчувати, а які – ні.

Б) Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатен відчувати.

31. А) Я відчуваю докори сумління, якщо серджусь на тих, кого люблю.

Б) Я не відчуваю докорів сумління, якщо серджусь на тих, кого люблю.

32. А) Людина повинна спокійно ставитись до того, що вона може почути про себе від інших.

Б) Цілком природно образитись, почувши неприємну думку про себе.

33. А) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять користь.

Б) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять задоволення.

34. А) В складних ситуаціях треба діяти випробуваними засобами – це гарантує успіх.

Б) В складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.

35. А) Люди рідко дратують мене.

Б) Люди часто мене дратують.

36. А) Якщо б була можливість повернути минуле, я б там багато чого змінив.

Б) Я задоволений своїм минулим і не хочу в ньому нічого змінювати.

37. А) Головне в житті – приносити користь і подобатись людям.

Б) Головне в житті – робити добро і служити істині.

38. А) Інколи я боюся виглядати занадто ніжним.

Б) Я ніколи не боюся проявляти свою ніжність.

39. А) Я вважаю, що висловити свої почуття важливо за будь-яких обставин.

Б) Не варто необдуманно висловлювати свої почуття, не зваживши ситуацію.

40. А) Я вірю в себе лише тоді, коли відчуваю, що можу вирішити свої проблеми.

Б) Я вірю в себе навіть тоді, коли не здатен вирішити свої проблеми.

41. А) Здійснюючи вчинки, люди керуються взаємними інтересами.

Б) По своїй природі люди схильні піклуватись лише про власні інтереси.

42. А) Мене цікавлять всі нововведення в моїй професійній сфері.

Б) Я скептично ставлюсь до більшості нововведень в своїй професійній області.

43. А) Я думаю, що творчість повинна приносити користь людям.

Б) Я вважаю, що творчість повинна приносити людям задоволення.

44. А) У мене завжди є своя власна точка зору з важливих питань.

Б) Формуючи свою точку зору, я схильний прислуховуватися до думок поважних і авторитетних людей.

45. А) Секс без любові не є цінністю.

Б) Навіть без любові секс – дуже значуща цінність.

46. А) Я почуваю себе відповідальним за настрій співрозмовника.

Б) Я не почуваю себе відповідальним за це.

47. А) Я легко мирюся зі своїми слабкостями.

Б) Змиритися зі своїми слабкостями мені нелегко.

48. А) Успіх в спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна розкрити себе іншому.

Б) Успіх в спілкуванні залежить від уміння підкреслити свої переваги і приховати недоліки.

49. А) Моє почуття самоповаги залежить від того, чого я досягнув.

Б) Моє почуття самоповаги не залежить від моїх досягнень.

50. А) Більшість людей призвичаїлися діяти “за лінією найменшого опору”.

Б) Думаю, що більшість людей до цього не схильні.

51. А) Вузька спеціалізація необхідна для вченого.

Б) Заглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.

52. А) Дуже важливо, чи є у людини в житті радощі пізнання і творчості.

Б) В житті дуже важливо приносити користь людям.

53. А) Мені подобається брати участь в палких суперечках.

Б) Я не люблю суперечок.

54. А) Я цікавлюся віщуваннями, гороскопами, астрологічними прогнозами.

Б) Подібні речі мене не цікавлять.

55. А) Людина повинна працювати заради задоволення своїх потреб і блага своєї сім'ї.

Б) Людина повинна працювати, щоб реалізувати свої здібності і бажання.

56. А) У вирішенні особистих проблем я керуюсь загальновизнаними уявленнями.

Б) Свої проблеми я вирішую так, як вважаю за потрібне.

57. А) Воля потрібна для того, щоб стримувати бажання і контролювати почуття.

Б) Головне призначення волі – підштовхувати зусилля і збільшувати енергію людини.

58. А) Я не соромлюсь своїх слабкостей перед друзями.

Б) Мені нелегко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.

59. А) Людині властиве прагнення до нового.

Б) Люди прагнуть до нового лише за необхідністю.

60. А) Я думаю, що вираз “вік живи – вік навчайся” є хибним.

Б) Вираз “вік живи – вік навчайся” я вважаю істинним.

61. А) Я думаю, що сенс життя полягає в творчості.

Б) Навряд чи в творчості можна знайти сенс життя.

62. А) Мені буває непросто познайомитися з людиною, яка мені симпатична.

Б) Я не маю труднощів, знайомлячись з будь-ким.

63. А) Мене засмучує, що значна частина життя минає даремно.

Б) Не можу сказати, що деяка частина мого життя минає даремно.

64. А) Для обдарованої людини є неприпустимим нехтування своїм обов’язком.

Б) Талант і здібність важать більше, ніж обов’язок.

65. А) Мені добре вдається маніпулювати людьми.

Б) Я вважаю, що маніпулювати людьми неетично.

66. А) Я намагаюся уникати засмучення.

Б) Я роблю те, що вважаю за потрібне, незважаючи на можливі засмучення.

67. А) В більшості ситуацій я не можу дозволити собі блазнювати.

Б) Є безліч ситуацій, в яких я можу дозволити собі блазнювати.

68. А) Критика на мою адресу знижує мою самооцінку.

Б) Критика практично не впливає на мою самооцінку.

69. А) Заздрість властива тільки невдахам, які вважають, що їх обійшли.

Б) Більшість людей заздрісні, хоча і намагаються це приховати.

70. А) Вибираючи для себе заняття, людина повинна враховувати його суспільну значимість.

Б) Людина повинна займатися передусім тим, що їй цікаво.

71. А) Я думаю, що для творчості необхідні знання в обраній області.

Б) Я думаю, що знання для цього зовсім не обов'язкові.

72. А) Я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.

Б) Я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.

73. А) Я думаю, що люди мають аналізувати себе і своє життя.

Б) Я вважаю, що самоаналіз приносить більше шкоди, ніж користі.

74. А) Я намагаюся знайти пояснення навіть для тих своїх вчинків, котрі роблю просто тому, що мені це хочеться.

Б) Я не шукаю пояснення для своїх дій і вчинків.

75. А) Я впевнений, що кожний може прожити своє життя так, як йому хочеться.

Б) Я думаю, що у людини мало шансів прожити своє життя так, як хотілося б.

76. А) Про людину ніколи не можна сказати із впевненістю, добра вона чи зла.

Б) Добра людина чи зла – це видно одразу.

77. А) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.

Б) Мені здається, що в житті завжди можна знайти час для творчості.

78. А) Зазвичай я бажаю переконати співрозмовника, що я маю рацію.

Б) В суперечці я намагаюся зрозуміти точку зору співрозмовника, а не переконати його.

79. А) Якщо я роблю щось винятково для себе, мені буває ніяково.

Б) Я не відчуваю ніяковості в такій ситуації.

80. А) Я вважаю себе творцем свого майбутнього.

Б) Навряд чи я сильно впливаю на власне майбутнє.

81. А) Вираз “добро має бути з кулаками” я вважаю правильним.

Б) Навряд чи правильний вираз “добро має бути з кулаками”.

82. А) Я думаю, недоліки людей значно помітніші, ніж їхні чесноти.

Б) Чесноти людини побачити значно легше, ніж її недоліки.

83. А) Інколи я боюся бути самим собою.

Б) Я ніколи не боюся бути самим собою.

84. А) Я намагаюся не згадувати про свої минулі неприємності.

Б) Час від часу я схильний повертатися до спогадів про минулі невдачі.

85. А) Я вважаю, що метою життя повинно бути щось значне.

Б) Я зовсім не вважаю, що метою життя неодмінно повинно бути щось значне.

86. А) Люди прагнуть того, щоб розуміти і довіряти одна одній.

Б) Замикаючись в колі власних інтересів, люди не розуміють оточуючих.

87. А) Я намагаюся не бути “білою вороною”.

Б) Я дозволяю собі бути “білою вороною”.

88. А) В довірливій бесіді люди, зазвичай, щирі.

Б) Навіть в довірливій бесіді людині важко бути щирою.

89. А) Буває, що я соромлюсь виявляти свої почуття.

Б) Я ніколи цього не соромлюсь.

90. А) Я можу робити щось для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.

Б) Я маю право очікувати від людей, що вони оцінять те, що я для них роблю.

91. А) Я виявляю свою приязнь до людини незалежно від того, чи взаємна вона.

Б) Я рідко виявляю свою приязнь до людини, не будучи впевненим, що вона взаємна.

92. А) Я думаю, що в спілкуванні потрібно відкрито виявляти своє невдоволення іншими.

Б) Мені здається, що в спілкуванні люди повинні приховувати взаємне невдоволення.

93. А) Я приймаю наявність протиріч в самому собі.

Б) Внутрішні протиріччя знижують мою самооцінку.

94. А) Я прагну відкрито висловлювати свої почуття.

Б) Думаю, що у відкритому прояві почуттів завжди є елемент нестриманості.

95. А) Я впевнений в собі.

Б) Не можу сказати, що я впевнений в собі.

96. А) Досягнення щастя не може бути головною метою людських стосунків.

Б) Досягнення щастя – головна мета людських стосунків.

97. А) Мене люблять, тому що я цього заслуговую.

Б) Мене люблять, тому що я сам здатен любити.

98. А) Нерозділене кохання здатне зробити життя нестерпним.

Б) Життя без кохання гірше, аніж нерозділене кохання в житті.

99. А) Якщо розмова не вдалася, я спробую побудувати її інакше.

Б) Зазвичай розмова не складається через неухважність співрозмовника.

100. А) Я намагаюся справити на людей гарне враження.

Б) Люди бачать мене таким, який я насправді.

Ключ № 1

Прагнення до самоактуалізації виявляється такими пунктами тесту:

1. Б	16. Б	31. Б	46. Б	61. А	76. А	91. А
2. А	17. Б	32. А	47. А	62. Б	77. Б	92. А
3. Б	18. А	33. Б	48. А	63. Б	78. Б	93. А
4. Б	19. Б	34. Б	49. Б	64. Б	79. Б	94. А
5. Б	20. Б	35. А	50. Б	65. Б	80. А	95. А
6. Б	21. А	36. Б	51. Б	66. Б	81. Б	96. Б
7. А	22. Б	37. Б	52. А	67. Б	82. Б	97. Б
8. Б	23. Б	38. Б	53. А	68. Б	83. Б	98. Б
9. А	24. Б	39. А	54. Б	69. А	84. А	99. А
10. А	25. А	40. Б	55. Б	70. Б	85. А	100. Б
11. А	26. Б	41. А	56. Б	71. Б	86. А	
12. Б	27. А	42. А	57. Б	72. А	87. Б	
13. А	28. А	43. Б	58. А	73. А	88. А	

14. Б 29. Б 44. А 59. А 74. Б 89. Б

15. А 30. А 45. А 60. Б 75. А 90. А

Оціночна шкала

Кількість збігів відповідей з ключем № 1 визначає загальний рівень самоактуалізації особи у відсотках.

Ключ № 2

Окремі шкали опитувача САМОАЛ подані в таких пунктах:

1. *Орієнтація в часі*: 1. Б, 11. А, 17. Б, 24. Б, 27. А, 36. Б, 54. Б, 63. Б, 73. А, 80. А.

2. *Цінності*: 2. А, 16. Б, 18. А, 25. А, 28. А, 37. Б, 45. А, 55. Б, 61. А, 64. Б, 72. А, 81. Б, 85. А, 96. Б, 98. Б.

3. *Погляд на природу людини*: 7. А, 15. А, 23. Б, 41. А, 50. Б, 59. А, 69. А, 76. А, 82. Б, 86. А.

4. *Потреба в пізнанні*: 8. Б, 24. Б, 29. Б, 33. Б, 42. А, 51. Б, 53. А, 54. Б, 60. Б, 70. Б.

5. *Креативність (прагнення до творчості)*: 9. А, 13. А, 16. Б, 25. А, 28. А, 33. Б, 34. Б, 43. Б, 52. А, 55. Б, 61. А, 64. Б, 70. Б, 71. Б, 77. Б.

6. *Автономність*: 5. Б, 9. А, 10. А, 26. Б, 31. Б, 32. А, 37. Б, 44. А, 56. Б, 66. Б, 68. Б, 74. Б, 75. А, 87. Б, 92. А.

7. *Спонтанність*: 5. Б, 21. А, 31. Б, 38. Б, 39. А, 48. А, 57. Б, 67. Б, 74. Б, 83. Б, 89. Б, 91. А, 92. А, 94. А.

8. *Саморозуміння*: 4. Б, 13. А, 20. Б, 30. А, 31. Б, 38. Б, 47. А, 66. Б, 79. Б, 93. А.

9. *Аутосимпатія*: 6. Б, 14. Б, 21. А, 22. Б, 32. А, 40. Б, 49. Б, 58. А, 67. Б, 68. Б, 79. Б, 84. А, 89. Б, 95. А, 97. Б.

10. *Контактність*: 10. А, 29. Б, 35. А, 46. Б, 48. А, 53. А, 62. Б, 78. Б, 90. А, 92. А.

11. *Гнучкість в спілкуванні*: 3. Б, 10. А, 12. Б, 19. Б, 29. Б, 32. А, 46. Б, 48. А, 65. Б, 99. А.

Оціночна шкала

Результат 0-5 балів свідчить про низький рівень досягнень за даною шкалою, показник 5-10 балів – середній рівень розвитку, 10-15 балів – високий рівень самоактуалізації.

Примітка. Шкали 1, 3, 4, 8, 10 і 11 мають по 10 пунктів, а інші – по 15. Для того, щоб можна було порівняти отримані результати, кількість балів за цими шкалами слід помножити на 1,5. Можна одержати результат у відсотках: 15 балів (максимум за кожною шкалою) – 100%, а число набраних балів – X%.

Тест «Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК)»

Джерело: Товканець Г. В. Соціально-педагогічна взаємодія у професійній підготовці педагога: комунікативний аспект: монографія. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2021. 171 с.

Шкали: товариськість, логічне мислення, емоційна стійкість, безпечність, чутливість, незалежність, самоконтроль, схильність до асоціальної поведінки.

Дана методика призначена для отримання більш повного уявлення про особистість, складання імовірнісного прогнозу успішності її професійної діяльності.

Опитувальник включає в себе 100 тверджень, розташованих в циклічному порядку, з тим щоб забезпечити зручність відліку за допомогою трафарету. Для кожного питання передбачені три альтернативних відповіді.

Методика розрахована на вивчення окремих особистісних факторів у осіб із середнім і вищою освітою.

Інструкція до тесту. Вам пропонується ряд питань і три варіанти відповідей на кожний з них (а, б, в). Відповідати потрібно таким чином:

- 1) спочатку прочитайте питання і варіанти відповідей на нього;
- 2) виберіть один із запропонованих варіантів відповіді, що відображає вашу думку, і поставте відповідну букву (а, б чи в) в клітинці на аркуші для відповідей.

Пам'ятайте такі правила:

- не витрачайте багато часу на обдумування відповідей; давайте той відповідь, який першим приходить в голову;
- намагайтеся не вдаватися занадто часто до проміжних відповідей типу «не впевнений», «щось середнє» та ін. Таких відповідей повинно бути якомога менше;
- ні в якому разі нічого не пропускайте. На кожне питання необхідно дати відповідь;

- відповідайте якомога більше щиро. Не треба намагатися справити хороше враження своїми відповідями, вони повинні відповідати дійсності.

А тепер, будь ласка, приступайте до роботи. Свої відповіді в буквеної формі необхідно проставляти або в опитувальному аркуші поруч з номером питання, або в спеціальному бланку.

Пам'ятка експериментатору. Звертайте увагу на те, чи зрозумів опитуваний інструкцію, чи готовий щиро відповісти на поставлені запитання. Пам'ятайте, що слід відповісти на всі питання. Необхідно підкреслити, що небажано часто використовувати проміжні відповіді і підлягає роздумувати над ними. Якщо опитуваних кілька, то вони не повинні радитися один з одним.

текст опитувальника

1. Я добре зрозумів інструкцію і готовий щиро відповісти на питання:
 - а) так;
 - б) не впевнений;
 - в) немає.
2. Я не хотів би знімати дачу:
 - а) в жвавому дачному селищі;
 - б) щось середнє;
 - в) у відокремленому місці, в лісі.
3. Я віддаю перевагу нескладну класичну музику сучасним популярним мелодіям:
 - а) вірно;
 - б) не впевнений;
 - в) невірно.
4. По-моєму, цікавіше бути:
 - а) інженером;
 - б) не знаю;
 - в) драматургом.

5. Я досяг би в житті набагато більшого, якби люди не були налаштовані проти мене:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

6. Люди були б щасливіші, якби більше часу проводили в суспільстві своїх друзів:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

7. Будуючи плани на майбутнє, я часто розраховую на удачу:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

8. «Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до:

- а) гострий;
- б) різати;
- в) точити.

9. Майже всі родичі добре до мене ставляться:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

10. Іноді якась нав'язлива думка не дає мені заснути:

- а) так, це вірно;
- б) не впевнений;
- в) немає.

11. Я ніколи ні на кого не серджуся:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

12. При рівній тривалості робочого дня і однаковою зарплатою мені було б цікавіше працювати;

а) столяром або кухарем;

б) не знаю, що вибрати;

в) офіціантом в хорошому ресторані.

13. Більшість знайомих вважають мене веселим співрозмовником:

а) так;

б) не впевнений;

в) немає.

14. У школі я вважав за краще:

а) уроки музики (вати);

б) важко сказати;

в) заняття в майстернях, ручна праця.

15. Мені безумовно не щастить у житті:

а) так;

б) вірно щось середнє;

в) немає.

16. Коли я вчився в 7-10 класах, я брав участь у спортивному житті школи:

а) дуже рідко;

б) від випадку до випадку;

в) досить часто.

17. Я підтримую вдома порядок і завжди знаю, що де лежить:

а) так;

б) вірно щось середнє;

в) немає.

18. «Втомлений» так відноситься до «роботи», як «гордий» до:

а) усмішка;

б) успіх;

в) щасливий.

19. Я веду себе так, як прийнято в колі людей, серед яких я знаходжусь:

- а) так;
- б) коли як;
- в) немає.

20. У своєму житті я, як правило, досягаю тих цілей, які ставлю перед собою:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

21. Іноді я з задоволенням слухаю непристойні анекдоти:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

22. Якби мені довелося вибирати, я вважав за краще б бути:

- а) лісничим;
- б) важко вибрати;
- в) учителем старших класів.

23. Мені хотілося б ходити в кіно, на різні уявлення і в інші місця, де можна розважитися:

- а) частіше одного разу на тиждень (частіше, ніж більшість людей);
- б) приблизно раз в тиждень (як більшість);
- в) рідше ніж один раз на тиждень (рідше, ніж більшість).

24. Я добре орієнтуюся в незнайомій місцевості: легко можу сказати, де північ, південь, схід або захід:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

25. Я не ображаюся, коли люди з мене жартують:

- а) так;
- б) коли як;
- в) немає.

26. Мені б хотілося працювати в окремій кімнаті, а не разом з колегами:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

27. Багато в чому я вважаю себе цілком зрілим людиною:

- а) це вірно;
- б) не впевнений;
- в) це невірно.

28. Яке з даних слів не підходить до двох інших:

- а) свічка;
- б) місяць;
- в) лампа.

29. Зазвичай люди неправильно розуміють мої вчинки:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

30. Мої друзі:

- а) мене не підводили;
- б) зрідка;
- в) досить часто.

31. Зазвичай я переходжу вулицю там, де мені зручно, а не там, де належить:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

32. Якби я зробив корисний винахід, я вважав за краще б:

- а) далі працювати над ним в лабораторії;
- б) важко вибрати;
- в) подбати про його практичному використанні.

33. У мене, безумовно, менше друзів, ніж у більшості людей:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

34. Мені більше подобається читати:

- а) реалістичні описи гострих військових чи політичних конфліктів;
- б) не знаю, що вибрати;
- в) роман, збудливий уяви і почуття.

35. Моїй родині не подобається спеціальність, яку я вибрав:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

36. Мені легше вирішити важке запитання або проблему:

- а) якщо я обговорюю їх з іншими;
- б) вірно щось середнє;
- в) якщо обмірковую їх на самоті.

37. Виконуючи будь-яку роботу, я не заспокоююся, поки не будуть враховані навіть самі незначні деталі:

- а) вірно;
- б) середнє;
- в) невірно.

38. «Подив» відноситься до «незвичайний», як «страх» до:

- а) хоробрий;
- б) неспокійний;
- в) жахливий.

39. Мене завжди обурює, коли кому-небудь спритно вдається уникнути заслуженого покарання:

- а) так;
- б) по-різному;
- в) немає.

40. Мені здається, що деякі люди не помічають або уникають мене, хоча не знаю, чому:

- а) вірно;
- б) не впевнений;
- в) невірно.

41. У житті не було випадку, щоб я порушив обіцянку:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

42. Якби я працював у господарській сфері, мені було б цікаво:

- а) розмовляти з замовниками, клієнтами;
- б) щось середнє;
- в) вести звіти та іншу документацію.

43. Я вважаю, що:

- а) потрібно жити за принципом: «Справі час, потісі годину»;
- б) щось середнє між «а» і «в»;
- в) жити потрібно весело, не особливо піклуючись про завтрашній день.

44. Мені було б цікаво повністю поміняти сферу діяльності:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

45. Я вважаю, що моє сімейне життя не гірше, ніж у більшості моїх знайомих:

- а) так;

б) важко сказати;

в) немає.

46. Мені неприємно, якщо люди вважають, що я занадто невитриманий і нехтую правилами пристойності:

а) дуже;

б) трохи;

в) зовсім не турбує.

47. Бувають періоди, коли важко втриматися від почуття жалості до самого себе:

а) часто;

б) іноді;

в) ніколи.

48. Яка з наступних дробів не підходить до двох інших:

а) $3/7$;

б) $3/9$;

в) $3/11$.

49. Я впевнений, що про мене говорять за моєю спиною:

а) так;

б) не знаю;

в) немає.

50. Коли люди ведуть себе нерозсудливо й нерозважливо:

а) я ставлюся до цього спокійно;

б) щось середнє;

в) відчуваю до них почуття презирства.

51. Іноді мені дуже хочеться вилятися:

а) так;

б) важко відповісти;

в) немає.

52. При однаковій заробітній платі я волів би бути:

а) адвокатом;

- б) важко відповісти;
- в) штурманом або льотчиком.

53. Мені подобається робити ризиковані вчинки тільки для забави:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

54. Я люблю музику:

- а) легку, живу;
- б) щось середнє;
- в) емоційно насичену, сентиментальну.

55. Найважче для мене - це справитися з собою:

- а) вірно;
- б) не впевнений;
- в) невірно.

56. Я віддаю перевагу планувати свої справи сам, без стороннього втручання і чужих порад:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

57. Іноді почуття заздрості впливає на мої вчинки:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

58. «Розмір» так відноситься до «сума», як «нечесний» до:

- а) в'язниця;
- б) грішний;
- в) вкрав.

59. Батьки і члени сім'ї часто чіпляються до мене:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;

в) немає.

60. Коли я слухаю музику, а поруч голосно розмовляють:

а) це мені не заважає, я можу зосередитися;

б) вірно щось середнє;

в) це псує мені задоволення і злить мене.

61. Часом мені приходять в голову такі нехороші думки, що про них краще не розповідати:

а) так;

б) важко відповісти;

в) немає.

62. Мені здається, цікавіше бути:

а) художником;

б) не знаю, що вибрати;

в) директором театру або кіностудії.

63. Я волів би одягатися швидше скромно, так, як всі, ніж помітно і оригінально:

а) згоден;

б) не впевнений;

в) не згоден.

64. Не завжди можна здійснити що-небудь поступовими, помірними методами, іноді необхідно прикласти силу:

а) згоден;

б) щось середнє;

в) немає.

65. Я любив школу:

а) так;

б) важко сказати;

в) немає.

66. Я краще засвоюю матеріал:

а) читаючи добре написану книгу;

- б) вірно щось середнє;
- в) беручи участь в колективному обговоренні.

67. Я віддаю перевагу діяти по-своєму, замість того щоб дотримуватися загальноприйнятих правил:

- а) згоден;
- б) не впевнений;
- в) не згоден.

68. АВ так відноситься до ГВ, як СР до:

- а) ПО;
- б) ОП;
- в) ТУ.

69. Зазвичай я задоволений своєю долею:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

70. Коли приходить час для здійснення того, що я заздалегідь планував і чекав, я іноді відчуваю себе не в змозі це зробити:

- а) згоден;
- б) щось середнє;
- в) не згоден.

71. Не всі мої знайомі мені подобаються:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

72. Якби мене попросили організувати збір грошей на подарунок кому-небудь або брати участь в організації ювілейного торжества:

- а) я погодився б;
- б) не знаю, що зробив би;
- в) сказав би, що, на жаль, дуже зайнятий.

73. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж жвава вечірка:

- а) згоден;
- б) не впевнений;
- в) не згоден.

74. Мене більше приваблює краса вірша, ніж краса і досконалість зброї:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

75. У мене більше причин чого-небудь побоюватися, ніж у моїх знайомих:

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) немає.

76. Працюючи над чимось, я волів би робити це:

- а) в колективі;
- б) не знаю, що вибрати;
- в) самотійно.

77. Перш ніж висловити свою думку, я вважаю за краще почекати, поки буду повністю впевнений у своїй правоті:

- а) завжди;
- б) звичайно;
- в) тільки якщо це практично можливо.

78. «Кращий» так відноситься до «найгірший», як «повільний» до:

- а) швидкий;
- б) найкращий;
- в) якнайшвидший.

79. Я роблю багато вчинків, про які потім шкодую:

- а) так;

- б) важко відповісти;
- в) немає.

80. Зазвичай я можу зосереджено працювати, не звертаючи уваги на те, що люди навколо мене шумлять:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

81. Я ніколи не відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні:

- а) так;
- б) важко відповісти;
- в) немає.

82. У мене було:

- а) дуже мало виборних посад;
- б) кілька;
- в) багато виборних посад.

83. Я проводжу багато вільного часу, розмовляючи з друзями про тих приємні події, які ми разом переживали колись:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

84. На вулиці я зупинюся, щоб подивитися швидше на роботу художника, ніж на вуличну сварку або дорожню пригоду:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

85. Іноді мені дуже хотілося піти з дому:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

86. Я волів би жити тихо, як мені подобається, ніж бути предметом захоплення завдяки своїм друзям:

- а) так;
- б) вірно щось середнє;
- в) немає.

87. Розмовляючи, я схильний:

- а) висловлювати свої думки відразу, як тільки вони приходять в голову;
- б) вірно щось середнє;
- в) перед тим добряче зібратися з думками.

88. Яке з наступних поєднань знаків має продовжити цей ряд X0000XX000XXX:

- а) Oxxx;
- б) 00XX;
- в) X000.

89. Мені байдуже, що про мене думають інші:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

90. У мене бувають такі хвилюючі сни, що я прокидаюся:

- а) часто;
- б) зрідка;
- в) практично ніколи.

91. Я кожен день прочитую всю газету:

- а) так;
- б) важко сказати;
- в) немає.

92. До дня народження, до свят:

- а) я люблю робити подарунки;
- б) важко відповісти;

в) вважаю, що покупка подарунків - кілька неприємний обов'язок.

93. Дуже не люблю бувати там, де немає з ким поговорити:

- а) вірно;
- б) не впевнений;
- в) невірно.

94. У школі я вважав за краще:

- а) російську мову;
- б) важко сказати;
- в) математику.

95. Дехто затаїв злобу проти мене:

- а) так;
- б) не знаю;
- в) немає.

96. Я охоче беру участь у громадському житті, в роботі різних комісій та ін.:

- а) так;
- б) щось середнє;
- в) немає.

97. Я твердо переконаний, що начальник може бути не завжди правий, але завжди має можливість настояти на своєму:

- а) так;
- б) не впевнений;
- в) немає.

98. Яке з наступних слів не підходить до двох інших:

- а) будь-якої;
- б) кілька;
- в) велика частина.

99. У веселій компанії мені буває незручно дурити разом з іншими:

- а) так;

б) по-різному;

в) немає.

100. Якщо я зробив якийсь промах в суспільстві, то досить швидко забуваю про нього:

а) так;

б) щось середнє;

в) немає.

Обробка і інтерпретація результатів тесту. Відповіді опитуваного треба порівняти з ключем.

- У разі збігу літери, зазначеної в ключі, і букви відповіді, який вибрав опитуваний, за дану відповідь нараховується 2 бали.

- За проміжну відповідь «б» завжди нараховується 1 бал.

- Що стосується розбіжності букви відповіді і букви ключа нараховується 0 балів.

Обробка по фактору В (логічне мислення) дещо інша.

- У разі збігу літери відповіді з буквою ключа присвоюється 2 бали.

- Що стосується розбіжності - 0 балів.

Ключ до тесту

I	1в	11а	21в	31в	41а	51в	61в	71в	81а	91а	Л
II	2а	12а	22в	32в	42а	52а	62в	72а	82в	92а	А
III	3а	13а	23а	33в	43в	53а	63в	73в	83а	93в	Д
IV	4в	14а	24	34в	44а	54в	64а	74а	84а	94а	До
V	5а	15а	25в	35а	45в	55а	65в	75в	85а	95а	П
VI	6в	16а	26в	36в	46а	56а	66в	76в	86а	96в	М
VII	7в	17а	27а	37а	47в	57в	67в	77а	87в	97а	Н
VIII	8б	18б	28б	38в	48б	58в	68б	78в	88б	98а	В
IX	9в	19в	29а	39в	49а	59а	69в	79а	89а	99в	П
X	10в	20а	30а	40в	50а	60а	70в	80а	90в	100а	З

Отримані таким чином бали підсумовуються по кожному фактору.

По чинниках А, В, С, Д, К, М, Н, Л максимальна кількість балів 20.

По фактору П - 40 балів (скласти рядки V і IX). Кількість балів від 16 до 20 (за факторами А, В, С, Д, К, М, Н) є високою оцінкою відповідного фактору, значить, відповідна якість особистості явно виражена (наприклад, товариськість

по фактору Л). Кількість балів від 13 до 15 говорить про певне переважанні якості, відповідно високій оцінці (наприклад, товариськості над замкнутістю). Кількість балів від 5 до 7 свідчить про переважання якості, відповідно низької оцінки (наприклад, замкнутості над товариськістю). Кількість балів від 8 до 12 означає рівновагу між двома протилежними особистісними якостями (наприклад, в міру відкритий, в міру замкнутий). Якщо опитуваний набрав 12 і більше балів за шкалою Л, то результати опитування необхідно визнати недостовірними. Якщо опитуваний набрав більше 20 (з 40) балів за шкалою П (схильність до асоціальної поведінки), то це свідчить про певні особистісні проблеми в якій-небудь сфері життя: в стосунках з друзями, в школі, у стосунках з оточуючими). У цьому випадку необхідно провести додаткову співбесіду, щоб виявити, наскільки серйозні проблеми, які виникли.

Фактор А

- висока оцінка + А - відкритий, легкий, товариський.
- низька оцінка -А - нетовариський, замкнута.

фактор В

- висока оцінка + В - з розвиненим логічним мисленням, кмітливий.
- низька оцінка -В - неуважний або зі слаборозвиненим логічним мисленням.

фактор С

- висока оцінка + С - емоційно стійкий, зрілий, спокійний.
- низька оцінка -С - емоційно нестійкий, мінливий, піддається почуттям.

фактор Д

- висока оцінка + Д - життєрадісний, безтурботний, веселий.
- низька оцінка -Д - тверезий, мовчазний, серйозний.

фактор К

- висока оцінка + К - чутливий, що тягнеться до інших, з художнім мисленням.
- низька оцінка -К - покладається на себе, реалістичний, раціональний.

фактор М

- висока оцінка + М - віддає перевагу власні рішення, незалежний, орієнтований на себе.
- низька оцінка -М - залежний від групи, компанійський, слід за громадською думкою.

фактор Н

- висока оцінка + Н - контролюючий себе, вміє підкоряти себе правилам.
- низька оцінка Н - імпульсивний, неорганізований.

Крім того, даний опитувальник дозволяє виявити схильність до асоціальної поведінки (фактор П), що може характеризуватися зневагою до прийнятих суспільних норм, визнаним моральним і етичним цінностям, встановленими правилами поведінки і звичаїв. Включена в опитувальник і шкала правдивості (фактор Л), яка дозволяє судити про достовірність отриманих результатів.

Рівнева оцінка факторів (в балах):

- 16-20 - максимальний рівень;
- 13-15 - переважна вираженість факторів;
- 8-12 - середній рівень;
- 5-7 - низький рівень.

Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона (адаптація Ю. З. Гільбуха)

Джерело: Методичні вказівки до самостійної роботи з дисципліни «Соціальні комунікації в управлінні» для студентів всіх спеціальностей заочної форми навчання / Укладач: О. М. Шеломовська. Дніпродзержинськ, ДДТУ, 2015. 40 с.

Інструкція: Опитувальник містить опис 27 комунікативних ситуацій. До кожної ситуації пропонується 5 можливих варіантів поведінки. Уважно прочитайте кожну з описаних ситуацій і виберіть один варіант поведінки в ній. Це має бути найбільш характерна для Вас поведінка, те, що Ви дійсно робите в таких випадках, а не те, що, по-вашому, слід було б робити. Не можна вибирати два або більше варіантів або приписувати варіант, не зазначений в опитувальнику.

Тестовий матеріал.

1. Хто-небудь говорить Вам: "Мені здається, що Ви чудова людина". Ви зазвичай в подібних ситуаціях:

- а) Говорите: "Ні, що Ви! Я таким не є".
- б) Говорите з посмішкою: "Спасибі, я дійсно людина видатна".
- в) Говорите: "Спасибі". г) Нічого не говорите і при цьому червонієте.
- д) Говорите: "Так, я думаю, що відрізняюся від інших і в кращу сторону".

2. Хто-небудь здійснює дію або вчинок, які, на Вашу думку, є чудовими. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Поступаєте так, як якщо б ця дія не була настільки чудовою, і при цьому говорите: "Нормально"
- б) Говорите: "Це було чудово, але я бачив результати трохи краще".
- в) Нічого не говорите.
- г) Говорите: "Я можу зробити набагато краще".
- д) Говорите: "Це дійсно чудово!"

3. Ви займаєтеся справою, яка Вам подобається, і думаєте, що вона у Вас виходить дуже добре. Хто-небудь говорить: "Мені це не подобається!" Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: "Ви - дурень!"
- б) Говорите: "Я все ж думаю, що це заслуговує гарної оцінки".
- в) Говорите: "Ви праві", хоча насправді не згодні з цим.
- г) Говорите: "Я думаю, що це видатний рівень! Що Ви в цьому розумієте".
- д) Відчуваєте себе скривдженим і нічого не говорите у відповідь.

4. Ви забули взяти з собою якийсь предмет, а думали, що принесли його, і хтось говорить Вам: "Ви такий тюхтій! Ви забули б і свою голову, якби вона не була прикріплена до плечей". Зазвичай Ви у відповідь:

- а) Говорите: "У будь-якому випадку, я розумніше за Вас! Крім того, що Ви в цьому розумієте!".
- б) Говорите: "Так, Ви праві. Іноді я веду себе як тюхтій."
- в) Говорите: "Якщо хто-небудь тюхтій, то це Ви".
- г) Говорите: "У всіх людей є недоліки. Я не заслуговую такої оцінки тільки за те, що забув щось."
- д) Нічого не говорите або взагалі ігноруєте цю заяву.

5. Хто-небудь, з ким Ви домовилися зустрітися, запізнився на 30 хвилин, і це Вас засмутило, причому людина ця не дає жодних пояснень своєму запізненню. У відповідь Ви зазвичай:

- а) Говорите: "Я засмучений тим, що Ви змусили мене стільки чекати".
- б) Говорите: "Я все думав, коли ж Ви прийдете".
- в) Говорите: "Це був останній раз, коли я змусив себе чекати Вас". г) Нічого не говорите цій людині.
- д) Говорите: "Ви ж обіцяли. Як Ви сміли так спізнюватися!"

6. Вам потрібно, щоб хто-небудь зробив для Вас одну річ. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Нікого ні про що не просите.
- б) Говорите: "Ви повинні зробити це для мене".

в) Говорите: "Не могли б Ви зробити для мене одну річ?", після цього пояснюєте суть справи.

г) Злегка натякаєте, що Вам потрібна послуга цієї людини.

д) Говорите: "Я дуже хочу, щоб Ви зробили це для мене".

7. Ви знаєте, що хтось відчуває себе засмученим. Зазвичай в таких ситуаціях Ви:

а) Говорите: "Ви виглядаєте засмученими. Чи не можу я допомогти.?"

б) Перебуваючи поряд, не заводите розмови про його стан.

в) Говорите: "У Вас якась неприємність?"

г) Нічого не говорите і залишаєте цю людину наодинці з собою.

д) Сміючись говорите: "Ви просто як велика дитина!"

8. Ви відчуваєте себе засмученим, а хто-небудь говорить: "Ви виглядаєте засмученими". Зазвичай в таких ситуаціях Ви:

а) Негативно качаєте головою або ніяк не реагуєте.

б) Говорите: "Це не Ваша справа!"

в) Говорите: "Так, я трохи засмучений. Спасибі за участь".

г) Говорите: "Дарма".

д) Говорите: "Я засмучений, залиште мене одного".

9. Хто-небудь засуджує Вас за помилку, яку зробив інший. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Говорите: "Ви збожеволіли!"

б) Говорите: "Це не моя вина. Цю помилку зробив хтось інший."

в) Говорите: "Я не думаю, що це моя вина".

г) Говорите: "Залиште мене у спокої, Ви не знаєте, що Ви говорите".

д) Приймаєте свою провину або не кажете нічого.

10. Хто-небудь просить Вас зробити що-небудь, але Ви не знаєте, чому це повинно бути зроблено. Зазвичай в таких випадках Ви:

а) Говорите: "Це не має ніякого сенсу, я не хочу це робити".

б) Виконуєте прохання і нічого не говорите.

в) Говорите: "Це дурість; я не збираюся цього робити".

г) Перш ніж виконати прохання, говорите: "Поясніть, будь ласка, чому це повинно бути зроблено".

д) Говорите: "Якщо Ви цього хочете ...", після чого виконуєте прохання.

11. Хтось говорить Вам, що на його думку, те, що Ви зробили, чудово. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Говорите: "Так, я, зазвичай, це роблю краще, ніж більшість інших".

б) Говорите: "Ні, це не було настільки здорово".

в) Говорите: "Правильно, я дійсно це роблю краще за всіх".

г) Говорите: "Спасибі".

д) Ігноруєте почуте і нічого не відповідаєте.

12. Хто-небудь був дуже люб'язний з Вами. Зазвичай в таких випадках Ви:

а) Говорите: "Ви дійсно були дуже люб'язні по відношенню до мене".

б) Дієте так, ніби ця людина не була настільки люб'язна до Вас, і говорите: "Так, дякую".

в) Говорите: "Ви поводитися відносно мене цілком нормально, але я заслуговую більшого".

г) Ігноруєте цей факт і нічого не говорите.

д) Говорите: "Ви поводитися відносно мене недостатньо добре".

13. Ви розмовляєте з приятелем дуже голосно, і хто-небудь говорить Вам: "Вибачте, але Ви поведіться занадто шумно". У таких випадках Ви зазвичай:

а) Негайно припиняєте бесіду.

б) Говорите: "Якщо Вам це не подобається, провалюйте звідси".

в) Говорите: "Вибачте, я буду говорити тихіше", після чого розмовляєте приглушеним голосом.

г) Говорите: "Вибачте" і припиняєте бесіду.

д) Говорите: "Все в порядку" і продовжуєте голосно розмовляти.

14. Ви стоїте в черзі, і хто-небудь стає попереду Вас. Зазвичай в таких випадках Ви:

а) Неголосно коментуєте це, ні до кого не звертаючись, наприклад: "Деякі люди поведуться дуже нервово".

б) Говорите: "Ставайте в хвіст черги!"

в) Нічого не говорите цьому типу.

г) Говорите голосно: "Вийди з черги, ти, нахаба!"

д) Говорите: "Я зайняв чергу раніше. Будь ласка, станьте в кінець черги".

15. Хто-небудь робить що-небудь таке, що Вам не подобається і викликає у Вас сильне роздратування. Зазвичай в таких випадках Ви:

а) Викрикуєте: "Ви бовдур, я ненавиджу Вас!"

б) Говорите: "Я сердитий на Вас. Мені не подобається те, що Ви робите."

в) Дієте так, щоб пошкодити цій справі, але нічого цього типу не кажете.

г) Говорите: "Я розсерджений. Ви мені не подобаетесь".

д) Ігноруєте цю подію і нічого не говорите цьому типу.

16. Хто-небудь має що-небудь таке, чим Ви хотіли б користуватися. Зазвичай в таких випадках Ви:

а) Говорите цій людині, щоб вона дала Вам цю річ.

б) Утримуєтеся від усяких прохань.

в) Відбираєте цю річ.

г) Говорите цій людині, що Ви хотіли б користуватися даним предметом, і потім просите його у неї.

д) Розмірковує про цей предмет, але не просите його для користування.

17. Хто-небудь запитує, чи може він отримати у Вас певний предмет для тимчасового користування, але оскільки це новий предмет, Вам не хочеться його позичати. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Говорите: "Ні, я тільки що отримав його і не хочу з ним розлучатися; може бути коли-небудь потім".

б) Говорите: "Взагалі-то я не хотів би його давати, але Ви можете покористуватися ним".

в) Говорите: "Ні, придбайте свій!"

г) Позичаєте цей предмет всупереч своєму небажання.

д) Говорите: "Ви збожеволіли!"

18. Якись люди ведуть бесіду про хобі, яке подобається і Вам, і Ви хотіли б приєднатися до розмови. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Не кажете нічого.
- б) Перериваєте бесіду і відразу розповісте про свої успіхи в цьому хобі.
- в) Підходите ближче до групи і при слушній нагоді вступаєте в розмову.
- г) Підходите ближче і очікуєте, коли звернуть на Вас увагу.
- д) Перериваєте і негайно говорите, як сильно Вам подобається це хобі.

19. Ви займаєтеся своїм хобі, а хто-небудь питає: "Що Ви робите?" Зазвичай Ви:

- а) Говорите: "О, це дрібниця". Або: "Та нічого особливого".
- б) Говорите: "Не заважайте, хіба Ви не бачите, що я зайнятий?"
- в) Продовжуєте мовчки працювати.
- г) Говорите: "Це зовсім Вас не стосується".
- д) Припиняєте роботу і пояснюєте, що саме Ви робите.

20. Ви бачите людину, яка спіткнулася і падає. У таких випадках Ви:

- а) Розсміявшись, говорите: "Чому Ви не дивтеся під ноги?"
- б) Говорите: "У Вас все гаразд? Може я щось можу для Вас зробити?"
- в) Питаєте: "Що сталося?"
- г) Говорите: "Це все вибоїни в тротуарі".
- д) Ніяк не реагуєте на цю подію.

21. Ви стукнулися головою об полицю і набили шишку. Хто-небудь говорить: "З Вами все гаразд?". Зазвичай Ви:

- а) Говорите: "Я прекрасно себе почуваю. Залиште мене у спокої!"
- б) Нічого не говорите, ігноруючи цю людину.
- в) Говорите: "Чому Ви не займаєтеся своєю справою?"
- г) Говорите: "Ні, я забив свою голову, дякую за увагу до мене".
- д) Говорите: "Дарма, у мене все буде о'кей".

22. Ви припустилися помилки, але вина за неї покладена на когось іншого. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Не нажите нічого.

- б) Говорите: "Це їх помилка!"
- в) Говорите: "Цю помилку допустив Я".
- г) Говорите: "Я не думаю, що це зробила ця людина".
- д) Говорите: "Це їх гірка доля".

23. Ви відчуваєте себе ображеним словами, сказаними ким-небудь на Вашу адресу. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Ідете геть від цієї людини, не сказавши їй, що вона засмутила Вас.
- б) Заявляєте цій людині, щоб вона не сміла більше цього робити.
- в) Нічого не говорите цій людині, хоча відчуваєте себе скривдженим.
- г) У свою чергу ображаєте цю людину, називаючи її по імені.
- д) Заявляєте цій людині, що Вам не подобається те, що вона сказала, і що вона не повинна цього робити знову.

24. Хто-небудь часто перебиває, коли Ви говорите. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: "Вибачте, але я хотів би закінчити те, про що розповідав".
- б) Говорите: "Так не роблять. Можу я продовжити свою розповідь?"
- в) Перериваєте цю людину, відновлюючи свою розповідь.
- г) Нічого не говорите, дозволяючи іншій людині продовжувати свою промову.
- д) Говорите: "Замовкніть! Ви мене перебили".

25. Хто-небудь просить Вас зробити що-небудь, що завадило б Вам здійснити свої плани. У цих умовах Ви зазвичай:

- а) Говорите: "Я дійсно мав інші плани, але я зроблю те, що Ви хочете.
- б) Говорите: "Ні в якому разі! Пошукайте кого-небудь ще".
- в) Говорите: "Добре, я зроблю те, що Ви хочете".
- г) Говорите: "Відійдіть, залиште мене в спокої".
- д) Говорите: "Я вже приступив до здійснення інших планів. Можливо, коли-небудь потім".

26. Ви бачите когось, з ким хотіли б зустрітися і познайомитися. У цій ситуації Ви зазвичай:

- а) Радісно окликаєте цю людину і йдете їй назустріч.
- б) Підходите до цієї людини, представляєтеся і починаєте з нею розмову.
- в) Підходите до цієї людини і чекаєте, коли вона заговорить з Вами.
- г) Підходите до цієї людини і починаєте розповідати про великі справи, які зробили Ви.
- д) Нічого не говорите цій людині.

27. Хто-небудь, кого Ви раніше не зустрічали, зупиняється і гукає Вас вигуком "Привіт!". У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Говорите: "Що Вам потрібно?"
- б) Не кажете нічого
- в) Говорите: "Залиште мене у спокої".
- г) Вимовляєте у відповідь "Привіт!", представляєтеся і просите цю людину представитися у свою чергу.
- д) Киваєте головою, вимовляєте "Привіт!" і проходите мимо.

Обробка та аналіз результатів.

Даний тест являє собою різновид тесту досягнень, тобто побудований за типом завдання, у якого є правильна відповідь – деякий еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, впевненому, партнерського стилю. Ступінь наближення до еталону можна визначити по числу правильних відповідей. Неправильні відповіді підрозділяються на неправильні "знизу" (залежні) і неправильні "зверху" (агресивні). Вам пропонується ключ, за допомогою якого можна визначити, до якого типу реагування належить обраний варіант відповіді: впевненого, залежного або агресивного. У результаті пропонується підрахувати число правильних і неправильних відповідей у відсотковому відношенні до загального числа обраних відповідей. Відзначте, який спосіб спілкування Ви вибрали (залежний, компетентний, агресивний) в кожній запропонованій ситуації відповідно до ключа. Проаналізуйте результати: які вміння у Вас сформовані, який тип поведінки переважає? Всі питання розділені авторами на 5 типів комунікативних ситуацій:

- ситуації, в яких потрібна реакція на позитивні висловлювання партнера (питання 1, 2, 11, 12);
- ситуації, в яких людина повинна реагувати на негативні висловлювання (питання 3, 4, 5, 15, 23, 24);
- ситуації, в яких до людини звертаються з проханням (питання 6, 10, 14, 16, 17, 25); ситуації бесіди (13, 18, 19, 26, 27);
- ситуації, в яких потрібно проявити емпатію (розуміння почуттів і станів іншої людини (питання 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Блоки умінь:

1. Уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) - питання 1, 2, 11, 12.
2. Реагування на справедливую критику - питання 4, 13.
3. Реагування на несправедливую критику - питання 3, 9.
4. Реагування на провокуючу поведінку з боку співрозмовника - питання 5, 14, 15, 23, 24.
5. Уміння звернутися з проханням - питання 6, 16.
6. Уміння відповісти відмовою на прохання, сказати "ні" - питання 10, 17, 25.
7. Уміння самому надати співчуття, підтримку - питання 7, 20.
8. Уміння самому приймати співчуття і підтримку - питання 8, 21.
9. Уміння вступити в контакт з іншими, контактність - питання 18, 26.
10. Реагування на спробу вступити з Вами в контакт - питання 19, 27.

Адаптований тест критичного мислення Л. Старкі
(адаптація О. Л. Луценко)

Джерело: Луценко О. Л. Закономірності психологічної адаптації людини на сучасному етапі еволюції: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2018. 449 с.

Інструкція: у всіх завданнях (крім першого) виберіть та позначте один найбільш правильний (відповідний) варіант відповіді. У першій задачі позначте найменш правильний варіант відповіді. На виконання приділяється 25 хвилин і завдання, на які не вистачило часу, вважаються невирішеними.

1. Ви провели успішний пошук роботи, і тепер у Вас є три різні пропозиції на вибір. Що можна зробити, щоб ретельно вивчити потенційних роботодавців?

- а) Вивчити їх сайти.
- в) Подивитись новини, щоб з'ясувати, чи згадуються в них дані компанії.
- с) Дослідити їхнє фінансове становище.
- д) Поговорити з людьми, які там працюють.

2. Який висновок є найкращим для судження, яке починається словами: «вісім чоловік у моєму класі...»?

- а) люблять тефтелі, отже, і мені слід їх любити.
- в) живуть у південній частині міста, тому я теж мушу там жити.
- с) з тих, хто готувався за конспектом Андрія, отримали «задовільно», тому я отримаю таку саму оцінку.
- д) із тих, хто вже познайомився з новим директором школи, йому симпатизують, тому мені він також сподобається.

3. Що із запропонованого нижче НЕ є прикладом техніки переконання?

- а) Джинси тигрового забарвлення можна придбати у Вашому місцевому гіпермаркеті.
- в) Найкращі матері готують із соусами «Торчин».
- с) Голосуйте за мене, і я обіцяю, що наші школи стануть кращими. Мій опонент просто хоче скоротити шкільний бюджет.

d) Наші шини не тільки красивіші, вони також краще поведуться на дорозі.

4. Що звучить як аргумент?

a) Мені наснилося, що я отримав трійку за іспит з біології, а потім це сталося наяву. Щоб наступного разу я міг отримати оцінку краще, мені повинен наснитися більш позитивний сон.

в) Ганна хотіла краще водити машину, тому вона пішла на уроки водіння та вивчила керівництво з автомобілів. Її водіння справді покращало.

с) Після штормового вітру минулого жовтня з дерев опало все листя. Тоді я й дізнався, що листя опадає з-за вітру.

d) Коли Максим зрозумів, що застудився, він почав приймати Coldrex. Через чотири дні він відчув себе набагато краще завдяки прийому Coldrex.

5. Ви намагаєтесь вибрати один із трьох автомобілів: двомісний спортивний автомобіль, дводверний седан або міні-позашляховик. Що не є прийнятним критерієм вибору?

a) Ціна.

в) Витрата палива.

с) Тиск у шинах.

d) Об'єм багажника.

6. Яке рішення прийнято тільки на основі емоцій?

a) Ви ненавидите зиму, тому, хоч це занадто дорого для Вас, Ви вибираєте відпустку на Багамах.

в) Школа закривається після загрози застосування бомби.

с) Доходи Вашої компанії за третій квартал виявилися набагато вищими, ніж очікувалося.

d) Вам потрібен новий міксер, тому Ви переглядаєте оголошення в газеті та купуєте його, коли на нього з'являється знижка.

7. У якому разі краще сходити до бібліотеки, ніж провести пошук через Інтернет? а) Ви пишете звіт про нещодавні рішення Верховного Суду своєї країни.

в) Ви хочете дізнатися про історію ефективності акцій, які збираєтеся придбати на фондовому ринку.

с) Вам потрібно порівняти відсоткові ставки кількох банків.

д) Ви хочете більше дізнатися про старе планування вашого міста.

8. Ви читаєте у газеті про переговори щодо зарплати за участю працівників громадського транспорту. Вони загрожують завтра влаштувати страйк, якщо їхні вимоги щодо підвищення зарплат та пільг не будуть задоволені. Що з наведеного нижче представляє висновок з цього сценарію?

а) Платежі зі страхування здоров'я дуже дорогі.

в) У найближчі кілька тижнів ціна на бензин спровокує підвищення цін на квитки.

с) Людям, які їздять автобусом, слід шукати можливу транспортну альтернативу.

д) Роботодавцям ніколи не подобається задовольняти вимоги щодо зарплати.

9. Що неправильно в цьому судженні: «Ви думаєте, що нам потрібні нові правила контролю забруднення повітря? Я вважаю, що в нас і так надто багато правил. Політики тільки й роблять, що затверджують нові обмеження та контролюють нас дедалі більше. Це гнітить. Безперечно, нам не потрібні жодні нові правила»? а) Хто говорить, не піклується про навколишнє середовище.

в) Той, хто говорить, змінив тему розмови.

с) Той, хто говорить балотується на політичну посаду.

д) Той, хто говорить, нічого не тямить у проблемі забруднюючих викидів.

10. На що Вам не слід спиратися, роблячи оцінне судження?

а) Інтуїція.

в) Здоровий глузд.

с) Чутки.

д) Попередній досвід.

11. Яке твердження представляє оцінне судження замість факту?

а) Моя презентація була чудова. Я впевнений, що мій начальник тепер мене підвищить.

в) Моя презентація була чудова. Усі клієнти сказали мені, що їм сподобалося.

с) Моя презентація була чудова. Вона заслужила на премію від керівництва.

д) Моя презентація була чудовою.

12. Ваша мрія провести відпустку в Індонезії. Проаналізувавши інформацію, Ви вирішили, що для цієї поїздки необхідно 6000\$. Яким чином найкраще досягти цієї мети?

а) Скоротити дискреційні витрати (понад життєво необхідних) на 200\$ на місяць і нагромадити грошей.

в) Попросити членів сім'ї та друзів подарувати гроші на поїздки.

с) Продати свій автомобіль, щоб фінансувати подорож.

д) Підшукати більш розумне у грошовому відношенні місце для проведення відпустки.

13. Що не так у такому судженні? «Україна – любіть її чи їдьте звідси!»

а) Немає нічого невірною в цьому судженні.

в) Воно має на увазі, що якщо Ви їдете з країни у відпустку, Ви її не любите.

с) Воно не говорить Вам про те, як її любити.

д) Воно пропонує лише два варіанти, коли насправді їх набагато більше.

14. Яка з цих ситуацій не потребує вирішення проблеми?

а) Коли ви принесли новий комп'ютер додому, ви виявили, що у коробці немає миші.

в) Коли Вам повернули фотографії після друку, виявилось, що вони не Ваші.

с) Усі у вашому колективі хочуть влаштувати свято у ресторані «Зустріч», але Ви їли там лише вчора увечері.

д) Начальник просить Вас закінчити звіт до завтрашнього ранку, але сьогодні – день народження Вашого сина, і Ви обіцяли повести його сьогодні ввечері на футбол.

15. Який варіант Інтернет-сайту, швидше за все, надає найоб'єктивнішу інформацію про Авраама Лінкольна?

а) www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html: домашня сторінка професора історії, який написав книгу про президентство Лінкольна.

в) www.southernpower.org/assassinations: сайт Конфедеративної групи (прихильники рабства під час війни Півночі та Півдня) про знамениті політичні вбивства, переважно присвячений Лінкольному (що виступав проти рабства).

с) www.lincolndata.edu: сайт групи збереження історичної спадщини, яка заархівувала все листування Лінкольна.

д) www.alincoln-library.com: президентська бібліотека в Спрінгфілді, Іллінойс, присвячена біографії шістнадцятого президента.

16. Що є найбільш імовірною причиною наступного: «Наша хокейна команда була непереможною цього сезону»?

а) Інші команди не мають нової хокейної амуніції.

в) Ми маємо новий тренер, який посилено працює над нашою командою.

с) Деякі члени нашої команди провели це літо у хокейному таборі.

д) Я одягав свій щасливий светр перед кожною грою.

17. Що не так у «логіці» наступного твердження: «Як Ви можете вірити його показанням свідків? Він же – засуджений злочинець!»?

а) Факт, що людина, яка дає свідчення, була визнана винною у злочині, не означає, що вона бреше.

в) Засуджений злочинець не може свідчити у суді.

с) У того, хто говорить, є упередженість проти злочинців.

д) Той, хто говорить, очевидно, не відвідував юридичну школу.

18. Що з нижченаведеного є обґрунтованим судженням?

а) Я отримав на іспиті "відмінно". Вчора ввечері я дуже втомився, хоча лише займався. Щоб і далі отримувати «відмінно», мені потрібно перестати так напружено займатися.

в) Ваш автомобіль погано їде. Ви щойно намагалися пояснити новому механіку, що Вам потрібно замінити олію. Б'юся об заклад, що він – причина Ваших автомобільних проблем.

с) Я не пилюсив уже кілька тижнів. У мене з'явилося багато бруду та пилу по всій підлозі, а моя алергія загострилася. Якщо я хочу, щоб у будинку було чистіше, мені потрібно частіше прибирати.

д) Футбольна команда "Ворскла" (Полтава) ніколи не вигравала Кубок УЄФА. Нещодавно вони виграли Кубок України. «Ворскла» незабаром знову програє у Лізі Європи.

Прочитайте текст і дайте відповідь на два наступні питання.

«Я завжди знала, що хочу стати морським біологом. У шість років мої батьки повели мене до акваріуму, і це мене зачепило. А в коледжі я здобула практику на океанському дослідному рейсі і вирішила спеціалізуватися в океанографії. Поїздка спонсорувалась Службою Дослідження Планктону, і нашою метою було зібрати якомога більше різних типів мікроскопічних рослин та тварин, щоб подивитися, чи впливає на морську екосистему збільшення кількості рибалок. Наша група була розділена на дві команди для збору різних видів планктону. Працювати з фітопланктоном, особливо із синьо-зеленими водоростями, було чудово. Ми вимірювали рівень хлорофілу у воді, щоб визначити, де і в яких кількостях є фітопланктон. Працювалося добре, оскільки вода була прозорою, без каламуті та бруду».

19. Що таке фітопланктон?

- а) Інша назва хлорофілу.
- в) Мікроскопічна рослина.
- с) Мікроскопічна тварина.
- д) Вид риби.

20. Автор каже, що її дослідницька група з'ясовувала, чи призвело до збільшення кількості рибалок у зоні вивчення до:

- а) позитивного впливу на місцеву економіку.
- в) виснаження рибних ресурсів.

- с) збільшення роботи морських біологів.
- д) негативний вплив на стан навколишніх вод.

21. Ви хочете продати свій автомобіль трирічної давності та купити новий. Який Інтернетсайт швидше за все надасть найкращу інформацію про те, як продати старий автомобіль?

- а) www.autotrader.com: останні ціни та огляди нових та вживаних машин; поради щодо обґрунтування ціни.
- в) www.betterbusinessbureau.org: безкоштовна споживча та бізнес-освіта; консультування перед початком нового бізнесу
- с) www.newwheels.com: дослідження кожної марки та моделі серед останніх пропозицій світового автомобільного ринку.
- д) www.carbuyingtips.com: все, що потрібно знати, перш ніж купити нову машину.

22. Яке з цих пояснень найслабше?

- а) Ціни на бензин настільки високі, що багато людей більше не їздитимуть у далекі поїздки.
- в) Завтра я не зможу одягнути свою нову сорочку, бо вона зараз у пранні.
- с) Домашня робота Васі не була готова до терміну, тому що він не здав її вчасно.
- д) Цього року ми не маємо нових підручників, бо шкільний бюджет був урізаний.

23. Яка з цих проблем є найсерйознішою?

- а) Ваш викладач хворий і пропустить заняття зранку, коли Ви збиралися скласти складний іспит.
- в) Ви втрачаєте копію Вашого розкладу та забуваєте підготуватися до серйозного іспиту.
- с) Ви не можете знайти одну з книг, потрібних для підготовки до серйозного іспиту.
- д) Важливий іспит виявився складнішим, ніж Ви могли подумати, і включає питання, до яких Ви не готувалися.

24. Який із цих аргументів найбільш важливий при оцінці інформації, знайденої в мережі Інтернет?

а) Автори, які публікуються в Інтернеті, як правило, менш компетентні, ніж друковані.

в) Інтернет - автори зазвичай упереджені.

с) Будь-хто може опублікуватись в мережі Інтернет; немає гарантії, що матеріал буде об'єктивним.

д) Друкована інформація майже завжди точніша, ніж Інтернет – інформація.

25. Що не так у такому судженні? «Американські студенти не погоджуються, щоб буквена система оцінок успішності замінювалася на цифрову. Вони побоюються, що так можна дійти до того, що в них заберуть імена і звертатимуться до них за номерами!

а) Висновок є надмірним.

в) Немає нічого невірною у цьому твердженні.

с) Студенти не повинні брати участь в обговоренні системи оцінювання їхнього навчального закладу.

д) Судження не пояснює, чому керівництво хоче позбутися літерних оцінок.

26. У чому дійсно полягає проблема, а не просто якась її вторинне слідство?

а) Ваш банк стягує за користування кредитом 4% кожної суми.

в) Ваш ліміт кредитної картки вичерпався, коли Ви хотіли розплатитися нею в магазині.

с) Щомісяця Ви витрачаєте більше грошей, ніж заробляєте.

д) Минулого місяця п'ята частина вашої зарплати пішла лише на погашення відсотків за кредитами.

27. Яка фраза є прикладом гіперболи?

а) У досконалому світі не було б воєн.

в) Це вбрання злякало б і шкіру кішки.

с) Ви не найкращий кухар у світі.

д) Він їздить майже так само швидко, як гонщик у гонках Наскар.

Лист відповідей до тесту Критичного мислення

Л. Старкі в адаптації О. Л. Луценко

1. a b c d	5. a b c d	10. a b c d	13. a b c d	17. a b c d	21. a b c d	25. a b c d
2. a b c d	6. a b c d	9. a b c d	14. a b c d	18. a b c d	22. a b c d	26. a b c d
3. a b c d	7. a b c d	11. a b c d	15. a b c d	19. a b c d	23. a b c d	27. a b c d
4. a b c d	8. a b c d	12. a b c d	16. a b c d	20. a b c d	24. a b c d	

Нижче наведені варіанти (літери) правильних відповідей. За кожний збіг з ключем досліджуваному нараховується один бал. Показником за тестом є сума балів (правильних відповідей). При цьому, якщо досліджуваний не встиг виконати деякі завдання за 30 хвилин, вони вважаються нерозв'язаними.

Ключ-дешифратор до тесту Критичного мислення

Л. Старкі в адаптації О. Л. Луценко

1. b	5. c	9. b	13. d	17. a	21. a	25. a
2. c	6. a	10. c	14. c	18. c	22. c	26. c
3. a	7. d	11. a	15. d	19. b	23. b	27. b
4. b	8. c	12. a	16. b	20. d	24. c	

В табл. 1 наведені норми до тесту критичного мислення.

Табл. 1 Нормативні дані до адаптованого тесту критичного мислення (молодь)

Вибірка	Дуже низький рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень
юнаки	<7	7-10	11-19	20-23	>23
дівчата	<6	6-10	11-21	22-26	>26

Моніторинг «Готовності вчителя до інноваційної діяльності»

Авторська розробка

Шановний колего!

Для визначення рівня готовності та з метою організації дослідно-експериментальної роботи в школі просимо Вас відповісти на наступні питання.

1. Чи завжди Вам цікаві новації та експерименти в педагогічній діяльності?

- ✓ Так
- ✓ Ні
- ✓ Не впевнений

2. Скільки разів у минулому навчальному році Ви пробували застосувати які-небудь новинки у своїй роботі?

- ✓ Жодного разу
- ✓ 1-5 разів
- ✓ 6-10 разів
- ✓ 11-20 разів

3. Які, на ваш погляд, конкретні зміни потрібні у вашому навчальному закладі?

- В управлінні.
- У технологіях навчання, виховання і розвитку.
- У режимі роботи педагогів.

4. Чи відчуваєте ви себе готовими до освоєння нововведень:

- У змісті навчання;
- В технології навчання?

(Повністю готові, достатньо підготовлені, частково готові, не готові - потрібне підкреслити).

5. Які форми підготовки, навчання (див. таблицю) до освоєння

нововведень ви пройшли? Дайте оцінку за 5-бальною шкалою:

5 - дуже впливають на рівень мого розвитку та готовності до інноваційної діяльності;

4 - впливають;

3 - слабо впливають;

2 - майже не впливають;

1 - не впливають.

Форми підготовки	Бали
Методичні семінари, практикуми	
Педагогічні семінари	
Робота в методо єднанні (чи у творчій групі)	
Робота з науковим керівником	
Самостійна робота	
Навчання на проблемних курсах	
Підвищення кваліфікації	
Ваш варіант	

6. Оцініть якість умов у вашому навчальному закладі для розвитку інноваційної діяльності:

3 бали - дуже хороші;

2 бали - хороші;

1 бал - задовільні;

0 балів - незадовільні.

Умови	Бали
Матеріальні	
Фінансові	
Організаційні	

Психологічний клімат у колективі	
Стимулювання	
Система навчання кадрів	

7. Що є для вас перешкодою в освоєнні і розробці нововведень?

- Відсутність часу;
- Відсутність обґрунтованої стратегії розвитку навчального закладу;
- Відсутність допомоги;
- Відсутність лідерів, новаторів у ЗССО;
- Розбіжності, конфлікти в колективі;
- Відсутність необхідних теоретичних знань;
- Слабка інформованість про нововведення в освіті;
- Відсутність або недостатній розвиток дослідницьких умінь;
- Відсутність стимулювання.

Виберіть 5 найбільш значущих для вас перешкод і підкресліть їх. Дана методика дозволяє визначити позитивні та негативні умови, організовані в освітньому закладі для інноваційної діяльності педагогів.

8. Чим для Вас приваблива інноваційна діяльність?

- ✓ Розвиває інтерес учнів до вивчення предмета
- ✓ Можливість вчителю проявити себе
- ✓ Можливість запроваджувати нові методи і форми роботи з дітьми
- ✓ Бажання дізнатись щось нове

9. Назвіть внутрішні протиріччя, що заважають створенню нового:

- ✓ Невпевненість у позитивному результаті
- ✓ Заважають сумніви, чи зможу я бути успішним з інноваційної чи експериментальної роботи

✓ Ніхто не зважає на додаткові витрати часу й сил для роботи по-новому
Немає впевненості, що нове буде краще старого

✓ Нічого

10. Які нові технології Ви могли б застосувати за сприятливих умов?

✓ Проектні технології

✓ Особистісно-орієнтоване навчання

✓ Інтегроване навчання

✓ Випереджальне навчання

✓ Інше

11. Якими діагностичними методами Ви володієте вільно?

✓ Тестовими

✓ Анкетування

✓ Спостереження

✓ Презентації

12. Якими ознаками готовності до створення новацій Ви володієте?

✓ Прагнення пізнати нове

✓ Бажання експериментувати

✓ Креативність

✓ Попередній досвід

13. Чому Ви віддаєте пріоритет у цілях і цінностях життя?

✓ Здоров'ю

✓ Можливостям самовдосконалюватися

✓ Сімейному добробуту

✓ Цікавому колу надійних друзів

14. Що ви вважаєте головною складовою успіху?

✓ Впевненість у собі

✓ Чітке бачення мети

✓ Наполегливість

✓ Пошук та внесення новизни

2. Карта педагогічної оцінки здібностей вчителя до інноваційної діяльності.

Оцініть, будь ласка, свою готовність до інноваційної діяльності за п'ятибальною шкалою за кожним показником.

I. Мотиваційно-творча спрямованість особистості.	Бали	СР бал
Допитливість, творчий інтерес.		
Прагнення до творчих досягнень.		
Прагнення до лідерства.		
Прагнення до отримання високої оцінки творчої діяльності з боку адміністрації.		
Особиста значимість творчої діяльності.		
Прагнення до самовдосконалення.		
II. Креативність вчителя.		
Продуктування більшого числа рішень: варіативність педагогічної діяльності.		
Незалежність суджень (не соромиться висловлювати свою думку).		
Фантазія, уява (інтелектуальна легкість у поводженні з ідеями).		
Здатність відмовитись від стереотипів у педагогічній діяльності, подолати інерцію мислення.		
Прагнення до ризику.		
Чутливість до проблем у педагогічній діяльності.		
Критичність мислення, здатність до оціночних суджень.		
Здатність до самоаналізу, рефлексії.		

III. Оцінка професійних здібностей вчителя до здійснення інноваційної діяльності.		
Здатність особистості до оволодіння методологією творчої діяльності.		
Володіння методами педагогічного дослідження.		
Здатність до створення авторської концепції, технології діяльності.		
Здатність до планування експериментальної роботи.		
Здатність до організації педагогічного експерименту в школі.		
Здатність до корекції, перебудову діяльності.		
Здатність акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності інших вчителів.		
Здатність до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності.		
Здатність творчо вирішувати конфлікти.		
IV. Індивідуальні особливості особистості вчителя.		
Темп творчої діяльності.		
Працездатність особистості у творчій діяльності.		
Рішучість, впевненість в собі.		
Відповідальність.		
Переконання вчителя в соціальній значимості творчої діяльності.		
Чесність, правдивість		
Здатність до самоорганізації.		

Лист самооцінювання тьютора

Авторська розробка

Шановні колеги, прошу відповісти на нижче подані питання.

Це лист самооцінювання. На першій шкалі вкажіть оцінку, яку ви б собі поставили на початку участі в експерименті, а на другій – наприкінці. Будь ласка, позначте цифру на шкалі, яка, на вашу думку, відповідає найбільш вашому внутрішньому переконанню, де 1 – найменш вдається, а 10 – вдається постійно, це як частка вас. Ваші відповіді є конфіденційними та будуть використані лише для дослідницьких цілей. Відповідаючи на нижчеподані запитання, варто намагатися пригадати конкретні випадки (як позитивні, так і негативні), які демонструють розвиток кожної компетенції.

Дякуємо за участь!

1. Я вмію застосовувати активне слухання у своїй роботі з учнями:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Я вмію здійснювати індивідуальний підхід до учнів.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Я вмію створювати відчуття безпеки у відносинах вчитель-учень через я-комунікацію, узгоджені правила та ненасильницьку комунікацію.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Моя співпраця з учнем супроводжується енергією та ентузіазмом, бо ми прояснюємо наші цінності та потреби.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Учні мені довіряють.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Кожна думка, висловлювана учнем, може розраховувати на уважне її вислуховування.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Я вмію надавати своїм учням конкретний зворотний зв'язок, вказуючи на позитивні аспекти їхньої діяльності.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Я знаю сильні і слабкі сторони своїх учнів та вмію враховувати це у своїй тьюторській діяльності.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Я вмію відкривати внутрішню мотивацію учня та зміцнювати

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Я вмію підтримувати і розвивати самодисципліну учня.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. Я вмію допомагати учням у ставленні амбітних та реалістичних цілей.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Учні мають простір для самостійності у шкільному середовищі.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Дбаю про час для власної саморефлексії.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Результати самооцінки тьюторів до та після експерименту

У діаграмах (за 10-бальною шкалою, де 1 – найнижча оцінка власних компетенцій, а 10 – найвища) продемонстрована динамка тьюторських компетентностей вчителів.

Питання 1. Я вмію застосовувати активне слухання у своїй роботі з учнями.

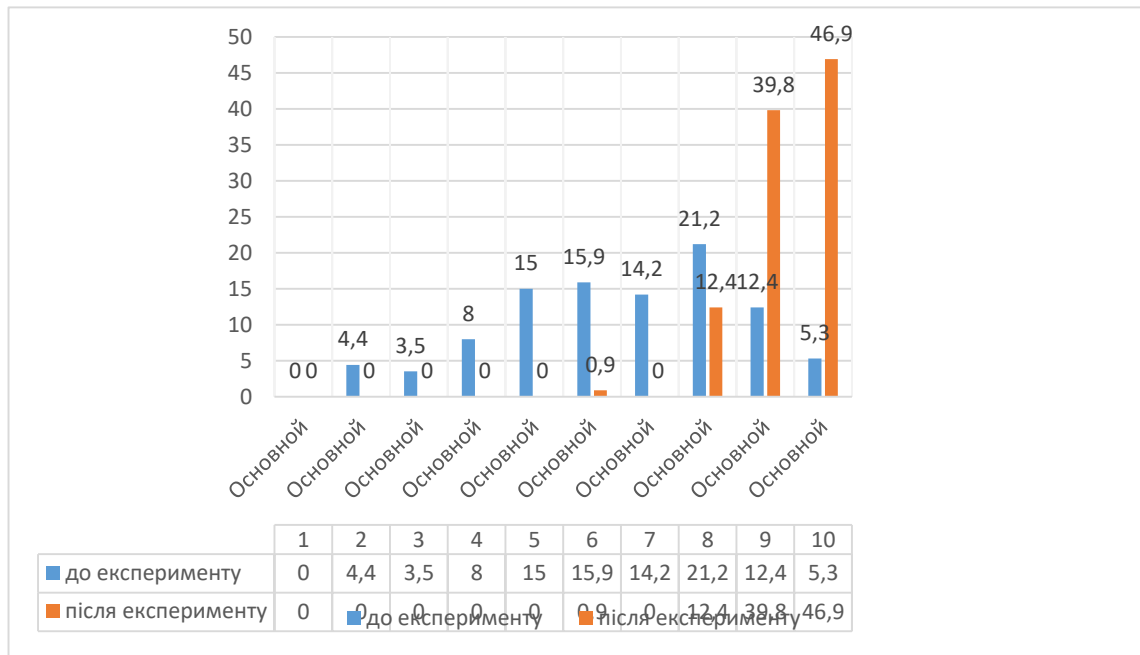


Рис. 1 Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 2. Я вмію здійснювати індивідуальний підхід до учнів.

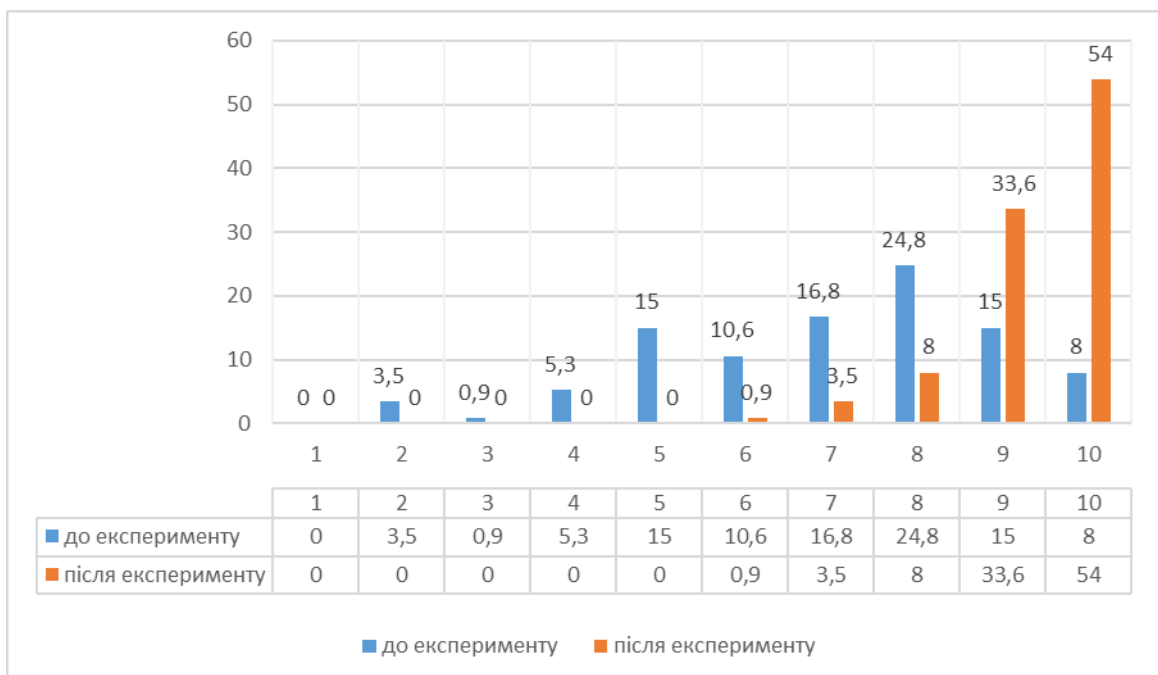


Рис. 2. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 3. Я вмію створювати відчуття безпеки у відносинах вчитель-учень через я-комунікацію, узгоджені правила та ненасильницьку комунікацію.

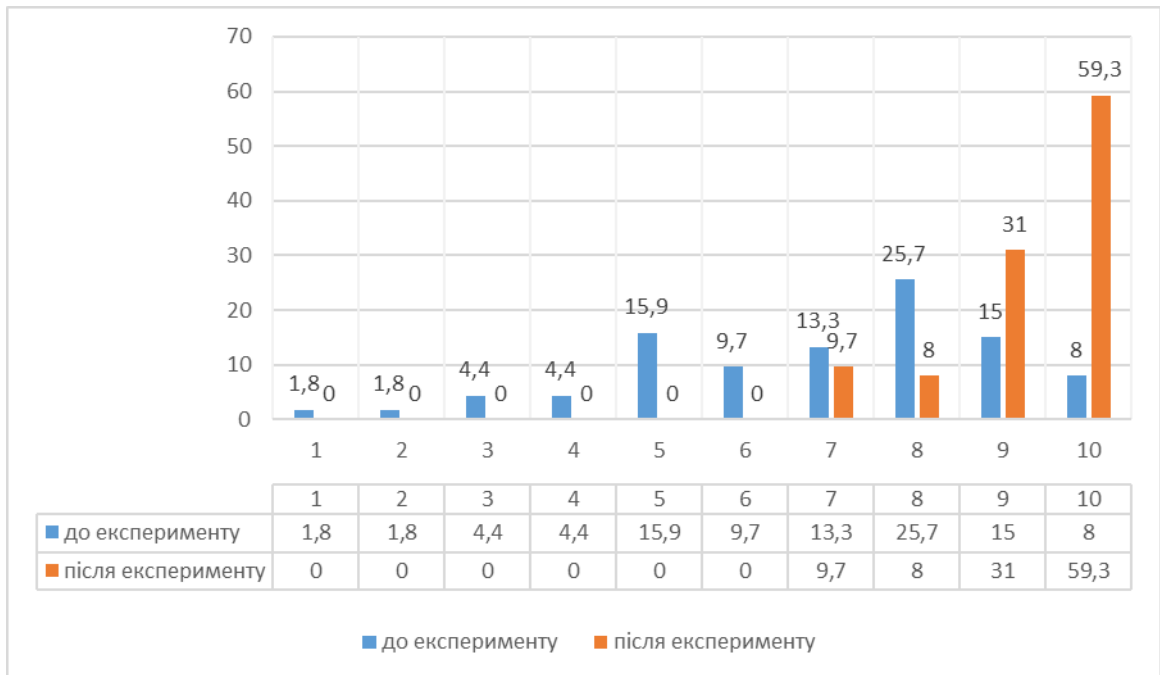


Рис. 3. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 4. Моя співпраця з учнем супроводжується енергією та ентузіазмом, бо ми прояснюємо наші цінності та потреби.

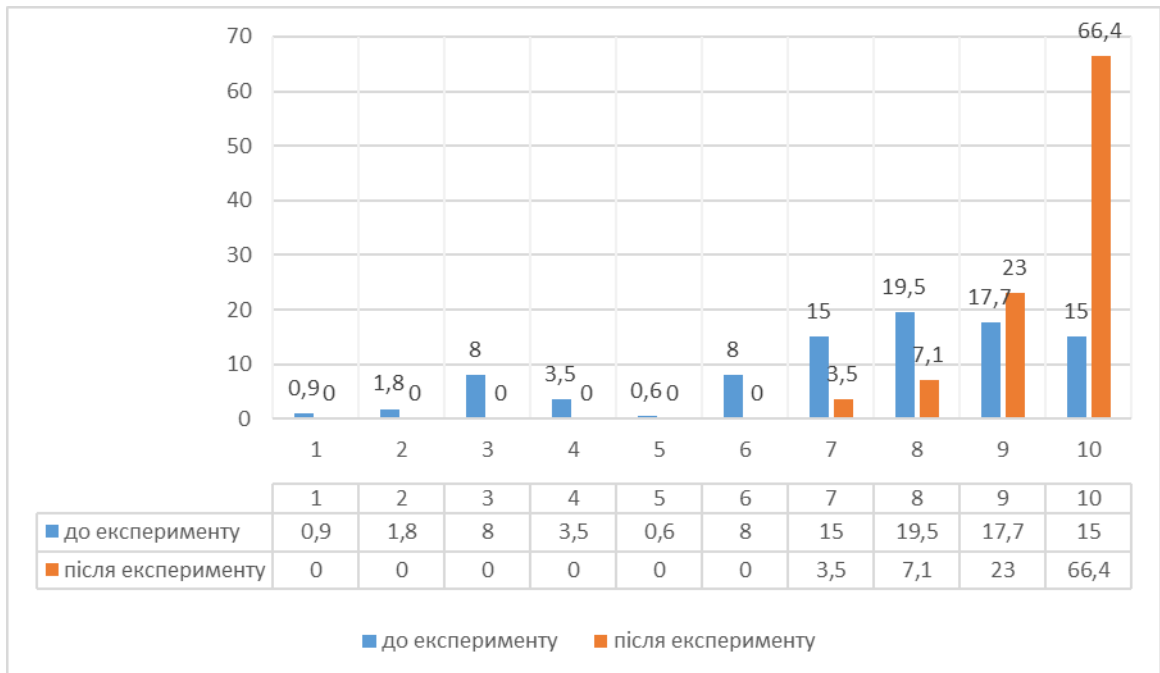


Рис. 4. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 5. Учні мені довіряють.

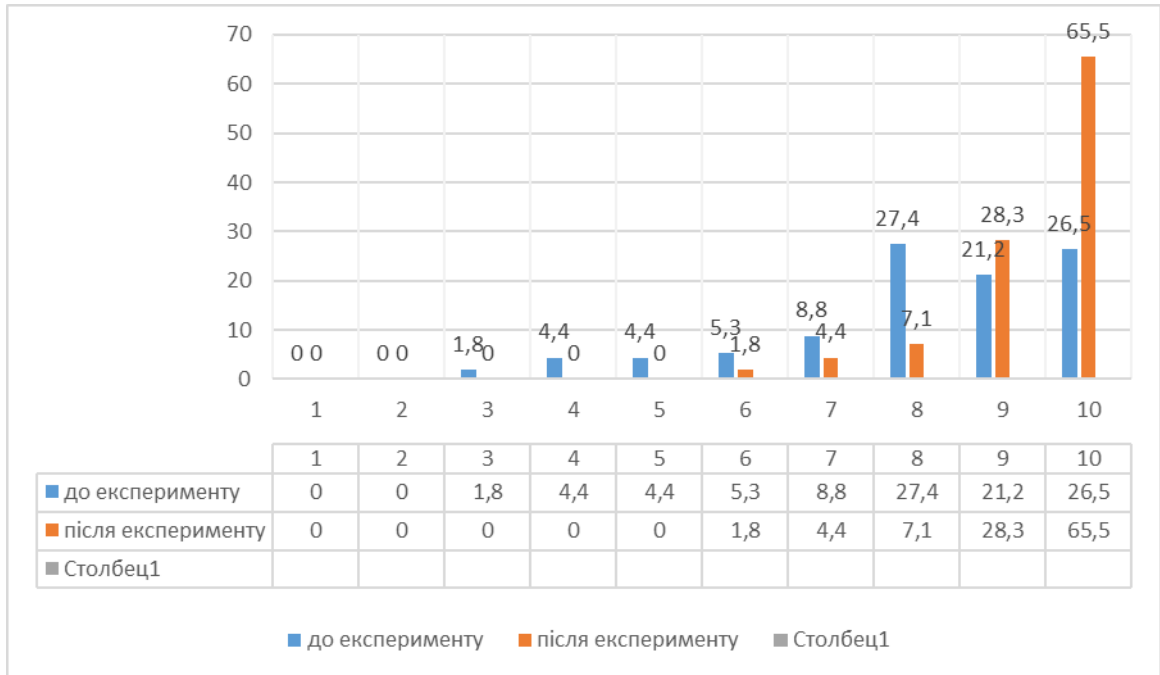


Рис. 5. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 6. Кожна думка, висловлювана учнем, може розраховувати на уважне її вислуховування.

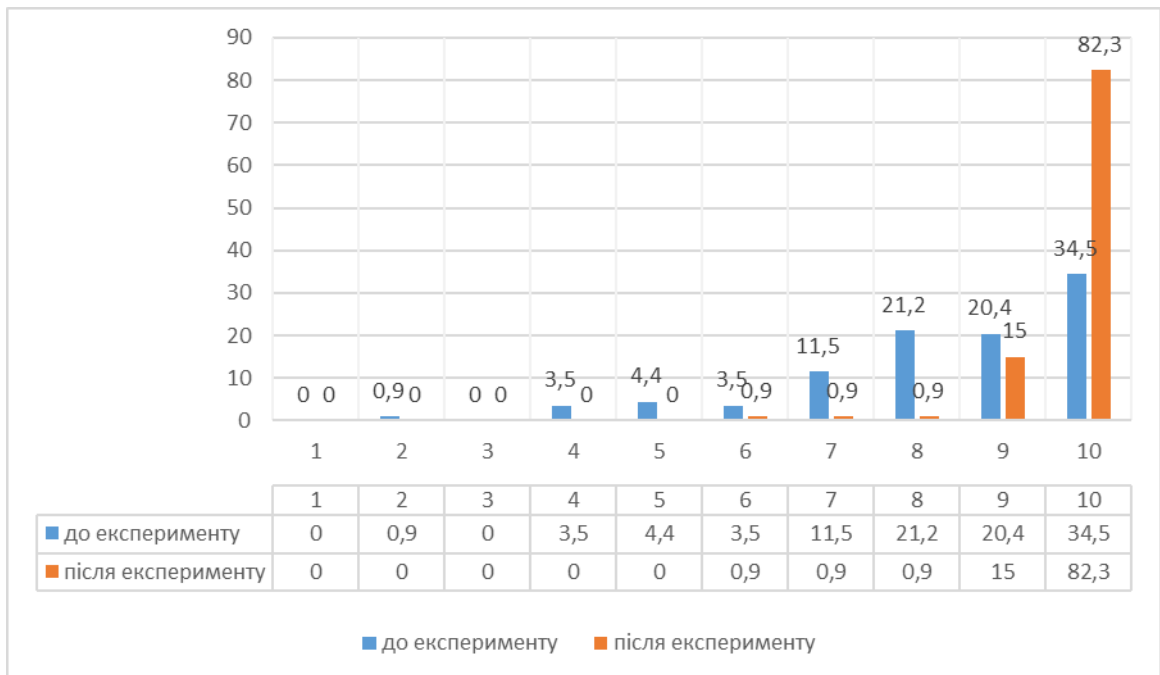


Рис. 6. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 7. Я вмію надавати своїм учням конкретний зворотний зв'язок, вказуючи на позитивні аспекти їхньої діяльності.

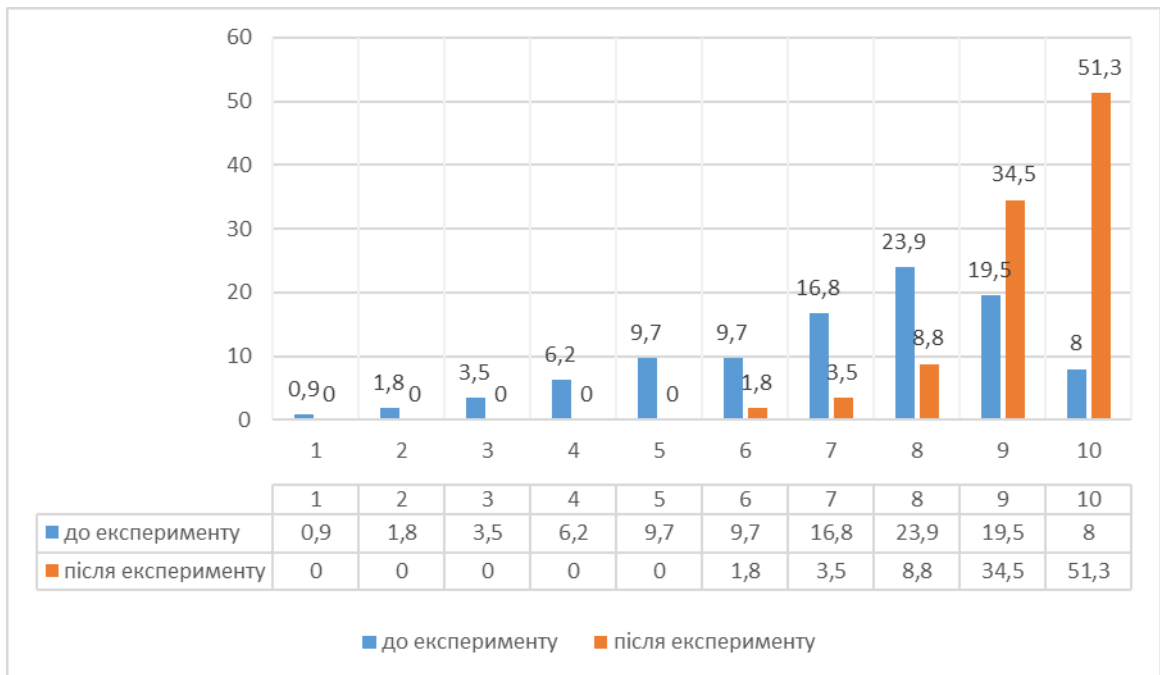


Рис. 7. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 8. Я знаю сильні і слабкі сторони своїх учнів та вмію враховувати це у своїй тьюторській діяльності.

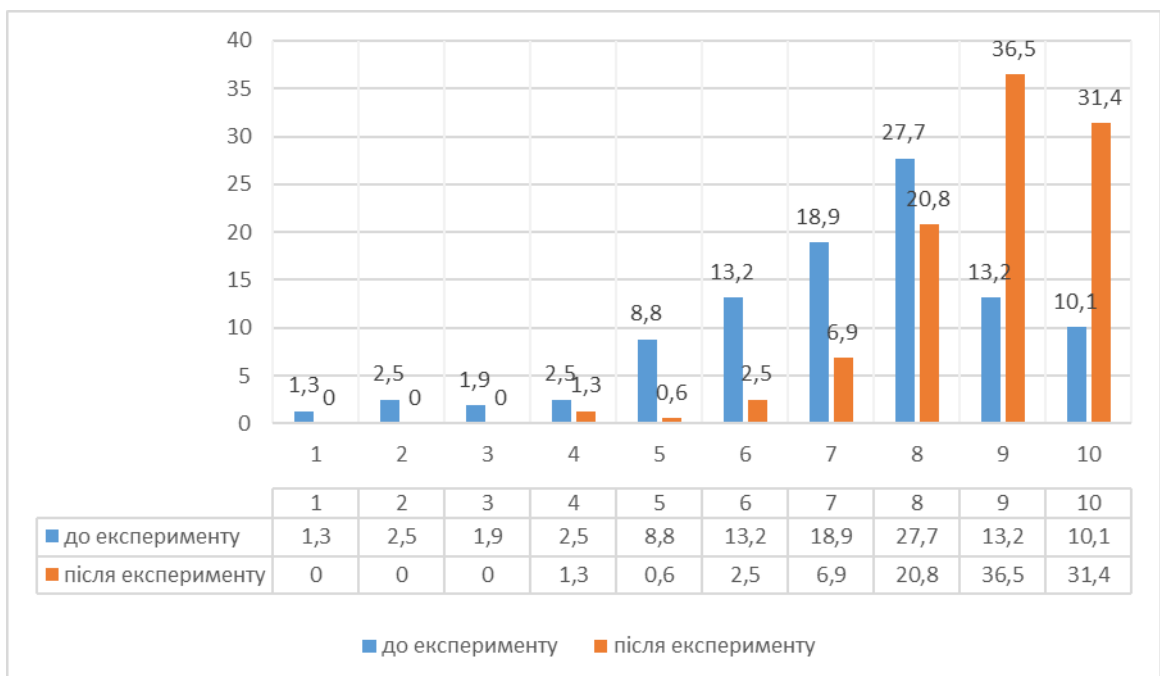


Рис. 8. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 9. Я вмію відкривати внутрішню мотивацію учня та зміцнювати її.

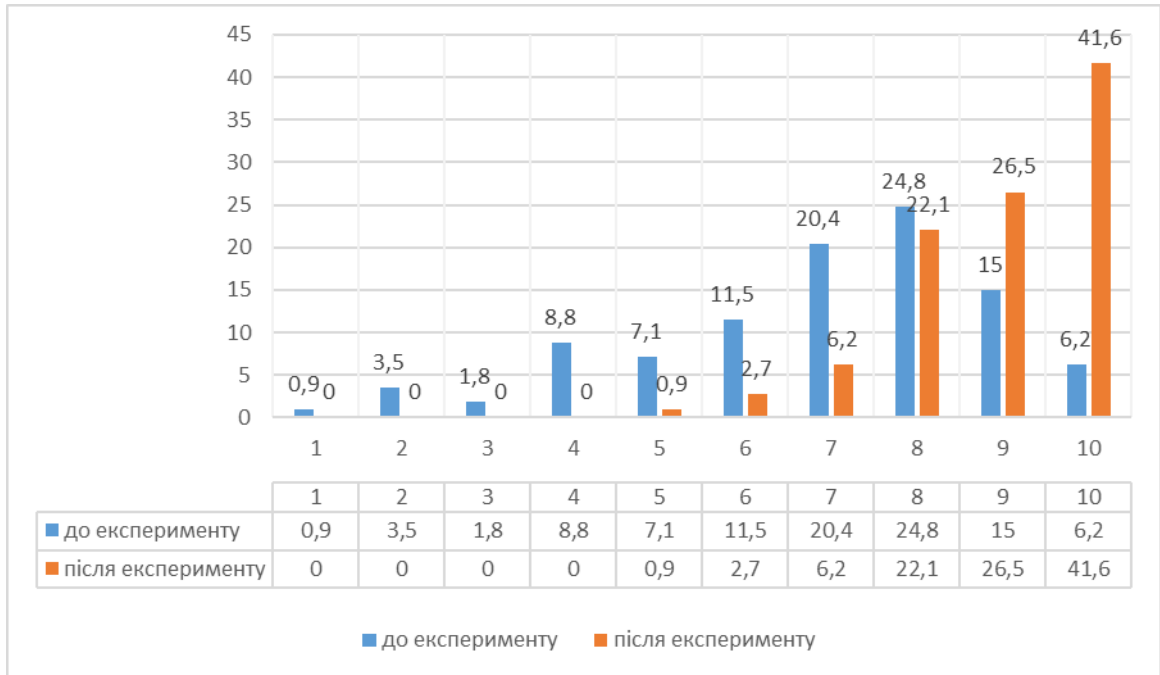


Рис. 9. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 10. Я вмію підтримувати і розвивати самодисципліну учня.

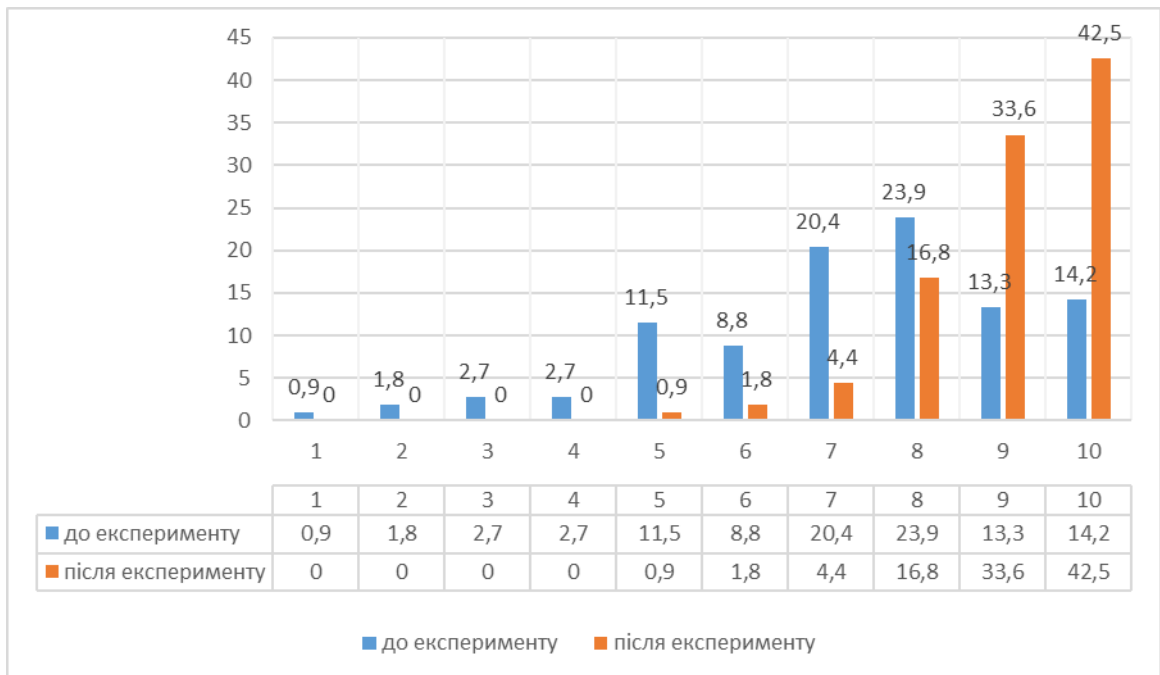


Рис. 10. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 11. Я вмію допомагати учням у ставленні амбітних та реалістичних цілей.

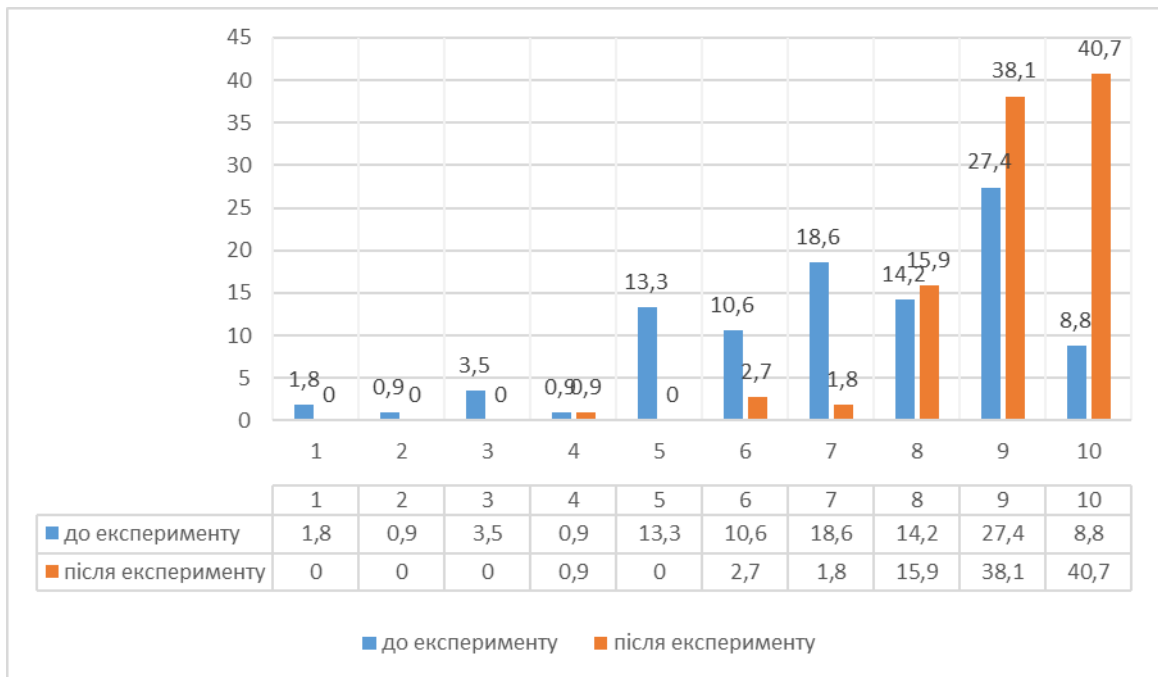


Рис. 11. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті.

Питання 12. Учні мають простір для самостійності у шкільному середовищі.

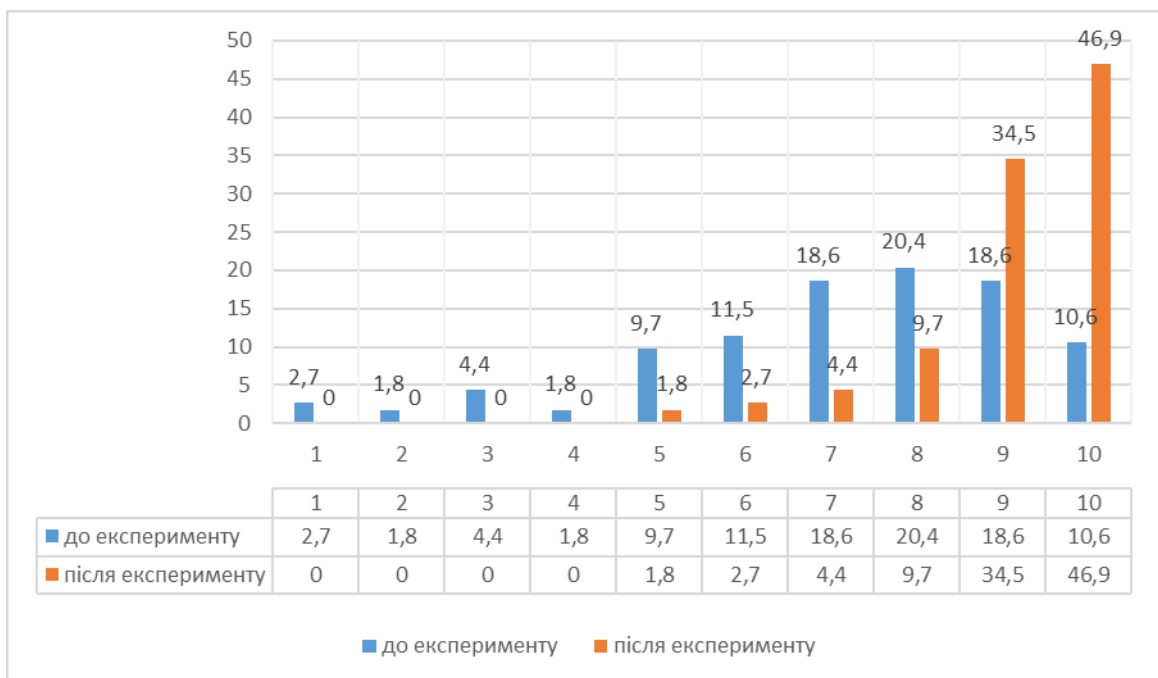


Рис. 12. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті

Питання 13. Дбаю про час для власної саморефлексії.

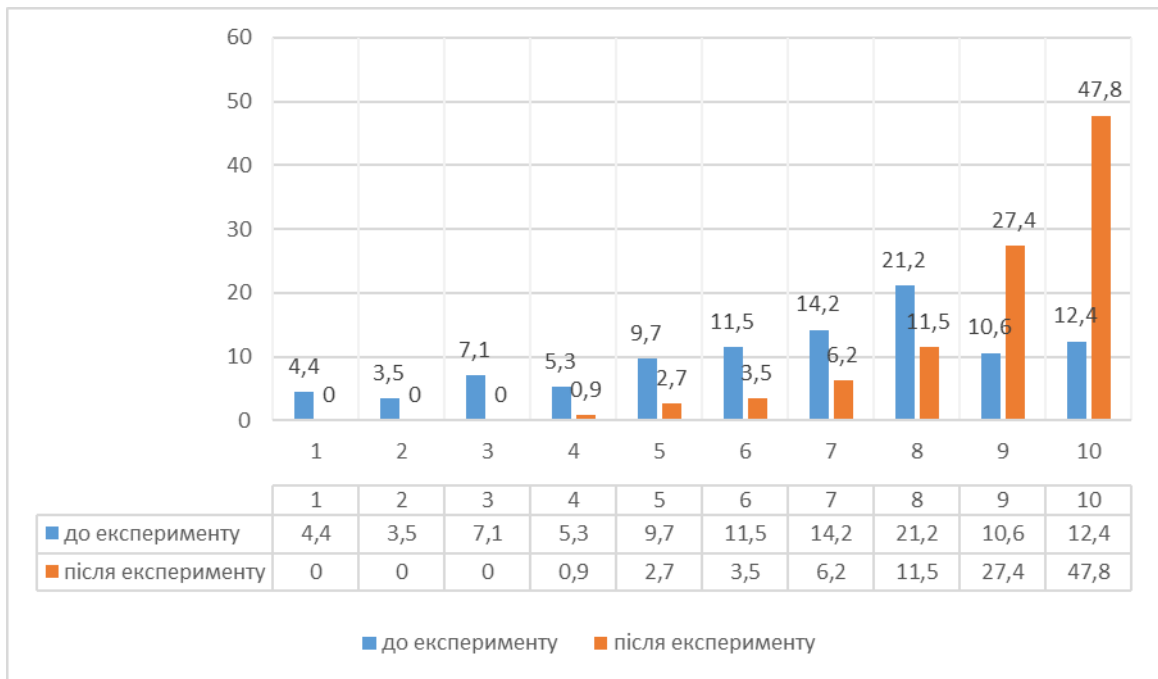


Рис. 13. Розподіл відповідей до та після участі в експерименті

**Анкета для вчителів щодо розвитку
соціально-особистісних компетенцій учнів старших класів**

Авторська розробка

Шановний(а) колега!

Просимо вас відповісти на наступні питання, щоб ми могли краще зрозуміти, як ви працюєте над розвитком соціально-особистісних компетенцій учнів. Ваша відповідь допоможе вдосконалити освітній процес. Дякуємо за вашу участь!

1. Ваше ім'я та прізвище (опціонально):

2. Предмет, який ви викладаєте:

3. Скільки років ви працюєте вчителем?

- Менше 1 року
- 1–5 років
- 6–10 років
- Більше 10 років

4. Як ви визначаєте поняття "соціально-особистісні компетенції"?

(Коротко опишіть ваше розуміння цього терміну)

5. Які методи чи прийоми ви використовуєте для розвитку соціально-особистісних компетенцій у ваших учнів?

(Виберіть всі, що підходять, та додайте свої варіанти)

- Групові проєкти
- Рольові ігри
- Дискусії та дебати
- Волонтерські ініціативи

- Навчання через практику (екскурсії, майстер-класи тощо)
- Інше (вказіть): _____

6. Як часто ви надаєте учням можливість працювати в команді для досягнення спільної мети?

- Завжди
- Часто
- Іноді
- Рідко
- Ніколи

7. Чи включаєте ви в уроки дискусії на тему емоційної грамотності та управління стресом?

- Так, регулярно
- Так, час від часу
- Ні, але планую включити
- Ні, не вважаю це необхідним

8. Як ви оцінюєте рівень розвитку соціально-особистісних компетенцій у ваших учнів?

- Високий
- Середній
- Низький
- Важко сказати

9. Чи зустрічаєтесь ви з труднощами під час розвитку соціально-особистісних компетенцій у учнів?

- Так
- Ні
- Якщо так, будь ласка, уточніть, які саме:

10. Які тренінги або додаткові матеріали ви б хотіли отримати для кращого розуміння та розвитку соціально-особистісних компетенцій у учнів?

11. Які додаткові заходи або проєкти ви вважаєте корисними для розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів у школі?

12. Чи є у вас власні пропозиції щодо вдосконалення підходів до розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів?

Дякуємо за ваші відповіді!

**Приклад таблиці моніторингу якості тьюторського забезпечення розвитку
соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів**

Авторська розробка

Критерій оцінки	Показник	Метод оцінки	Частота моніторингу	Відповідальна особа
1. Індивідуальний підхід до учнів	Частота індивідуальних тьюторіалів та планів розвитку учнів	Анкетування учнів, аналіз планів тьютора	Щоквартально	Тьютори, заступник директора
2. Розвиток соціально-особистісних компетентностей	Рівень участі учнів у групових проєктах та дискусіях Оцінка здатності аналізувати та аргументувати думки на уроках та проєктах	Спостереження, опитування учнів	Щомісячно	Керівники проєктів
3. Емоційна компетентність та стресостійкість	Здатність учнів керувати емоціями та вирішувати конфлікти	Опитування учнів, психологічні тести	Раз на семестр	Шкільний психолог, тьютори
4. Тайм-менеджмент	Уміння учнів планувати час та виконувати завдання вчасно	Оцінка виконання завдань, самооцінка учнів	Щомісячно	Тьютори, класні керівники
5. Мотивація до навчання	Рівень активності на уроках та участі у додаткових заходах	Спостереження, опитування учнів	Раз на семестр	Вчителі, тьютори
6. Зворотний зв'язок від учнів	Задоволеність учнів тьюторською підтримкою	Анкетування учнів	Щоквартально	Адміністрація школи
7. Залучення батьків до процесу	Регулярність спілкування тьюторів з батьками та їх участь у розвитку м'яких навичок	Опитування батьків, зустрічі з тьюторами	Щоквартально	Тьютори, заступник директора
8. Результативність учнів у проєктах	Кількість успішно завершених учнями проєктів	Аналіз результатів проєктів	Щоквартально	Тьютори, керівники проєктів
9. Професійний розвиток тьюторів	Участь тьюторів у тренінгах та підвищення кваліфікації	Огляд сертифікатів, план розвитку тьюторів	Раз на рік	Адміністрація школи

**Приклад порівняльної шкали для оцінки змін у рівні сформованості
соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів.**

Авторська розробка

Шкала дозволяє тьюторам візуально оцінити прогрес у кожній категорії м'яких навичок, використовуючи бали від 1 до 5, де 1 означає "дуже слабкий рівень", а 5 — "дуже високий рівень".

Порівняльна шкала розвитку м'яких навичок

М'яка навичка	Рівень на початку програми (1-5)	Рівень після завершення програми (1-5)	Коментар щодо змін
Командна робота			Оцініть здатність учнів працювати у групі, розподіляти завдання, підтримувати співпрацю.
Комунікаційні навички			Оцініть, як учні спілкуються з однолітками, тьюторами та вчителями.
Креативність			Оцініть здатність учнів пропонувати нестандартні рішення та генерувати нові ідеї.
Управління часом			Оцініть, як учні планують свій час, дотримуються термінів і виконують завдання.
Емоційний інтелект			Оцініть здатність учнів розпізнавати та управляти власними емоціями і емоціями інших.
Критичне мислення			Оцініть здатність учнів аналізувати інформацію, оцінювати факти та аргументи.
Конфліктологічні навички			Оцініть здатність учнів вирішувати конфлікти мирним шляхом і підтримувати стосунки.
Самотивація та ініціативність			Оцініть, наскільки учні проявляють ініціативу в навчанні та інших активностях.

Приклад заповненої шкали:

М'яка навичка	Рівень на початку програми (1-5)	Рівень після завершення програми (1-5)	Коментар щодо змін
Командна робота	2	4	Учні стали активніше взаємодіяти між собою, краще розподіляти обов'язки в групах.
Комунікаційні навички	3	5	Значно покращилось усне спілкування та вміння слухати.
Креативність	2	3	Учні почали частіше пропонувати нові ідеї, але ще потребують стимулювання.
Управління часом	1	4	Спостерігається покращення в плануванні роботи, дотриманні термінів.
Емоційний інтелект	3	4	Учні стали краще контролювати свої емоції, але ще потребують роботи з емпатією.
Критичне мислення	2	4	Значно покращилась здатність аналізувати ситуації та робити висновки.
Конфліктологічні навички	2	4	Учні навчились вирішувати конфлікти через діалог, конфліктів стало менше.
Самотивація та ініціативність	2	5	Учні стали проявляти більше ініціативи та відповідальності за власне навчання.

Інструкції для тьюторів:

- Оцініть рівень кожної навички на початку програми і після її завершення за шкалою від 1 до 5.
- У коментарях вкажіть конкретні приклади змін, які ви спостерігали у поведінці та розвитку учнів.

РОБОЧИЙ ЗОШИТ ТЬЮТОРА

Авторська розробка

ЗМІСТ

Вступ

1. Корисне на початок співпраці
2. Знайомство, договір
3. Вправи на пізнання дитини, формулювання тьютором педагогічної мети
4. Самооцінка учня
5. Інтереси та мрії учня
6. Цінності та потреби учня
7. Таланти та сильні сторони учня
8. Зони розвитку учня
9. Цілепокладання
10. Планування досягнення цілей
11. Тайм менеджмент
12. Кола мого контролю. Мислення зростання
13. Завершення співпраці

ВСТУП

Вітаю, тьюторе та тьюторко!

У тебе в руках Робочий зошит, який, сподіваюся, стане твоїм надійним помічником на шляху пізнання та відкриття світу учня старших класів.

Бути тьютором — це не просто професія, яку можна опанувати. Це свідомий вибір стати на шлях самопізнання, відкриття себе, прийняття себе. Це вибір допомагати дітям — маленьким особистостям, які, через свій вік, ще потребують підтримки у цьому процесі.

Якщо ти зараз тримаєш у руках цей зошит, це означає, що ти вже зробив(ла) цей вибір! Я неймовірно пишаюся тобою і щиро дякую тобі за це!

Тож закликаю тебе, колего, вирушити у цю подорож із відкритим серцем, готовністю пізнавати та допомагати. Тьюторинг — це шлях для двох: і для дитини, і для тебе. В цьому зошиті я підготувала матеріали для роботи з дітьми, які я сподіваюся допоможуть тобі розкрити потенціал дитини.

Зошит побудований за принципом чотирьох кроків тьюторського процесу:

1. Пізнання дитини
2. Постановка мети
3. Реалізація мети
4. Оцінювання результатів

Проте пам'ятай: ти завжди можеш адаптувати послідовність зустрічей та їх наповнення відповідно до потреб, можливостей і запитів конкретної дитини. Адже кожна дитина — це унікальна особистість.

Хай щастить у цій важливій і натхненній справі! ❁

Схема процесу тьюторингу



**Корисне на початку роботи тьютором/кою з учнем рекомендуємо
підготувати такі документи**

- Перша зустріч-ключові питання
- Рефлексія тьютора/ки після зустрічі
- Мій сценарій першої зустрічі
- Графіки тьюторіалів.
- Діагностичний інструментарій.
- Умови співпраці.
- Набір методик, інструментів, вправ.
- План тьюторської діяльності.
- Карта тьюторіалу:
 - опис мети;
 - завдання до зустрічі;
 - опис зустрічі;
 - домашнє завдання;
 - опис спостережень тьютора.
- Матеріали моніторингу ефективності тьюторської діяльності.
- Щоденник спостережень.

Перша зустріч – ключові питання

Що б я хотів/хотіла розповісти йому/їй про тьюторинг, і про те, як ми можемо співпрацювати?

Які мої побажання щодо укладення домовленостей про співпрацю?

Що б ти хотів/хотіла розповісти про себе?

Як я на даний час бачу можливі шляхи, якими може йти тьюторіал? Про що мені варто дізнатися, щоб їх визначити? Що я можу запропонувати для наступної, другої зустрічі?

Про що я б хотів/хотіла дізнатись?

Що я знаю про підопічного/ну

Рефлексія після зустрічі

1. Що відбулося?
2. Чи досяг/ла я запланованої мети?
3. Яке я для себе визначаю домашнє завдання після тьюторіалу?
4. Що я маю підготувати на наступну зустріч?

Інші роздуми, зауваження

1. Що я дізнався/лась про підопічного, що є особливо важливим для подальшої співпраці?
2. Чи маю я якісь сумніви щодо підопічного?
3. Чи є щось таке, щоб я хотів/ла перевірити?
4. Що мене здивувало? Засмутило? Зацікавило? Втішило?

Орієнтовне визначення цілей тьюторської діяльності

1. *До чого/куди я хочу привести свого підопічного? Які знання, вміння, навички, зміни я б йому побажав?*

- вміння планувати;
- вміння досягати цілей;
- розширення власних можливостей через знайомства з новими

людьми, професіоналами;

- своє _____

2. Як ми дійдемо до пункту призначення? Які будуть використані ресурси та інструменти? (методи, матеріали, вправи).

- SMART, GROW, мережа цілей;
- коло розвитку;
- есе;
- зустрічі з цікавими людьми;
- своє _____

3. Як я зрозумію, що ми вже дійшли до пункту призначення? Які будуть способи вимірювання результатів?

- Створення навчального плану на найближчі 3 роки;
- підвищення рівня рефлексії, визначеної на основі роботи з есе;
- своє _____

4. Скільки мені потрібно часу? (Кількість зустрічей, частота, тривалість)

- Повний цикл (не менше 8-ми зустрічей);
- Своє _____

Знайомство, договір

Мета зустрічі:

Створити довірливу атмосферу взаємодії, познайомитися з дитиною, домовитися про правила взаємодії, підписати договір

Крок 1. Знайомство, договір

Активність. 10 фактів про мене.

Навіщо мені потрібен тьютор/ка.

Активність. Тьюторський контракт.

Запропонуйте дитині записати про себе 10 фактів на шаблоні, якими хотів/ла б з вами поділитися. Рекомендуємо також виконати вправу та ділитися фактами про себе. Розкажіть дитині, хто такий тьютор, з якими запитам Ви працюєте і чим може бути корисна взаємодія для вас.

Щоб зрозуміти мотивацію дитини у співпраці з тьютором запропонуйте дитині інструмент “Навіщо мені потрібен тьютор/ка?”

Активність. Проговоріть з дитиною про правила вашої співпраці. Зафіксуйте ваші домовленості в Договорі.

Вибір активності з дитиною здійснює тьютор/ка

На самостійне опрацювання: Намалювати або описати, як виглядає найщасливіший день у житті.

Вправи на пізнання дитини, формулювання тьютором педагогічної мети

Вправа: Не можу уявити своє життя без.

Запропонуйте дитині подумати про себе і спробувати написати список того, без чого не може уявити своє життя.

Рекомендуємо також виконати вправу та ділитися про себе.

Вправа: Що робить тебе щасливим/вою?

Дитині необхідно заповнити шаблон, прописавши, що робить дитину щасливою.

Вправа: Все про мене. Дитині необхідно заповнити шаблон, прописавши, якнайбільше фактів про себе.

Вправа: «Закінчи речення»

Умова. Відповіді дає не тільки підопічний, але й тьютор. Тьютор повинен відповідати щиро, чим надає приклад своєму підопічному.

Твердження

1. Я вдячний за _____
2. На день народження хочу отримати _____
3. На безлюдний острів візьму _____

4. Золоту рибку попрошу _____
5. Більш за все хочу _____
6. Завтра хочу змінити _____
7. Прошу вибачення за _____
8. Відчуваю гордість, коли _____
9. Комплімент, якій найчастіше чую _____
10. Напевно ніхто мені не повірить, але _____
11. Коли був дитиною / зовсім маленьким мріяв _____
12. Ніколи не забуду _____
13. Ні за які гроші не віддавав би _____
14. Щастя для мене це _____
15. Є таке місце _____
16. Ніколи не відмовлюсь від _____
17. Розумію, що потрібно _____

Самооцінка дитини

Вправа: 5 речей, які я люблю в собі. Запропонуйте дитині подумати про себе і спробувати написати список того, що дитина любить у собі.

Вправа: «Я — особлива» / «Я — особливий»

Мета: усвідомлення та підкреслення своїх сильних сторін та здібностей, підтримка в складний період (особливо для осіб із заниженою самооцінкою).

Я особлива (особливий), тому що...	У мене є близькі особи в моїй родині:	У мене є таланти та здібності, якими захоплюються інші:	У мене є улюблені заняття та хобі:	У мене є пам'ятки, які є для мене дорогі:

У мене є успіхи, якими я пишаюсь:	Я маю плани та цілі, яких я хочу досягти:	У мене є друзі:	Я маю до кого звернутися за допомогою:	У мене є обов'язки та відповідальність за:
Я знаю, що для мене важливе у житті:	Я маю якості та риси характеру, які мені подобаються	У мене є друзі та хороші знайомі серед дорослих:	Мене люблять у школі (в гуртку), тому що:	Почуваю себе добре тоді, коли:

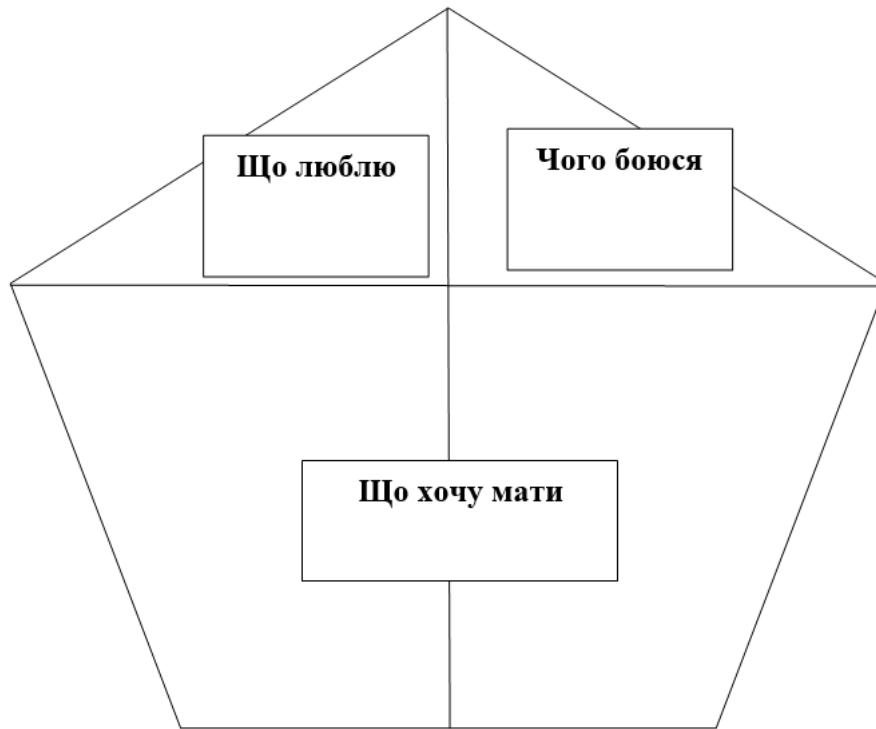
Інтереси та мрії

Вправа: «Мій герб»

Умова. Підопічному пропонується зробити свій герб (тьютор так само робить свій). Герб складається з трьох частин:

- те, що люблю;
- те, чого боюся;
- те, що хочу мати.

Тьютор та підопічний записують на гербі відповіді, а потім у розмові намагаються вгадати, що означає написане. Після чого розмовляють про написане.



Вправа: «Мапа мрій»

Необхідні матеріали: старі журнали, клей, ножиці, фломастери, листи чистого паперу.

Хід розмови тьютора з підопічним:

1. Почніть з вступу про те, що кожен з нас має певний образ ідеального життя. Це можуть бути речі, які хотів би мати; риси характеру, які б хотів мати, зовнішній вигляд. Все це — наші мрії.
2. Запропонуйте підопічному створити «Мапу Мрій». Із журналів нехай виріже те, що хоче отримати, досягти. Можна вирізати гасла, тексти, картинки, а потім приклеїти на чистий лист паперу, створюючи таким чином *колаж*.

Зверніть увагу підопічного, щоб мрії стосувалися різних аспектів життя: родини, друзів, хобі, освіти, майбутньої роботи, фінансів, знань, любові, соціального статусу, зовнішнього вигляду, матеріальних речей.

Дайте підопічному стільки часу, скільки йому потрібно, щоб виконати вправу (може лунає якась спокійна музика).

Не потрібно запитувати, що робить підопічний. Достатньо просто бути присутнім.

3. Після створення мапи, попросіть підопічного розповісти про неї. Задавайте питання про значення картинок, гасел, тексту.
4. Ця вправа має на меті зрозуміти бажання підопічного. Задавайте якомога більше питань, навіть зрозумілих, щоб підопічний зміг висловити якомога більше неусвідомленого про свої мрії.
5. Запропонуйте підопічному забрати мапу до дому. Подякуйте підопічному за вправу.

Вправа: «Я в енциклопедії»

1. Попросіть учня уявити, що він / вона пише статтю про себе в енциклопедії у вигляді однослівних речень. Попросіть написати 4 такі коротких речення, які б описували підопічного. Важливо! Речення повинні бути записані, а не проговорені.

Поговоріть про те, що написано, і чому. Задавайте запитання щодо вибору цих речень про себе. Чому саме ця інформація стала основою для статті в енциклопедії? Як до цього ставиться учень? Це той опис, який він хотів би мати? Що саме його найбільш чітко характеризує?

2. Після обговорення попросіть учня сформулювати статтю про ідеального себе в енциклопедії. Попросіть знову написати, але вже не 4, а більше речень (5-6). Поговоріть про те, що є в цій "ідеальній" статті, і чому. Чому саме ця інформація стала основою для статті в енциклопедії? Як учень відчуває себе після прочитання цієї статті?
3. Поговоріть про відмінності в двох статтях: першій та другій. Нагадайте учню, що те, як він думає про себе, залежить тільки від нього. Що він єдиний, хто має повне має владу над своїми думками, і він може керувати ними самотійно.

4. Поцікавтеся, як би він зрештою думав про себе. Подякуйте за вправу.

Цінності та потреби дитини

Вправа: «Доторкнись до своїх цінностей»

Прочитай список цінностей у таблиці і вибери серед них, які вважаєш своїми. Потім відзнач відповідною літерою поруч з кожною обраною цінністю:

Д = дуже важливо,

В = достатньо важливо, і

Н = не так важливо.

2. Вибери із переліку «дуже важливі» 7 цінностей, які найбільше відгукуються тобі.

3. Дай відповідь на питання:

Як дані цінності реалізуються в сферах твого життя: тіло, діяльність, стосунки, духовність? У яких твоїх діях?

Як ти доглядаєш за своїми цінностями в цих сферах?

Що варто змінити/додати (або нічого не додавати) у своє життя, щоб продовжувати рухатися згідно своїх цінностей?

Таблиця цінностей

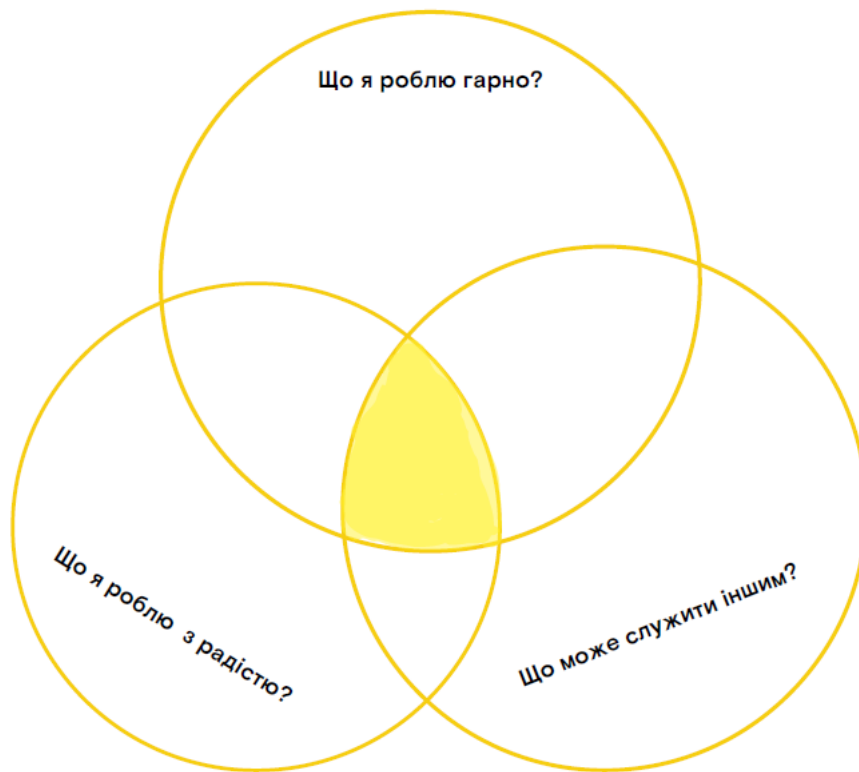
Автентичність	Безпека	Терплячість	Цікавість	Чесність
Чутливість	Делікатність	Гордість	Сумління	Стабільність
Гнучкість	Ефективність	Ентузіазм	Гідність	Близькі стосунки
Гармонія	Чесність	Послідовність	Креативність	Чистота
Лояльність	Мудрість	Любов	Надія	Досконалість
Незалежність	Відповідальність	Відвага	Відкритість	Компетенція
Захоплення	Внутрішній спокій	Престиж	Дружба	Допомога іншим
Правда	Смиренність	Простота	Приємність	Сім'я
Радість	Розвиток	Раціональність	Ризик	Слава
Ретельність	Спонтанність	Справедливість	Щастя	Рішучість

Щирість	Щедрість	Спокій	Повага	Задоволення
Шляхетність	Толерантність	Турбота	Творчість	Включеність
Порядність	Свобода	Вірність	Милосердя	Здоров'я
Вразливість	Віра	Достовірність	Довіра	Винахідливість

Таланти та сильні сторони учня

Вправа: Коло талантів

Запропонуйте дитині дати відповідь на три запитання кола талантів.



Мої сильні сторони _____

З допомогою питань “Сито-талантів” знайдіть сильні сторони дитини:

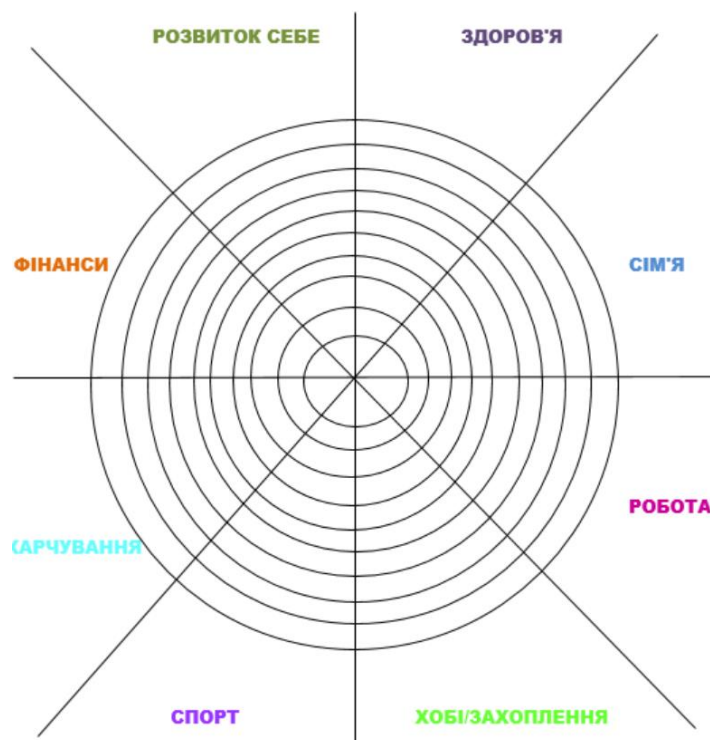
- Де можна використати свій перший талант (конкретний)?
- Чи з цим талантом можна пов'язати професію? яку саме?

- Чи дійсно це про тебе?
- Як ти себе відчуваєш коли робиш вказані тобою дії?
- Чому саме ви вважаєте це своїми сильними сторонами?
- Яким чином та в яких сферах життя ти використовуєш їх?
- Що допомагає тобі в досягненні своєї мети?
- Що призвело до того, що ти почав цим займатися?
- Поділись планами, як будеш далі сильну сторону розвивати?
- Як ти себе відчуваєш після цієї роботи?
- Як тобі робилося завдання?
- Розкажи мені більше про...
- Як впізнати, що робиш це добре? Які критерії?
- Звідки ти знаєш, що робиш це добре?

Зони розвитку дитини

Вправа: Коло мого розвитку

Мета: Виявити сфери, у яких дитині потрібно вдосконалюватися, і знайти способи допомогти їй у цьому.



Коло розбиваємо на 6, 8, 12 секцій як піцу. Оцініть поточний стан кожної сфери від 1 до 6 (1 - все погано; 6 – все дуже добре). 1 - всередині кола, 6 - на зовнішньому колі. Допишіть конкретні дії до кожної сфери.

Приклади запитань до кола розвитку:

- Що відчуваєте, коли дивитесь на своє коло?
- Що вас захопило зненацька, здивувало чи привернуло вашу увагу?
- Яка сфера кола вас задовольняє?
- Чому ви задоволені?
- Яка сфера для вас найважливіша?
- Яка сфера – це ваш «двигун», який рухає інші сфери?
- Над якою сферою хотіли б попрацювати?
- Що хотіли б змінити?

Приклади запитань до обраної сфери:

- Завдяки чому дана сфера оцінена вами на «х», а не менше?
- Що вже маєте, що знаходитесь на рівні «х»?
- Що можете зробити, щоб розвинути цю сферу?
- Що потрібно змінити, щоб бути на рівні «х+2»?
- Що вам потрібно, щоб перейти на рівень «х+2»?
- Що вас стримує?- Хто може допомогти?
- Яким буде ваш перший крок?
- Коли плануєте зробити свій перший крок?

Цілепокладання

Питання для визначення мети

1. Що я хочу досягти / зробити? Запишіть свою поставлену мету.
2. Наскільки я зацікавлений в досягненні цієї мети?
3. Задля чого більшого я хочу досягти цієї мети?
4. Заради чого більшого, ніж я і мої бажання, я хочу досягти цієї мети?
5. Наскільки досягнення мети і окремі етапи знаходяться під моїм контролем?

6. Наскільки я контролюю ресурси, необхідні для її досягнення?
7. Як досягнення мети вплине на моє життя? Що буде хорошого? Що може змінитися з гіршу сторону?
8. Як я можу підтримати себе на шляху до досягнення мети?
9. Що може мені завадити? Як я буду вирішувати це питання?
10. Як я дізнаюся, що мета досягнута?
11. Уявіть собі, що вона досягнута. Що я буду відчувати, переживати, бачити, чути, коли вона досягнута?

Робота з метою підопічного

Аркуш 1

Уроки з минулого

Перш ніж ставити нові цілі, важливо озирнутися назад на попередні цілі, які ти поставив, і витягти з них урок. Проаналізуй, чому ти досяг цих цілей або чому не досяг.

Попередня мета (цілі), що я ставив перед собою:

Чи були досягнуті цілі?

Перерахувати причини досягнення або недосягнення цілей

З якими перешкодами ти зіткнувся в попередніх цілях? Що ти можеш зробити для подолання бар'єрів і перешкод на шляху досягнення вашої мети (цілей)?

Підсумовуючи, чого ти навчився під час роботи над своїми попередніми цілями?

Аркуш 2

Планування діяльності

МОЯ МЕТА _____

Дата досягнення _____

Щоб досягти своєї цілі я зроблю три речі:

1. _____

2. _____

3. _____

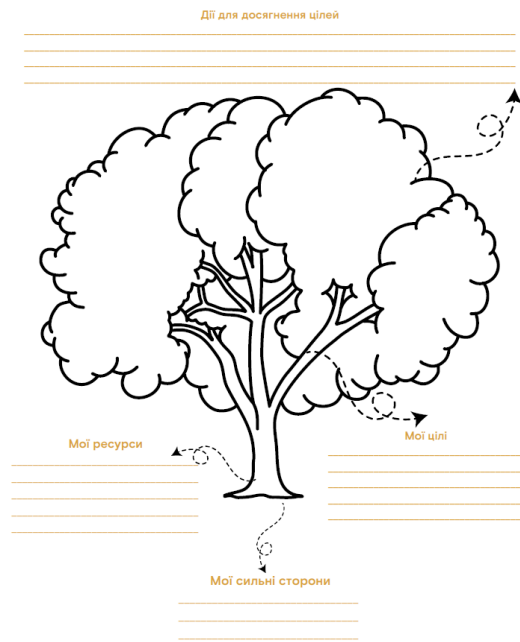
Я буду знати, що досяг/досягла мети, адже _____

Дві речі, які допоможуть мені дотримуватися своєї мети:

1. _____

2. _____

Вправа: Дерево цілей



Вправа: Три зірки

Що хочу досягти?

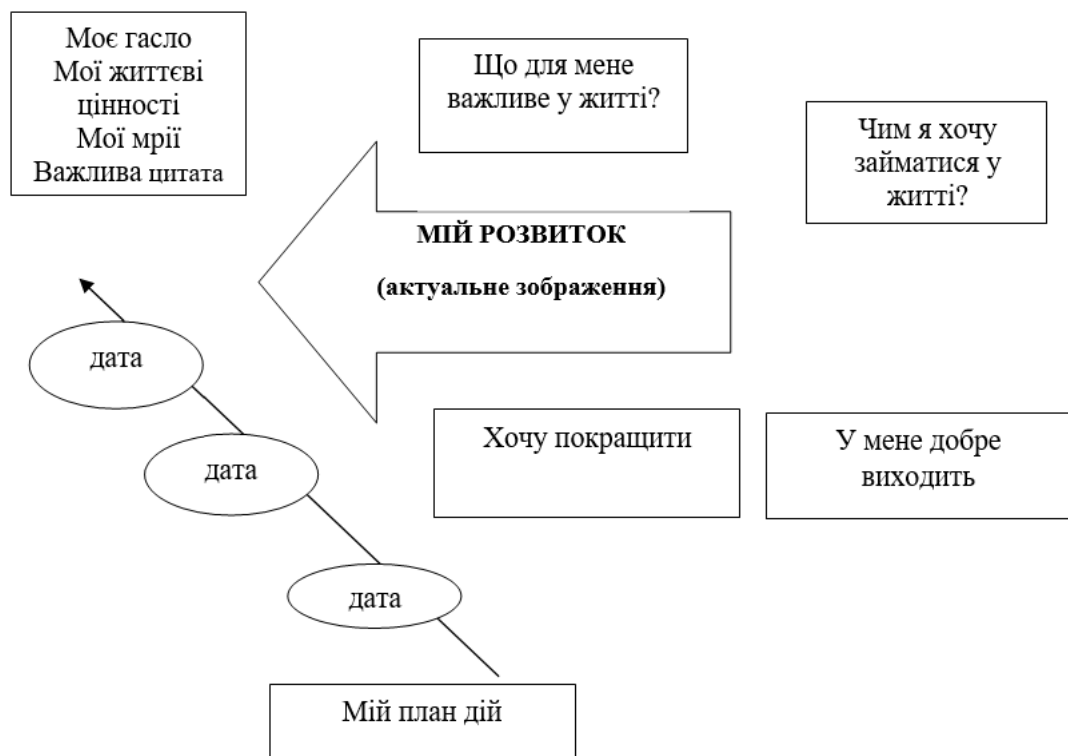
Які маю переваги?

Які маю ресурси?

Планування досягнення цілей

Вправа: мапа розвитку учня.

Цю вправу учень може виконувати вдома, як завдання після тьюторіалу. На тьюторіалі тьютор разом з підопічним аналізує карту розвитку.



План розвитку

Види сфер розвитку учня	Мета	Результат	Корекція мети	Мета	Результат
інтелектуальна сфера					
навчальна мотивація					
пізнавальна активність					
успішність (середній бал)					
самопізнання					
лідерство					

тип мислення					
самопізнання					
навчальний предмет (можна додавати за необхідності)					
емоційна сфера					
моральність					
саморегуляція					
самостійність					
сила волі					
цілеспрямованість					
стійкість					
світогляд					
емпатія					
відповідальність					
соціальна сфера					
комунікативні навички					
співпраця					
турбота про інших					
поведінка в конфліктах					
соціальна активність					
проактивна поведінка					
рефлексія					
здоров'я					
режим дня					
харчування					
фізична активність					
шкідливі звички					
чистота тіла та оточуючого середовища					
селф менеджмент					
цілепокладання					
планування					
визначення					

пріоритетів					
вміння робити вибір					
ораторська майстерність					
управління часом					
використання ресурсів					
екологічність					

Таймменеджмент

Під час обговорення процесу досягнення цілей, тьюторант завжди стикається з проблемами тайм менеджменту. Тьютору варто навчити свого підопічного прийомам подолання прокрастинації.

1. Метод “Eat That Frog” або “З’їсти жабу з ранку” є концепцією, яку розробив Браян Трейсі у своїй книзі з однойменною назвою. Цей метод спрямований на те, щоб допомогти людям ефективно управляти своїм часом і досягати своїх цілей.

2. «Як з’їсти слона» – спосіб вирішення складного завдання. Будь-яке велике, складне завдання здається нездійсненним, поки дивишся на нього, як на ціле.

3. Метод швейцарського сиру полягає в тому, щоб розглядати кожне завдання як сир, а виконані під завдання як невелику дірку в цьому сирі.

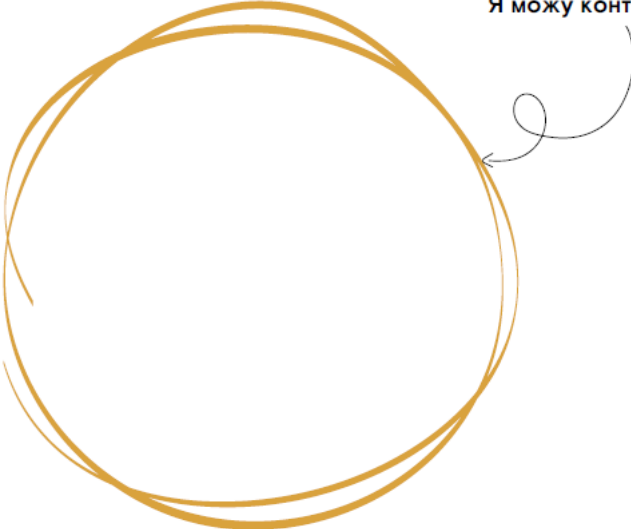
4. Метод Помодоро використовує таймер для того, щоб розбити роботу на 25-хвилинні інтервали, які називаються «pomodori» і розділені короткими перервами.

5. Острів прокрастинації. Це метод візуального зображення своїх пожирачів часу.

Мислення зростання. Кола мого контролю.

Вправа: Кола контролю. Вправа, яка допомагає усвідомити, що ми відповідальні лише за ті речі, які можемо контролювати, а також вчить відпускати те, що є поза нашим контролем і на що ми не можемо впливати.

думки інших	мої дії	власні зусилля	про себе мої слова
погода	вибір інших	відчуття інших	ставлення до інших
слова інших	прояви своїх почуттів	турботу	вчинки інших
	минуле	мої рішення	



Я можу контролювати

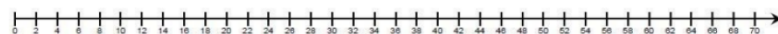
За межами контролю _____

Вправа: Аркуш налаштування на розвиток. Вправа, яка допоможе краще мислення дитини: налаштоване на розвиток чи фіксоване.

П/н	Питання	Точно так	Так	Ні	Точно ні
01	Мій інтелект – це радше незмінна величина, риса, яка мене характеризує.				
02	Незалежно від рівня інтелекту, його завжди можна певною мірою змінити.				
03	Ти завжди можеш змінити свій рівень інтелекту значною мірою.				
04	Ти - просто особа "певного типу", і небагато можна зробити, щоб це змінити.				
05	Ти завжди можеш змінити основні речі, які характеризують тебе як особу.				
06	Музичний талант можна сформувати у кожному.				
07	Тільки декілька осіб стане визначними спортсменами; це має бути в крові.				
08	Математика набагато легша для хлопців.				
09	Математика простіша для осіб, які походять з сімей, середовищ, які належно оцінюють математику.				
10	Чим важче над чимось працюєш, тим кращим у цьому будеш.				
11	Незалежно від того, який Ти зараз, ти завжди можеш сильно змінитися.				
12	Робити нові речі – це для мене стрес, я цього уникаю.				
13	Є хороші люди, і є злі люди – і рідко-коли люди змінюються.				
14	Цінною, коли інші люди надають мені інформацію про те, як добре я виконую різні завдання.				
15	Коли інші говорять про те, як я впоралась із чимось, я часто реагую негативно.				
16	Всі люди, за винятком осіб з пошкодженням мозком, мають однаковий потенціал до науки.				
17	Ти можеш вчитися нових речей, але не можеш змінити того, наскільки ти розумний.				
18	Можеш почати робити щось по-іншому, але основні риси, які тебе характеризують, ти не в змозі змінити.				
19	Люди в основному добрі, але іноді вони приймають погані рішення				
20	Важливою причиною того, що я вчуся, є моя любов до пізнання нових речей.				
21	Справді талановиті люди не мусять важко працювати.				
22	Якщо я мушу над чимось важко працювати, це означає, що я у цьому слабкий.				

Аркуш, який аналізує налаштованість на розвиток

П/н	Бали					Твій результат
1	0	1	2	3		
2	3	2	1	0		
3	3	2	1	0		
4	0	1	2	3		
5	3	2	1	0		
6	3	2	1	0		
7	0	1	2	3		
8	0	1	2	3		
9	0	1	2	3		
10	3	2	1	0		
11	3	2	1	0		
12	0	1	2	3		
13	0	1	2	3		
14	3	2	1	0		
15	0	1	2	3		
16	3	2	1	0		
17	0	1	2	3		
18	0	1	2	3		
19	3	2	1	0		
20	3	2	1	0		
21	0	1	2	3		
22	0	1	2	3		



налаштованість на результат

налаштованість на розвиток

На основі досліджень Керол Двек над “Growth mindset”:

Особи, налаштовані на результат:	Особи, налаштовані на розвиток:
- концентрують увагу на результаті, переважають у них постійні риси; - переконані, що успіх дорівнює доведенню свого рівня інтелекту або свого таланту; - вважають, що найменша невдача – це поразка; - хочуть мати певність, що вони впораються, беруться лише за такі завдання; - відчують себе винятковими або вищими.	- концентрують увагу на процесі, прагнуть до все ширшого обсягу знань; - переконані, що “наші прикмети можуть змінюватися”; - виходять поза власні обмеження, щоб навчитися робити щось нове, що дає їм радість; - відсутність розвитку і відмова від прагнення до чогось, що має значення, - це для них поразка.

Завершення та натхнення
Приклади проведення рефлексії

Самоаналіз результатів (за семестр, рік)

1. Підсумки навчального року (семестру) для мене _____
2. Із запланованого мені вдалося виконати _____
3. Невиконаним виявилось _____, тому що _____
4. В результаті для мене стало важливим _____
5. Внаслідок участі в тьюторіалах/заходах/щось ще я отримав(ла) досвід _____
6. У цьому навчальному році для мене найбільш значущим та тим, що я запам’ятав (ла) було _____
7. Мої уявлення за минулий рік змінилися _____
8. Надалі я б хотів (ла) _____, тому що _____

Самооцінка після участі в проєкті, заході ...

Що було (подія)	Як я брав (ла) участь	Яким був мій особистий результат	Чи можу я його покращити та як	Що я хочу зробити, чого ще не було

		(самооцінка)		
Навчальні успіхи (тут фіксуємо лише те, що вдалося, а не те, що не вдалося)	Які зусилля я доклав (ла), щоб вдалося	Яким був мій особистий результат (самооцінка)	Чи можу я його покращити та як	Коментар вчителя-предметника (фактично оцінка зусиль учня)

Зворотний зв'язок від підопічного

Оцінювання результатів від співпраці з тьютором

1. Мій найбільший успіх (за останні 3-5 місяців)

2. Моя найбільша поразка (за останні 3-5 місяців)

3. Мої плани на найближчі 3-5 місяців

4. Найбільші проблеми, які були під участі в тьюторингу

5. Найбільші вигоди, які отримав/ла під час участі в тьюторингу

Орієнтовний зразок документації тьюторіалу

<i>Ім'я та прізвище підопчного</i>		<i>Дата зустрічі</i>	
<i>Ім'я та прізвище тьютора</i>		<i>Номер зустрічі</i>	

Підготовка тьютора до зустрічі

1. Що з минулої зустрічі залишилося не відпрацьованим?
2. Які питання я б хотів/ла знов підняти та з'ясувати?
3. Які питання я задам підопічному відповідно до виконаного домашнього завдання?
4. Що я планую на зустріч? Які я ставлю цілі перед собою як тьютором?
5. Яке я планую задати домашнє завдання?

Зразок сценарію роботи тьютора

№ з/п	Сфера тематичної сесії	Перелік вправ
<i>Початок співпраці</i>		
1.	Визначення засад співпраці	Домовленості
2.	Встановлення довірливих відносин	1. Закінчи речення 2. Мій герб
<i>Розвиток особистісних компетенцій</i>		
1.	Самосвідомість	1. Темперамент 2. Яким я є, що можу, що вмію

		3. Моя сумка 4. Поле впливу
2.	Саморегуляція	1. Візитка емоції 2. Стоп відволіканню
3.	Мотивація	1. Карта мрій 2. Я в енциклопедії 3. Коло успіху 4. Від нуля до мільйона
Розвиток соціальних компетенцій		
1.	Емпатія	1. Вікно спостереження 2. Порозуміння
2.	Соціальні вміння	Конфлікти у відносинах
Розвиток професійних компетенцій		
	Планування професійного шляху	1. Action-plan 2. Мета-план 3. Карта реальності 4. Тест захоплень 5. Тест сильних сторін

Зразок тьюторської документації

Інформація про підопічного

Прізвище, ім'я:	Клас
Дата народження:	
Сім'я:	
Які має інтереси? Як їх розвиває?	
Позакласні заняття:	
Сильні сторони:	Над чим варто попрацювати?
Інша інформація про підопічного:	

Орієнтовний план тьютора

ІІБ	Тип (темперамент)	Цінності	Сильні сторони	Слабкі сторони
Що допоможе у роботі:				
План роботи:	Короткострокові цілі	Середньо тривалі цілі	Довготривалі цілі	
Види діяльності				
Використання методики, вправ, матеріалів				
Термін				
Фіксація результатів				
Коригування цілі				
Фіксація результатів				
Загальні висновки:				
Що досягнуто?	Що не досягнуто? Чому?	Що робити далі з досягнутим?	Що робити далі з недосягнутим?	

Аналіз ефективності роботи тьютора

Для оцінювання ефективності роботи тьютора використовуються наступні *методи*:

- анкетування (учнів, батьків, тьюторів);
- спостереження;
- бесіди, інтерв'ю;
- самооцінка;
- аналіз тьюторської документації;
- аналіз портфоліо учня.

Критерії оцінювання діяльності тьютора (в різних вікових групах на різному рівні):

- рівень мотивації та культури особистісного розвитку учнів;
- рівень сформованості базових компетенцій (комунікативна, соціально-практична, інформаційна та саморегуляції);
- рівень розвитку особистісних якостей, вмінь та навичок учня:
 - самостійність в діяльності та мисленні;
 - вміння бачити та формулювати мету;
 - вміння планувати;
 - вміння робити вибір;
 - вміння приймати самостійні рішення та нести за них відповідальність;
 - розвиток в учнів творчих, рефлексивних здібностей, інтелектуальної активності, здатності до самоосвіти;
 - розширення горизонтів освітнього, соціального, професійного самовизначення учня.

Результатами ефективності впровадження тьюторської моделі в школі можуть бути:

- ріст у взаємовідносинах «учень-вчитель (тьютор)»: почуття безпеки, довіри, автентичності;
- зменшення агресивної поведінки учнів по відношенню до вчителів;
- підвищення рівня професійної компетенції вчителів-тьюторів:
 - створення взаємовідносин з учнями на підґрунті взаємоповаги,
 - комунікація на основі емпатії з учнями та батьками;
 - розпізнавання та розкриття сильних сторін учнів;
 - пристосування вимог до можливостей учнів;
 - покращення міжособистісних відносин між вчителями;
 - створення в школі відкритого освітнього середовища;
 - формування партнерських взаємовідносин між вчителями та батьками;
 - підвищення рівня зацікавленості батьків у розвитку дитини, кращого розуміння власної дитини.

Проект Положення про індивідуальний тьюторинг

Авторська розробка

Загальні положення.

1. Метою індивідуального тьюторингу є організація індивідуальної, систематичної співпраці учня та тьютора, що триває не менше ніж півроку.
2. Індивідуальний тьюторинг спрямований на підтримку та мотивацію учнів в пошуках їх індивідуального шляху: в навчанні, в науці, в особистісним розвитку, що поєднує також сприяння формуванню позитивних рис характеру учнів.
3. Індивідуальний тьюторинг мають право проводити вчителі школи, які мають відповідну кваліфікацію.
4. Призначає індивідуального тьютора директор школи після виборів учнями і вчителями.
5. Тьютор може мати одночасно не більше 4 учнів на півроку.
6. Тьютор протягом півроку проводить тьюторський цикл, що складається не менш ніж з 8 тьюторіалів, під час якого реалізує індивідуальну програму розвитку учня.
7. Інформація про тьюторів (профіль тьютора) та пропозиції щодо тематики тьюторіалів для учнів та батьків розміщена на сайті школи та інформаційних дошках школи.

Запис учнів на індивідуальний тьюторинг.

1. Запис учнів на індивідуальний тьюторинг проводить робоча група тьюторів школи.
2. Учні у визначений термін пишуть есе про себе чи мотиваційний лист, що обґрунтовує необхідність індивідуального тьюторингу та тематики тьюторіалів, зазначають трьох бажаних тьюторів (також з обґрунтуванням) для співпраці та віддають інформацію заступнику директора з виховної роботи або відповідальній особі (наприклад,

керівнику тьюторської служби школи). Робоча група тьюторів приймає рішення про розподіл підопічних між ними.

3. При прийнятті учнем рішення о продовженні участі в індивідуальним тьюторингу процедура запису повторюється.
4. Запис на індивідуальний тьюторинг відбувається двічі на рік: наприкінці вересня та всередині січня.
5. Призначення індивідуального тьютора для учнів 1-5 класів може відбуватися за рекомендацією класного керівника, психолога, вчителів тощо. Рішення про призначення конкретного тьютора приймається робочою групою тьюторів. Обов'язковою умовою є погодження на тьюторіали учня та батьків.

Тьютор зобов'язаний:

1. Проводити регулярні тьюторіали раз на тиждень чи раз на два тижні, в залежності від вікової категорії учня.
2. Узгоджувати з підопічним розклад, місце проведення тьюторіалів, а також умови договору (не пізніше другого тьюторіалу).
3. Проводити індивідуальний тьюторинг не менше ніж півроку, або не менш 8 тьюторіалів.
4. Реалізувати індивідуальний тьюторинг відповідно його мети, завдань, етапів.
5. Допомогати реалізувати індивідуальний план розвитку підопічного відповідно до визначених цілей, сприяти ефективному розкриттю потенціалу учня.
6. Готуватися до тьюторіалів: визначати цілі, завдання, діагностичний інструментарій, вправи, домашнє завдання тощо.
7. Вести відповідну документацію індивідуального тьютора.
8. Підтримувати зв'язок з батьками підопічного з метою ефективності тьюторського процесу, в межах визначеної програми розвитку учня.
9. Проводити підсумування співпраці, виконання індивідуального плану разом з підопічним, мотивувати його до авторефлексії.

10. Звітувати наприкінці праці про результати своєї діяльності перед робочою групою тьюторів.
11. Брати участь у семінарах, майстер-класах, тренінгах, інших науково-методичних та практичних заходах з метою розвитку своєї професійної майстерності, обміну досвідом, а також ініціювати проведення власних.
12. Підвищувати власну професійну кваліфікацію.
13. Співпрацювати з вчителями, іншими співробітниками школи, з фахівцями поза межами школи з метою ефективної реалізації плану розвитку підопічного.
14. Планувати свою діяльність з урахуванням освітніх та розвивальних ресурсів як школи, так й інших соціальних інституцій чи фахівців.
15. Брати участь у педагогічних, методичних нарадах, які стосуються питань тьюторингу.

Тьютор має право:

1. Представляти на розгляд адміністрації та колективу тьюторів пропозиції з питань удосконалення організації та реалізації тьюторського процесу і власної діяльності.
2. Отримувати від адміністрації та інших співробітників школи інформацію, яка необхідна для здійснення своєї діяльності.
3. Суміщати посаду тьютора з викладацькою та іншою діяльністю згідно з умовами трудового договору.
4. Припинити індивідуальний тьюторинг у разі невиконання підопічним умов контракту, а саме: уникає тьюторіалів без поважних причин, не виконує запропонованих тьютором домашніх завдань, ігнорує реалізацію запланованої співпраці. У разі виникнення такої ситуації тьютор звертається до директора школи та робочої групи тьюторів, після чого приймається рішення про припинення індивідуального тьюторингу.

Учень має право:

1. На своєчасну інформацію про профіль тьюторів та запропоновані ними теми тьюторіалів.
2. На подання запиту на індивідуальний тьюторинг.
3. На отримання послуги з професійного тьюторингу щонайменше протягом півріччя.
4. Відмовитися від індивідуального тьютора, якщо: не були створені довірливі та щирі взаємовідносини, які уможливають ефективну співпрацю; тьютор не належно виконує свої обов'язки; порушує умови контракту; учень бажає припинити індивідуальний тьюторинг з особистих обставин, які має право оголосити чи не оголосити.

Тьюторські інструменти діагностики в малій групі

Авторська розробка

Для успішного впровадження тьюторського підходу до подолання освітніх втрат необхідно не лише продіагностувати навчальні прогалини учнів, а також їх індивідуальні особливості: інтереси, здібності, прихований потенціал, цінності, таланти, стиль навчання тощо.

Починати потрібно *зі знайомства*, під час якого можна отримати важливу інформацію про учнів. Усі вправи передбачають діагностування у малій групі – одночасно для всіх, адже робота відбувається індивідуально, наявність роздаткового матеріалу (в паперовому варіанті та електронному). Не потрібно проводити наведені вправи одночасно, достатньо однієї за один раз. Це може бути під час класної години або на уроці, адже вони не займають багато часу. Впродовж одного місяця можна провести кілька вправ і отримати загальну картину про своїх учнів.

1. «Що робить мене щасливим» - проводячи цю вправу у малій групі, вчитель може дізнатися про те, що для дитини є важливим у житті, які види діяльності чи відпочинку надають йому/їй наснаги, відчуття безпеки, задовольняє потреби дитини. Для цього необхідно надати учням шаблон, у якому вони можуть самостійно написати від 5 до 8 речей. Після збору інформації, вчитель аналізує її та може налаштувати своє спілкування відповідно до потреб кожного учня/учениці.

2. «Все про мене» - ця вправа дозволить вчителю зрозуміти, як сам учень/учениця ідентифікує себе, що вважає важливим розповісти про себе. Отримавши інформацію, вчитель також її аналізує і може включити її у свої розробки уроків, щоб задовольнити інтереси та потреби учнів. Обмеження до 10 пунктів.

3. «Не можу уявити своє життя без...» - вправа допоможе учителю визначити потреби учнів, що сприятиме налагодженню ефективної комунікації під час уроків. Обмеження Учні отримують шаблон, у якому записують ті речі, які

є для них важливими. Аналіз отриманої інформації допоможе вчителю урахувати потреби учнів під час проведення занять. Обмеження до 10 пунктів.

4. «5 речей, які я люблю у собі...» - вправа для підвищення самооцінки учнів. Інколи дітям важко визначити, що вони вміють, знають, можуть робити добре, які особистісні позитивні риси характеру мають. Провівши цю вправу, вчитель зможе побачити учнів з іншої сторони, допомогти їм визначити свої переваги та зосередити увагу на тому, в чому вони гарні.

Вправи на визначення цінностей та потреб учнів.

1. Роздати (надіслати електронний варіант) учням пелюстки чи промінчики, на яких містяться цінності. Чим молодше учні, тим менше перелік. Для учнів 5-6 класів достатньо 15 визначень. Для учнів 7-8 класів – їх може бути 20. Для учнів 9-11 класів – 30. На початку вправи необхідно обговорити з учнями всі визначення, щоб досягти розуміння кожного з них. Потім, пропонуємо учням скласти власну квітку чи сонечко цінностей. Для учнів, які вчать онлайн, вчитель може попросити учнів надіслати фото того, що в них вийшло. Ця вправа надає вчителю можливість зрозуміти сенси, переконання кожного учня та врахувати це у своїй роботі.

2. Для визначення цінностей і потреб учнів можна скористатися порадами фахівців та провести одну з вправ:

1. Чарівник може виконати 5 твоїх прагнень. Про що попросиш? (6 хв.)

2. Мудрець може відповісти на всі питання. Про що б запитав? (записуємо перших 5 відповідей) - 6 хв.

3. Килим-літак в один момент забере тебе куди бажаєш. Куди б хотів полетіти? (записуємо перші 5 відповідей) - 6 хв.

4. Чарівна машина може зробити все на світі: шити, випікати тістечка, мити посуд, робити іграшки. Що повинна робити чарівна машина за твоїм бажанням? - 5 хв.

5. У тебе є головна книжка країни Імаджинаріум. Про що хотів би дізнатися з тієї книжки? - 5 хв.

6. Ти разом з родиною знаходишся у місці, де все можливе. Можеш робити все, що прагне твоє серце. Що б зробив/ла в такому випадку? - (записуємо перші 5 відповідей) - 4 хв.

Питання для розуміння того, що цікавить учнів.

З наведених нижче питань, вчитель може розробити власну анкету та роздати учням для заповнення. Завдяки їй, вчитель може дізнатися про інтереси учнів та включити це у свої навчальні матеріали: під час розробки завдань. Для учнів, врахування їх інтересів у навчанні, надає задоволення, що вчитель цікавиться учнями, саме це підвищує мотивацію учнів до навчання.

1. Яку книгу (крім обов'язкового читання) ви нещодавно читали? Чому саме цю?

2. Які конкретні речі ви можете робити руками (наприклад, сконструювати щось просте, налагодити, зшити...)? Як ви цьому навчилися?

3. Чим ви найбільше пишаєтесь, чого досягли до цього часу? Чому саме це?

4. Скільки часу ви витрачаєте на навчання вдома? Скільки часу ви витрачаєте на це щотижня?

5. Чи читаєте ви новини? Як? З яких джерел? Чому саме ці і з цих джерел?

6. Чи вмієте готувати?

7. Що люди цінують у вас? Напишіть більше про це.

8. Яку музику ви слухаєте?

9. Чи вмієте ви грати / співати на будь-якому музичному інструменті?

10. Чи є у вас хобі, заняття, якому ви приділяєте багато часу (спорт, малювання, танці, музика....)? Що це? Чому це? Скільки часу ви цьому приділяєте?

Бачення системного впровадження тьюторингу в школі

Авторська розробка

Продумайте, як може виглядати системне впровадження тьюторингу у вашій школі, в якій ви працюєте. Визначте якийсь проміжок часу у (наприклад, 1 рік або за 3 роки).

1. Скільки людей впроваджує тьюторинг?
2. Скільки осіб охоплено тьюторингом, скільки осіб в середньому має один тьютор?
3. На кого в основному спрямований тьюторинг, за якими критеріями? (як правило на талановитих, на тих, хто має проблеми, інший критерій).
4. Яким чином формуються пари тьютор-підопічний?
5. Який саме тьюторинг реалізується (розвиваючий чи науковий)?
6. Яка тематика реалізується на тьюторіалах? Яка тематика є переважаючою? Якими інструментами найчастіше користується тьютор (есе, коучингові інше)?
7. Коли і як працює тьютор? (скільки триває один тьюторіал? Відбувається під час уроків чи після них? Як часто відбуваються зустрічі? Скільки зустрічей припадає на один цикл?)
8. Участь в тьюторіалах має якийсь вплив на оцінки по предметам? Якщо так, то яким чином?
9. Яким чином відбувається моніторинг ефекту тьюторингу по відношенню як до самих підопічних, так й по відношенню до всієї школи, організації, інституції?
10. Яким чином відбувається мотивація тьюторів (додаткові привілеї для тьюторів, якась користь для них, грошова винагорода, інше)?
11. Як відбувається співробітництво тьюторів (зустрічі тьюторів, клуб тьюторів, супервізія, участь в навчанні....)?
12. Якою є візія подальшого розвитку тьюторингу у вашій школі?
13. Інше

Програма курсу підвищення кваліфікації вчителів

«Школа тьюторів»

Модифікована автором програма науково-освітньої організації Collegium

Wratislaviense (Польща, м. Вроцлав)

Складові програми	Зміст програми
Назва	Школа тьюторів
Напрямок	Розвиток професійних компетентностей (спеціальні знання в сфері тьюторингу, знання методик тьюторської роботи); формування в учасників спільних для ключових компетентностей: психолого-фізіологічні особливості учнів різного віку; емоційно-соціальна компетентність.
Форма підвищення кваліфікації	Стаціонарна та/або дистанційна
Мета програми	Підвищити методичний та практичний рівень професійної компетентності педагогів; опанування педагогами знаннями та вміннями тьюторської підтримки учнів в контексті індивідуалізації.
Зміст програми	Навчальний курс спрямований на вдосконалення знань з теоретико-методологічних основ розвитку навичок створення варіативного освітнього середовища з індивідуалізованим підходом: сприяння навчально-розвивальній атмосфері, формування в учнів відповідальності за власну освіту відповідно до вікових можливостей, формування навички вчитися, самопізнання, виявлення сильних сторін й формування навичок користування ними, виявлення й досягнення власних цілей, вміння рефлексувати про свої дії.
Обсяг програми (кредити ЄКТС)	2 кредити ЄКТС (64 години навчання) – базова програма 1,4 кредити ЄКТС (42 години навчання) – додатковий модуль для тих, хто планує ставати тьютором-консультантом та системно впроваджувати тьюторинг в закладі освіти.
Перелік компетентностей, що	- Оволодіння системними знаннями про навички вчителя з тьюторськими компетенціями та перспективи їх розвитку в умовах Нової української школи;

вдосконалюватимуться/набуватимуться:	- Здатність оперувати термінологією, що описує принципи та підходи тьюторингу; - Уміння застосовувати методи та прийоми розвитку навичок тьюторського супроводу в освітньому процесі; - Здатність проектувати, розробляти та проводити тьюторіали спрямовані на розвиток в учнів навичок вчитися, рефлексувати, виявляти власні потреби, опановувати власний емоційний стан, планувати власну діяльність, досягати власних цілей, виявляти та ефективно використовувати власні сильні сторони.
Документ, що видається за результатами підвищення кваліфікації	Сертифікат про підвищення кваліфікації *

*Освітню програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників розроблено відповідно до сучасної державної освітньої політики, Концепції Нової української школи та стратегії реформування освіти в Україні. Програму укладено згідно з п. 2 ст. 59 ЗУ «Про освіту» та відповідно до п. 10 постанови КМУ від 21 серпня 2019 року No 800 (із змінами і доповненнями, внесеними постановою КМУ від 27 грудня 2019 року No 1133) і Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» (наказ МОНУ від 15.01.2018 р. No 36)

План

І модуль (8 навчальних днів, 64 академічні години)

- Концептуальні засади тьюторингу (поняття тьюторингу; мета та задачі тьюторингу; відмінності тьютора від класного керівника, коуча, психолога, ментора, куратора, вихователя, соціального педагога; етапи роботи тьютора; види тьюторингу)
- Ефективні тьюторські практики (зарубіжний та український досвід)
- Етапи роботи тьютора (пізнання, визначення мети, планування діяльності, реалізація плану, рефлексія)
- Практикум: проведення першого тьюторіалу
- Основи позитивної психології в тьюторингу
- Методика визначення, підтримки та розвитку талантів і сильних сторін тьюторантів

- Коучингові інструменти в тьюторингу (цілєтворення, планування, визначення цінностей як основи мети і мотивації)
- Наукове есе як інструмент роботи тьютора з тьюторантом
- Планування тьюторської діяльності і підготовка циклу тьюторіалів
- Практикум: проведення тьюторіалів
- Системне впровадження тьюторингу у закладі освіти
- Моніторинг тьюторської діяльності
- Розвиток особистості тьютора

II модуль (4 навчальні дні, 42 академічних годин, з них 10 годин* супервізії)

- Робота з мотивацією та методики індивідуального підходу до роботи з тьюторантом задля ефективного навчання.
- Вчись вчитися - інструменти для ефективного навчання, спонукання до самоорганізації, робота над мисленням зростання, самостійністю та відповідальністю тьюторанта за власну освіту.
- Комунікативні методики тьютора в контексті педагогіки партнерства: ненасильницьке спілкування, активне слухання, вміння ставити питання та вести діалог, мистецтво надання зворотного зв'язку в тьюторингу
- Тьюторські інструменти супроводу проєктної діяльності тьюторантів
- Методики проведення рефлексії
- Розробка авторських тьюторських програм

Програма підвищення кваліфікації вчителів

«Основи тьюторингу»

Авторська розробка

Складові програми	Зміст програми
Назва	Основи тьюторингу
Напрямок	Розвиток професійних компетентностей (спеціальні знання в сфері тьюторингу, знання основних інструментів тьюторської роботи); формування в учасників спільних для ключових компетентностей: психолого-фізіологічні особливості учнів різного віку; емоційно-соціальна компетентність.
Форма підвищення кваліфікації	Стаціонарна та/або дистанційна
Мета програми	Підвищити методичний та практичний рівень професійної компетентності педагогів; опанування педагогами знаннями та вміннями тьюторської підтримки учнів в контексті індивідуалізації.
Зміст програми	Навчальний курс спрямований на вдосконалення знань з теоретико-методологічних основ розвитку навичок створення варіативного освітнього середовища з індивідуалізованим підходом: сприяння навчально-розвивальній атмосфері, формування в учнів відповідальності за власну освіту відповідно до вікових можливостей, формування навички вчитися, самопізнання, виявлення сильних сторін й формування навичок користування ними, виявлення й досягнення власних цілей, вміння рефлексувати про свої дії.
Обсяг програми (кредити ЄКТС)	0,5 кредита ЄКТС (16 академічних годин навчання)
Перелік компетентностей, що вдосконалюватимуться/набуватимуться:	- Оволодіння системними знаннями про навички вчителя з тьюторськими компетенціями та перспективи їх розвитку в умовах Нової української школи; - Здатність оперувати термінологією, що описує принципи та підходи тьюторингу; - Уміння застосовувати методи та прийоми розвитку

	навичок тьюторського супроводу в освітньому процесі; - Здатність проектувати, розробляти та проводити тьюторіали спрямовані на розвиток в учнів навичок вчитися, рефлексувати, виявляти власні потреби, опановувати власний емоційний стан, планувати власну діяльність, досягати власних цілей, виявляти та ефективно використовувати власні сильні сторони.
Документ, що видається за результатами підвищення кваліфікації	Сертифікат про підвищення кваліфікації *

План

- Концептуальні засади тьюторингу; задачі тьюторингу та відмінності тьютора між класним керівником, коучем, психологом, ментором, вихователем
- Етапи роботи вчителя-тьютора (пізнання/діагностика; цілі, плани та їх реалізація; рефлексія)
- Етап пізнання 1 (інструменти на знайомство, встановлення правил та рамок взаємодії в групі учнів)
- Етап пізнання 2 (визначення потреб, інтересів учнів)
- Етап пізнання 3 (визначення талантів учнів)
- Інструменти цілепокладання та планування досягнення цілей на основі ціннісних орієнтацій учнів
- Мотивація учня - основні інструменти її підтримки
- Вчись вчитися - інструменти ефективного навчання, спонукання до самоорганізації, робота над мисленням зростання, рамкою результату, самостійністю та відповідальністю дитини за власну освіту
- Комунікативні вміння тьютора: діалогічність взаємодії, активне слухання, питання як основний інструмент тьюторингу, мистецтво зворотного зв'язку та якісна рефлексія
- Планування роботи тьютора

Програма підвищення кваліфікації вчителів

«Вчитель з тьюторськими компетенціями»

Авторська розробка

Складові програми	Зміст програми
Назва	Вчитель з тьюторськими компетенціями
Напрямок	Розвиток професійних компетентностей (спеціальні знання в сфері тьюторингу; формування в учасників спільних для ключових компетентностей: психолого-фізіологічні особливості учнів різного віку; емоційно-соціальна компетентність; компетентність у сфері подолання освітніх втрат
Форма підвищення кваліфікації	Стаціонарна та/або дистанційна
Мета програми	Підвищити методичний та практичний рівень професійної компетентності педагогів; опанування педагогами знаннями та вміннями тьюторської підтримки учнів в контексті індивідуалізації.
Зміст програми	Навчальний курс спрямований на вдосконалення знань з теоретико-методологічних основ розвитку навичок створення варіативного освітнього середовища з індивідуалізованим підходом: сприяння навчально-розвивальній атмосфері, формування в учнів відповідальності за власну освіту відповідно до вікових можливостей, формування навички вчитися, самопізнання, виявлення сильних сторін й формування навичок користування ними, виявлення й досягнення власних цілей, вміння рефлексувати про свої дії.
Обсяг програми (кредити ЄКТС)	0,5 кредита ЄКТС (16 академічних годин навчання)
Перелік компетентностей, що вдосконалюватимуться/набуватимуться:	- Оволодіння системними знаннями про навички вчителя з тьюторськими компетенціями та перспективи їх розвитку в умовах Нової української школи; - Здатність оперувати термінологією, що описує принципи та підходи тьюторингу; - Уміння застосовувати методи та прийоми розвитку

	навичок тьюторського супроводу в освітньому процесі; - Здатність проектувати, розробляти та проводити тьюторіали спрямовані на розвиток в учнів навичок вчитися, рефлексувати, виявляти власні потреби, опановувати власний емоційний стан, планувати власну діяльність, досягати власних цілей, виявляти та ефективно використовувати власні сильні сторони.
Документ, що видається за результатами підвищення кваліфікації	Сертифікат про підвищення кваліфікації *

1 блок

- Тьюторський підхід в освітньому процесі
- Задачі тьюторингу та відмінності тьютора між класним керівником, коучем, психологом, ментором, вихователем
- Діагностувальний інструментарій учителя
- Розвиток особистісних компетентностей учнів (емпатія та саморегуляція, поняття про емоції, основи ненасильницького спілкування)
- Питання як основний інструмент тьюторингу
- Мистецтво зворотного зв'язку й якісна рефлексія уроку

2 блок

- Розвиток соціальних компетентностей учнів (робота в групі, співпраця, культура міжособистісної комунікації, активне слухання, медіація конфліктних ситуацій)
- Карта предмету й компетентності: як скласти й керуватися нею в навчальній діяльності
- Маршрутний лист як інструмент диференційованого навчання в індивідуалізованому підході до навчання
- Мотивація учня - основні інструменти її підтримки, робота з цінностями й потребами
- Інструменти цілепокладання та планування досягнення цілей

- Інструменти ефективного навчання, спонукання до самоорганізації, робота над мисленням зростання, рамкою результату, самостійністю та відповідальністю дитини за власну освіту

Елективний курс для учнів старших класів «Дебати в школі»**(17 годин)**

Авторська розробка на основі джерел: Зима О.В., Ремех Т.О., Скворець В.О., Масютіна М.Е. Путівник судді дебатів. Навч.-метод. посібник. К.: Логос, 2018. 93 с.; Дебати: Навч. посіб: Метод. рек. щодо ведення дебатів. К.: А.П.Н., 2001. с. 102

Програма курсу

Метою програми є розвиток критичного та креативного мислення учнів старших класів через технології дискусії, дебатів, ефективної комунікації.

Завданнями програми «Дебати в школі» є формування таких компетентностей: соціальна, комунікативна, здатність до співпраці, креативного та критичного мислення, саморозвитку, громадянської.

Реалізація програми передбачає набуття учнями старших класів практичних вмінь і навичок ведення дискусії, вирішення конфліктів, розрізняти види інформації, аргументації, комунікативності, співробітництва, альтернативне бачення вирішення проблем, проактивність. Заняття проходять у виді міні-лекцій, тренінгів, майстерень, практикумів.

Заняття 1. Що дають дебати?

- Цікаве спілкування
- Вміння приймати рішення
- Вміння аналізувати
- Розвиток невербальних засобів переконання
- Вдосконалення професійних навичок
- Розвиток самостійного мислення
- Вміння мислити критично
- Вміння бути переконливим
- Творчий підхід до вирішення проблеми
- Вміння “говорити гарно”
- Широкий кругозір

Чого потрібно буде навчитися?

- Ефективна комунікації: вербальна та невербальна, активне слухання, зворотний зв'язок;
- Толерантність;
- Правила дебатів;
- Правила аргументації: лінія аргументів, контраргументація, доведення та переконання; аналіз, пошуки інформації;
- Мистецтво ставити запитання;
- Ораторське мистецтво;
- Акторська майстерність, самопрезентація;
- Діловий етикет;
- Робота в команді, лідерство;
- Робота над проєктом.

Заняття 2. Дебатні формати



Принципи дебатування

- Демократичність
- Чесність
- Рівність можливостей
- Критика ідеї, а не її автора
- Повага до опонентів
- Толерантність
- Критичність мислення
- Імпровізаційний характер
- Участь заради навчання

Заняття 3. Учасники гри

Стверджуюча сторона.

Представники команди доводять свою позицію, побудовану на аргументах, прикладах, фактах. Вони намагаються переконати у своїй правоті команду опонентів та суддів.

Заперечуюча сторона.

Представники цієї команди спростовують ідею стверджуючої сторони. Вони намагаються довести хибність аргументації своїх супротивників та схилити суддів на свій бік.

Рішення.

Під час промов судді занотовують Ваші аргументи та докази і після закінчення раунду виносять рішення хто з команди був кращим.

Заняття 4. Структура кейсу

I. Вступ до кейсу (привернення уваги)

II. Власне кейс:

- Тема. Обґрунтування її актуальності

- Дефініції

- Критерії. Пояснення критерію.

- Лінія аргументації (аргументи). Кожен аргумент складається з назви, пояснення, підтримки, висновку та зв'язку з критерієм.

Заняття 5. Дефініції

Дефініції є вирішальним відправним пунктом у будь-якій грі. Вони визначають правильність розкриття теми. Дефініції повинні бути відносно широкими та цілком відповідати визначенню теми. Стверджуюча сторона повинна зробити все, щоб ретельно підібрати свої дефініції, що є якомога безперечними, прийнятними для обох сторін із самого початку. З точки зору стратегії, підготовка чітких дефініцій може захистити команду від необхідності вимушено обговорювати позицію, до якої вона не підготувалися. Дефініції повинні бути: чіткими, розсудливими, стратегічними. Дефініції можуть бути представлені за допомогою такого речення: "Для того, щоб краще зрозуміти стверджуючу позицію, ми хочемо визначити основні терміни теми".

Заняття 6. Критерій

Критерій – це мірило виправданості аргументів та засіб зв'язку між темою та лінією аргументації.

Критерій як СТАНДАРТ

Критерій як МЕТА

Критерій повинен бути:

- Досяжним
- Конкретним
- Зв'язаним з темою

Заняття 7. Структура аргументу

Готується 3 аргументи

- 1) твердження формулюється;
- 2) твердження пояснюється;
- 3) твердження підтримується (підтримку складають докази та приклади);
- 4) для первинного твердження робиться висновок.

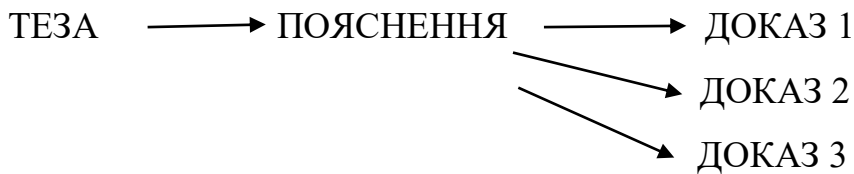
Заняття 8. Метод прес

Я вважаю, що

Тому що ... причина, пояснення, чому я так думаю

Наприклад, наводяться приклади, факти, статистика

Таким чином Висновок



Заняття 9. Докази

Формат картки для доказу

МІТКА (ЯРЛИК) *Заголовок, який детально передає зміст доказу.

*Ключові слова Вашого аргументу або пояснення.

ПОСИЛАННЯ Джерело, дата, сторінка, визначення,
(або ЦИТУВАННЯ)

ЗМІСТ ДОКАЗУ Точно скопійоване з підручника, статті або інтерв'ю.
Аварії трапляються дуже часто Johnson, Don. "Чи дійсно атомні електростанції безпечні" Newsweek, 9 серпня 1989: 24. "Аварії траплялися на кожній АЕС у США. Звичайно, вони небезпечні для життя мільйонів людей і потенціал для катастрофи присутній у кожному випадку".

Заняття 10. Перехресне опитування

Уточнюючі (закриті) запитання, спрямовані на прояснення правдивості або неправдивості висловленого в них судження: "Чи точно, що гра почнеться незабаром?"

Доповнюване (відкрите) питання (що?), пов'язані з проясненням нових знань відносно подій, явищ, предметів, які цікавлять слухачів: «Що потрібно студенту для гарного навчання?»

Прості запитання не можуть бути розкладені на складові, не містять у собі інших запитань: «Коли було винайдено телефон?"

Складні запитання можна поділити на прості: «Чи справді сучасні комп'ютери обчислюють та проектують?"

Проблемне запитання виражає певну проблему, не має однозначної відповіді. «Чи можна законами фізики та хімії пояснити духовне життя людини?»

Запитання про причини – «Чому....»

Інформаційний запит – «З якої платформи відправляється потяг Київ - Львів?»

Логічно коректні запитання, в основі яких лежать базисні судження: «Ви знаходите спільну мову з однокласниками?»

Логічно некоректні запитання, в основі яких лежать невизначені судження: «Чому Ви завжди сваритесь з однокласниками?»

Заняття 11. Заперечуюча лінія аргументації

1. Перший і найголовніший обов'язок заперечуючої сторони це спростувати лінію аргументації стверджуючої сторони.
2. Спростовуйте кожну важливу частину стверджуючої лінії аргументації. Це можуть бути аргументи, дефініції чи критерій (мета чи цінність) стверджуючої сторони.
3. Відповідаючи на аргументи, коротко називайте їх.
4. Відповідайте на кожний аргумент.
5. Порівнюючи лінії аргументації, заперечуюча сторона може показати, що її лінія аргументації спростовує стверджуючу лінію аргументації або є більш важливою в цих дебатах.

Заняття 12. Рівні спростування

1. Перший рівень спростування: інтерпретація теми
2. Другий рівень спростування: відбиття критерію
3. Третій рівень спростування: відбиття аргументів
4. Четвертий рівень спростування: докази і міркування

Заняття 13-15. Практикум з дебатування

Заняття 16. Риторичні навички

1. Зоровий контакт
2. Контроль над голосом
3. Жести
4. Збентеженість та хвилювання

Заняття 17. Заключне – міні дебатний турнір.