

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

НЕПИЙПА НАТАЛІЯ ДМИТРІВНА

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ТЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ**

Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PHD)

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

_____ Н. Д. Непийпа

Науковий керівник: Просіна Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент.

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Непийпа Н. Д. Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. – Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2026.

Зміст анотації

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальну перевірку авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними трансформаційними процесами у системі вищої освіти України, що пов'язані з цифровізацією, глобалізацією, розвитком відкритої освіти, упровадженням студентоцентрованого підходу та необхідністю індивідуалізації освітнього процесу. У сучасному університетському середовищі відбувається зміна ролі викладача: від традиційного транслятора знань до фасилітатора, наставника, консультанта та організатора індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів як інтегративної професійної характеристики, що забезпечує ефективний педагогічний супровід здобувачів освіти, підтримку їхнього професійного й особистісного розвитку та реалізацію принципів відкритої освіти.

Аналіз сучасної педагогічної теорії та практики дозволив установити, що проблема розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів є

недостатньо розробленою в теоретичному й методичному аспектах. Виявлено суперечності між потребою закладів вищої освіти у викладачах, здатних здійснювати тьюторський супровід здобувачів освіти, та недостатнім рівнем розвитку їхньої тьюторської компетентності; між зростанням ролі відкритої освіти, цифровізації та індивідуалізації навчання і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів; між потребою впровадження сучасних педагогічних технологій професійного розвитку викладачів та недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Об'єкт дослідження – професійний розвиток викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Предмет дослідження – технологія розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, системний та андрагогічний підходи; концептуальні положення відкритої освіти, студентоцентрованого навчання, педагогіки партнерства, теорії професійного розвитку викладачів і тьюторського супроводу.

Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, систематизацію, узагальнення наукових джерел, педагогічне моделювання; емпіричні – анкетування, спостереження, бесіди, самооцінювання, експертне оцінювання, педагогічний експеримент; статистичні – методи кількісного та якісного аналізу результатів дослідження.

У першому розділі – «Тьюторська компетентність як освітній компонент у відкритій освіті» – здійснено аналіз теоретичних та практичних засад розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Проаналізовано сучасні підходи до трактування понять «тьютор», «тьюторство», «тьюторинг», «тьюторська компетентність». Установлено, що тьюторська компетентність є складним інтегративним утворенням, яке поєднує професійні, комунікативні, організаційні, психолого-педагогічні та рефлексивні характеристики викладача.

У процесі дослідження уточнено сутність поняття «тьюторська компетентність викладача університету», яку визначено як інтегративну професійну характеристику викладача, що забезпечує здатність до організації індивідуалізованого освітнього супроводу здобувачів освіти, підтримки їхньої освітньої траєкторії, розвитку суб'єктності, самостійності та професійного становлення в умовах відкритої освіти.

Проаналізовано зарубіжний та вітчизняний досвід розвитку тьюторства у системі вищої освіти. Встановлено, що у зарубіжній освітній практиці тьюторство розглядається як важливий інструмент персоналізації навчання, підтримки академічної успішності здобувачів освіти та розвитку їхньої автономності. Узагальнення українського досвіду засвідчило поступове впровадження елементів тьюторського супроводу у діяльність закладів вищої освіти, однак виявило недостатній рівень системного методичного забезпечення розвитку тьюторської компетентності викладачів.

У першому розділі також визначено структурні компоненти тьюторської компетентності викладачів університетів: педагогічна, комунікативна, психолого-педагогічна, організаційна, емоційна компетентності. Схарактеризовано критерії та показники сформованості тьюторської компетентності, а також визначено рівні її розвитку – високий, середній та низький.

Установлено, що ефективний розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів можливий за умови реалізації принципів відкритої освіти, використання цифрових технологій, інтерактивних форм навчання, педагогіки партнерства та створення умов для професійної рефлексії викладачів.

У другому розділі – «Моделювання розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти» – розроблено та теоретично обґрунтовано авторську технологію розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів.

У процесі дослідження встановлено, що розвиток тьюторської компетентності потребує цілеспрямованої організації професійного розвитку викладачів, що ґрунтується на інтеграції тьюторських, фасилітаційних, рефлексивних та цифрових підходів. На основі педагогічного моделювання розроблено структурно-функціональну модель розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Структурно-функціональну модель охоплює взаємопов'язані компоненти: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, організаційно-діяльнісний, діагностичний та результативний.

У межах другого розділу визначено педагогічні умови ефективного розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів: формування позитивної мотивації викладачів до тьюторської діяльності; створення відкритого освітнього середовища; використання інтерактивних, цифрових та фасилітаційних технологій навчання; забезпечення професійної рефлексії та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій викладачів.

Розроблена авторська технологія реалізується через послідовність взаємопов'язаних етапів: діагностичного, проєктувального, практично-діялісного та рефлексивно-оцінювального.

У третьому розділі – «Дослідно-експериментальна перевірка технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти» – представлено організацію, зміст та результати педагогічного експерименту.

Експериментальна робота була спрямована на перевірку ефективності авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. У дослідженні брали участь викладачі закладів вищої освіти, які були залучені до формувального етапу педагогічного експерименту.

У межах констатувального етапу експерименту здійснено діагностику рівнів сформованості тьюторської компетентності викладачів. Встановлено переважання середнього та низького рівнів сформованості компонентів педагогічної, комунікативної, психолого-педагогічної, організаційної, емоційної компетентностей.

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав упровадження авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. У процесі реалізації технології використовувалися інтерактивні форми навчання, цифрові освітні ресурси, фасилітаційні методи, практики педагогічної рефлексії, консультаційна та наставницька підтримка.

У ході дослідження було впроваджено авторський курс «Формування демократичного суспільства», спрямований на розвиток демократичної культури, фасилітативної взаємодії, критичного мислення, партнерської комунікації та навичок організації відкритого освітнього середовища.

Результати експериментального дослідження підтвердили ефективність запропонованої технології. Встановлено позитивну динаміку розвитку компонентів педагогічної, комунікативної, психолого-педагогічної, організаційної, емоційної тьюторських компетентностей викладачів університетів. Доведено підвищення готовності викладачів до реалізації

індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти, використання технологій відкритої освіти, фасилітаційних практик і цифрових ресурсів у професійній діяльності.

Аналіз результатів педагогічного експерименту підтвердив доцільність інтеграції тьюторських, фасилітаційних, рефлексивних та демократичних підходів у систему професійного розвитку викладачів університетів. Установлено, що впровадження авторської технології сприяє підвищенню якості освітнього процесу, активізації професійної рефлексії викладачів, розвитку партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу та реалізації принципів відкритої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше:

- визначено та теоретично обґрунтовано сутність поняття «тьюторська компетентність викладача університету» як інтегративної професійної характеристики, що охоплює педагогічний, комунікативний, психолого-педагогічний, організаційний та емоційний компоненти й забезпечує реалізацію індивідуалізованого освітнього супроводу здобувачів освіти в умовах відкритої освіти;
- розроблено та теоретично обґрунтовано авторську технологію розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти, яка ґрунтується на інтеграції тьюторських, фасилітаційних, рефлексивних і цифрових підходів до професійної діяльності викладача;
- розроблено структурно-функціональну модель розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, яка ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому, андрагогічному та діяльнісному підходах, реалізується на засадах відкритої освіти, партнерства й демократичної взаємодії

та включає взаємопов'язані цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, організаційно-діяльнісний і результативний компоненти;

удосконалено:

- науково-методичні підходи до професійного розвитку викладачів університетів у контексті відкритої освіти та індивідуалізації навчання;
- діагностичний інструментарій оцінювання рівнів сформованості тьюторської компетентності викладачів університетів шляхом уточнення критеріїв, показників і рівнів її сформованості;
- *набули подальшого розвитку:*
- теоретичні положення щодо організації тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти;
- методики й технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах цифровізації та відкритої освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

розроблено, апробовано та впроваджено авторську технологію розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти, структурно-функціональну модель її реалізації, діагностичний інструментарій оцінювання рівнів сформованості тьюторської компетентності, а також навчально-методичні матеріали й практичні рекомендації щодо організації тьюторського супроводу здобувачів освіти.

Практичні результати дослідження можуть бути використані:

- у закладах вищої освіти – для вдосконалення професійної діяльності викладачів та організації індивідуалізованого навчання;
- у системі післядипломної освіти – для розроблення програм професійного розвитку, підвищення кваліфікації та підготовки викладачів до тьюторської діяльності;

- у науково-методичній роботі – для підготовки методичних рекомендацій, тренінгів, спецкурсів і навчально-методичного забезпечення професійного розвитку викладачів;

- у подальших наукових дослідженнях – як теоретико-методологічна основа розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти та цифровізації.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили ефективність запропонованої технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. Установлено позитивну динаміку сформованості педагогічного, комунікативного, психолого-педагогічного, організаційного та емоційного компонентів тьюторської компетентності, підвищення готовності викладачів до організації індивідуалізованого навчання, реалізації тьюторського супроводу та використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Аналіз результатів педагогічного експерименту підтвердив доцільність інтеграції тьюторських, фасилітаційних, рефлексивних і демократичних підходів у систему професійного розвитку викладачів університетів. Доведено, що впровадження авторської технології сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу, активізації професійної рефлексії викладачів та ефективній реалізації принципів відкритої освіти в сучасному університетському середовищі.

У ході дослідження підтверджено, що розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів забезпечує підвищення рівня професійної мобільності, готовності до педагогічної взаємодії в умовах цифровізації освіти та здатності до організації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Отримані результати засвідчили, що застосування авторської технології створює умови для професійного саморозвитку

викладачів, удосконалення їхньої педагогічної діяльності та підвищення ефективності освітнього процесу в умовах відкритої освіти.

Упровадження результатів дослідження сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, розвитку індивідуалізованого навчання, професійної мобільності викладачів університетів та ефективній реалізації принципів відкритої освіти.

Ключові слова: тьютор, тьюторська компетентність, тьюторський супровід, відкрита освіта, викладач університету, освіта дорослих, заклади вищої освіти, індивідуальна освітня траєкторія, педагогічна технологія, професійний розвиток, фасилітація, інноваційні методи навчання, інтерактивне навчання, цифровізація освіти, цифрові технології.

ABSTRACT

Nepyipa N. D. Tutoring Competence Development of University Teachers in the Context of Open Education. – On the rights of manuscript.

Dissertation to achieve the scientific level of Doctor of Philosophy for a specialty 011 – Educational, Pedagogical Sciences. – State institution of higher education “University of Education Management”, Kyiv, 2026.

Abstract content

The dissertation research provides a theoretical substantiation, development, and experimental verification of the author’s technology for the development of tutoring competence of university teachers in the context of open education.

The relevance of the research is determined by modern transformational processes in the system of higher education in Ukraine associated with digitalization, globalization, the open education development, the student-centered approach implementation, and the need for the educational process individualization. In the modern university environment, the role of the teacher is changing from a traditional transmitter of knowledge to a facilitator, mentor, consultant, and organizer of the student’s individual educational trajectory. In this context, the tutoring competence development of university teachers acquires particular importance as an integrative professional characteristic ensuring effective pedagogical support for students, assistance in their professional and personal development, and the principles implementation of open education.

The analysis of modern pedagogical theory and practice made it possible to establish that the problem of developing tutoring competence of university teachers remains insufficiently studied in theoretical and methodological aspects. Contradictions were identified between the need of higher education institutions for teachers capable of providing tutoring support to students and the insufficient level of

development of their tutoring competence; between the growing role of open education, digitalization, and learning individualization and the insufficient development of theoretical and methodological foundations for the development of tutoring competence of university teachers; between the need to implement modern pedagogical technologies for teachers' professional development and the insufficient scientific and methodological support of this process.

The study purpose is the theoretical substantiation, development, and experimental verification of the technology for developing tutoring competence of university teachers in the context of open education.

The object of the study is the professional development of university teachers in the context of open education.

The study subject is the technology for developing tutoring competence of university teachers in the context of open education.

The methodological basis of the research includes competency-based, personality-oriented, activity-based, systemic, and andragogical approaches; conceptual provisions of open education, student-centered learning, partnership pedagogy, theories of teachers' professional development, and tutoring support.

To achieve the purpose and objectives of the study, a complex of interconnected research methods was used: theoretical methods – analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization of scientific sources, pedagogical modeling; empirical methods – questionnaires, observation, interviews, self-assessment, expert evaluation, pedagogical experiment; statistical methods – quantitative and qualitative analysis of research results.

The first chapter also identifies the structural components of university teachers' tutoring competence: pedagogical, communicative, psychological-pedagogical, organizational, and emotional competences. The criteria and indicators for assessing the formation of tutoring competence are characterized, and the levels of

its development are determined as high, medium, and low. During the research, the essence of the concept “tutoring competence of a university teacher” was clarified and defined as an integrative professional characteristic ensuring the ability to organize individualized educational support for students, support their educational trajectory, and promote their subjectivity, independence, and professional development in the context of open education.

Foreign and domestic experience in the tutoring development in higher education was analyzed. It was established that in foreign educational practice tutoring is considered an important tool for the personalization of learning, support of students’ academic success, and development of their autonomy. The generalization of Ukrainian experience demonstrated the gradual introduction of tutoring support elements into the activities of higher education institutions, although it also revealed an insufficient level of systematic methodological support for the tutoring competence development of teachers.

It was established that effective tutoring competence development of university teachers is possible under conditions of implementing the principles of open education, using digital technologies, interactive forms of learning, partnership pedagogy, and creating conditions for teachers’ professional reflection.

The second chapter, “*Modeling the Development of Tutoring Competence of University Teachers in the Context of Open Education*,” presents the development and theoretical substantiation of the author’s technology for developing tutoring competence of university teachers.

The study established that the tutoring competence development requires purposeful organization of teachers’ professional development based on the integration of tutoring, facilitation, reflective, and digital approaches. On the basis of pedagogical modeling, a structural-functional model for the tutoring competence development of university teachers in the context of open education was developed.

The model includes interconnected components: target, theoretical-methodological, content-technological, organizational-activity, diagnostic, and result-oriented.

Within the second chapter, pedagogical conditions for effective tutoring competence development of university teachers were identified: formation of positive motivation for tutoring activities; creation of an open educational environment; use of interactive, digital, and facilitation learning technologies; ensuring professional reflection and support of teachers' individual educational trajectories.

The developed author's technology is implemented through a sequence of interconnected stages: diagnostic, design, practical-activity, and reflective-evaluative.

The third chapter, *“Experimental Verification of the Technology for Developing Tutoring Competence of University Teachers in the Context of Open Education,”* presents the organization, content, and results of the pedagogical experiment.

The experimental work was aimed at verifying the effectiveness of the author's technology for developing tutoring competence of university teachers. Teachers of higher education institutions participated in the formative stage of the pedagogical experiment.

Within the diagnostic (ascertaining) stage of the experiment, an assessment of the levels of university teachers' tutoring competence development was conducted. The results revealed the predominance of medium and low levels in the development of pedagogical, communicative, psychological-pedagogical, organizational, and emotional competence components.

The formative stage of the pedagogical experiment involved implementing the author's technology for developing tutoring competence of university teachers. During the implementation, interactive forms of learning, digital educational resources, facilitation methods, pedagogical reflection practices, consulting, and mentoring support were used.

During the study, the author's course "*Building a Democratic Society*" was implemented. The course was aimed at developing democratic culture, facilitative interaction, critical thinking, partnership communication, and skills for organizing an open educational environment.

The results of the experimental study confirmed the effectiveness of the proposed technology. Positive changes were observed in the development of the pedagogical, communicative, psychological-pedagogical, organizational, and emotional components of university teachers' tutoring competence were established. Increased readiness of teachers to implement students' individual educational trajectories, use open education technologies, facilitation practices, and digital resources in professional activities was proven.

The analysis of the results of the pedagogical experiment confirmed the expediency of integrating tutoring, facilitation, reflective, and democratic approaches into the system of professional development of university teachers. It was established that the implementation of the author's technology contributes to improving the quality of the educational process, intensifying teachers' professional reflection, developing partnership interaction between participants in the educational process, and implementing the open education principles.

The most significant scientific results of the dissertation are as follows:

for the first time:

- the essence of the concept "tutoring competence of a university teacher" as an integrative professional characteristic including pedagogical, communicative, psychological-pedagogical, organizational, and emotional components and ensuring individualized educational support for students in the context of open education was defined and theoretically substantiated;

- the author's technology for developing tutoring competence of university teachers in the context of open education, based on the integration of tutoring,

facilitation, reflective, and digital approaches to teachers' professional activity, was developed and theoretically substantiated;

- a structural-functional model for the tutoring competence development of university teachers was developed based on competency-based, personality-oriented, andragogical, and activity-based approaches, implemented according to the open education principles, partnership, and democratic interaction, and including interconnected target, theoretical-methodological, content-technological, organizational-activity, and result-oriented components.

has been improved:

- scientific and methodological approaches to professional development of university teachers in the context of open education and individualized learning;
- diagnostic tools for assessing the levels of tutoring competence formation of university teachers through clarification of criteria, indicators, and levels of its formation.

further development has taken place:

- theoretical provisions concerning tutoring support for higher education students;
- methods and technologies for the tutoring competence development of university teachers in conditions of digitalization and open education.

The practical significance of the obtained results lies in the development, approbation, and implementation of the author's technology for developing tutoring competence of university teachers in the context of open education, a structural-functional model of its implementation, diagnostic tools for assessing tutoring competence levels, as well as educational and methodological materials and practical recommendations for organizing tutoring support for students.

The practical results of the study may be used:

- in higher education institutions – to improve teachers’ professional activities and organize individualized learning;
- in postgraduate education systems – to develop professional development, advanced training, and teacher preparation programs for tutoring activities;
- in scientific and methodological work – for preparing methodological recommendations, trainings, special courses, and educational-methodological support for teachers’ professional development;
- in further scientific research – as a theoretical and methodological basis for the tutoring competence development of university teachers in conditions of open education and digitalization.

The results of the experimental work demonstrated the effectiveness of the proposed technology for developing tutoring competence of university teachers in the context of open education. Positive dynamics in the formation of the pedagogical, communicative, psychological-pedagogical, organizational, and emotional components of university teachers’ tutoring competence components were established, along with increased readiness of teachers to organize individualized learning, implement tutoring support, and use digital technologies in professional activities.

The analysis of the results of the pedagogical experiment confirmed the expediency of integrating tutoring, facilitation, reflective, and democratic approaches into the professional development system of university teachers. It was proven that the implementation of the author’s technology contributes to improving the quality of the educational process, developing partnership interaction between participants in the educational process, intensifying teachers’ professional reflection, and effectively implementing the open education principles in the modern university environment.

The study confirmed that the tutoring competence development of university teachers ensures an increase in professional mobility, readiness for pedagogical

interaction in conditions of educational digitalization, and the ability to organize individual educational trajectories for students. The obtained results demonstrated that the application of the author's technology creates conditions for teachers' professional self-development, improvement of their pedagogical activity, and enhancement of the effectiveness of the educational process in the context of open education.

The implementation of the research results will contribute to improving the quality of the educational process, developing individualized learning, increasing the professional mobility of university teachers, and effectively implementing the principles of open education.

Keywords: tutor, tutoring competence, tutoring support, open education, university teacher, adult education, higher education institutions, individual educational trajectory, pedagogical technology, professional development, facilitation, innovative teaching methods, interactive learning, digitalization of education, digital technologies.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Непийпа Н. Д. Розвиток професійних компетентностей тьюторів через онлайн платформи: можливості та виклики. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. Київ, 2025. №31. С. 189–202. DOI [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-31\(60\)-189-202](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-31(60)-189-202)

2. Непийпа Наталія. Технологія розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки» / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. Т. Сорочан; редкол. : О. Брюховецька [та ін.]. Київ : Юстон, 2026. Вип. 35(64). С. 112 - 131. DOI:https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5(63)-1337-1350*

3. Непийпа Н. Д. Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів у контексті відкритої освіти: технологія та експериментальні результати. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка, психологія, медицина. Серія «Педагогіка»*. 2026. № 5(63) С.1337 –1350. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2026-35\(64\)-112-231](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2026-35(64)-112-231)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Публікації в інших наукових виданнях та матеріалах науково-практичних конференцій

4. Непийпа Н. Д. Tutoring competence in open education: essence, structure and development directions. Фаховий науковий журнал «*KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*». 2025. №2. С. 32–39.

5. Обручнікова Н. Д. Tutor competence in the context of open education: analysis of key components and its role in developing effective online learning environments. International scientific peer-reviewed journal «*Modern engineering and innovative technologies*». Karlsruhe, Germany, 2024. №31. С. 116–126.
6. Обручнікова Н. Д., Авдеева С. О. Штучний інтелект в тьюторінгу: можливості та виклики. Фаховий науковий журнал «*KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*». 2023. №1. С. 26–32.
7. Обручнікова Н. Д. Відкрита освіта в умовах воєнного стану. Збірник міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання підготовки дисертацій в умовах воєнного стану»: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Львів Торунь, 2023. С. 149–151.
8. Обручнікова Н. Д. Роль soft skills у викладацькій діяльності. Збірник IV науково-практичної конференції «Професійний розвиток в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди»: матеріали науково-практичної конференції. Львів, Торунь, 2023. С. 235–237.
9. Обручнікова Н. Д. Саморозвиток та тьюторство: Стратегії для досягнення високих стандартів освіти. Збірник науково-практичної конференції «Креативні підходи та методи активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти»: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації. Львів, Торунь, 2023. С. 235–237.
10. Обручнікова Н. Д. Формування національної ідентичності студентів в умовах глобалізованої відкритої освіти: роль тьюторської підтримки. Збірник міжнародної науково-практичної конференції «Нові перспективи національної ідентичності в культурі, мові, мистецтві та літературі»: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2025.
11. Непийпа Н. Д. Digital tools of democratic education: potential for the development of students' civic competencies. Збірник міжнародної науково-

практичної конференції «Organization of scientific research in modern conditions '2026»: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Seattle, Washington, USA. 2026. С. 134-139.

12. Непийпа Н. Д. Tutoring in open education in ukraine as a factor of democratization. *ScientificWorldJournal*. Bulgaria, Svishtov, Issue. Svishtov, Bulgaria, 2025. №31. С. 21–38.

13. Непийпа Н. Д. Ніколаєва А. А. Implementation of democracy education in ukrainian universities: course concept based on open education and tutoring support. International scientific peer-reviewed journal «*Modern engineering and innovative technologies*». Karlsruhe, Germany, 2025. Svishtov, Bulgaria, 2025. №40. С. 139–151.

14. Непийпа Н. Д. Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів: результати педагогічного експерименту. *ScientificWorldJournal*. Bulgaria, Svishtov, Issue. Svishtov, Bulgaria, 2026. №36. С. 130 –143.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	24
ВСТУП.....	25
РОЗДІЛ 1. ТЬЮТОРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ У ВІДКРИТІЙ ОСВІТІ.....	36
1.1. Теоретичні засади тьюторинга та тьюторської компетентності.....	36
1.2. Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень щодо розвитку тьюторської компетентності у відкритій освіті	57
1.3. Стан розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в Україні.....	67
Висновки до розділу 1	83
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ	86
2.1. Обґрунтування змісту та педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів	86
2.2. Структурно-функціональна модель впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів	112
2.3. Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності викладачів університетів.....	144
Висновки до розділу 2	153
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ	155
3.1. Організація та проведення педагогічного дослідження.....	156

	23
3.2. Реалізація технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів	173
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	225
Висновки до розділу 3	287
ВИСНОВКИ	290
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	293
ДОДАТКИ	318

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

OER	–	Відкриті освітні ресурси
MOOC	–	Масові відкриті онлайн-курси
EDC/HRE	–	Освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією, глобалізацією, євроінтеграційними орієнтирами, поширенням концепції відкритої освіти, а також зміною ролі викладача у професійному освітньому середовищі. В умовах переходу від традиційної знаннєвої парадигми до студентоцентрованої моделі особливої актуальності набуває проблема індивідуалізації освітнього процесу, підтримки індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти, розвитку їхньої автономності, відповідальності та здатності до самостійного навчання впродовж життя.

Концепція відкритої освіти, що ґрунтується на принципах доступності, гнучкості, персоналізації, технологічності та безперервності навчання, актуалізує нові вимоги до професійної діяльності викладача університету. Сучасний викладач має виконувати не лише функції транслятора знань, але й виступати фасилітатором, наставником, консультантом, модератором індивідуального розвитку здобувача освіти. Саме в цьому контексті особливого значення набуває розвиток тьюторської компетентності як інтегративної характеристики професійної діяльності викладача, що забезпечує ефективний педагогічний супровід, підтримку індивідуальної освітньої траєкторії, розвиток суб'єктності здобувача освіти та підвищення якості освітнього процесу.

Актуальність посилюється низкою нормативно-правових документів України, зокрема Законом України «Про освіту» (2017), Законом України «Про вищу освіту» (2014), у яких наголошується на необхідності забезпечення якості освіти, реалізації студентоцентрованого підходу, академічної свободи та індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів. У міжнародному освітньому просторі розвиток тьюторських практик також розглядається як важливий

чинник модернізації університетської освіти, особливо в умовах цифрової трансформації та відкритих освітніх ресурсів.

Проблематика тьюторства, тьюторської діяльності та професійної підготовки до неї представлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретико-методологічні засади тьюторства розкрито у дослідженнях А. Бойко [11], К. Осадчої [85], Т. Швець [122], С. Толочко [116], Н. Приходькіної [94], С. Антощук [5], Ю. Скиби [108], Н. Муранової [65] та інших. Питання відкритої освіти, цифровізації та трансформації освітнього простору висвітлено у працях В. Бикова [9], В. Кременя [52], О. Спіріна [110], Т. Кравцової [47], А. Гуржія [26], О. Ляшенка [53], Л. Карташової [39], О. Спіріна [111], Р. Гуревича [25], М. Кириченка [42], Т. Сорочан [109], С. Литвинової [59], А. Коломієць [45], а також зарубіжних дослідників J. Brown, T. Iiyoshi, M. Vijay Kumar [137], N. Topping [175] та інших. Разом із тим аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема розвитку саме тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти ще не набула достатнього системного висвітлення, зокрема в аспекті технологічного забезпечення цього процесу [52].

Дослідження робіт авторів галузі педагогіки, нормативних документів щодо вищої освіти в Україні, аналіз сучасної теорії і практики професійного розвитку викладачів університетів, упровадження принципів відкритої освіти та тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти дозволив виявити низку суперечностей між: суспільною та освітньою потребою у викладачах університетів, здатних реалізовувати тьюторський супровід, індивідуалізацію навчання та підтримку здобувачів освіти в умовах відкритої освіти, і недостатнім рівнем розвитку їхньої тьюторської компетентності у системі професійної підготовки та професійного розвитку; зростанням ролі відкритої освіти, цифровізації, студентоцентрованого підходу та індивідуальних освітніх траєкторій у сучасному університетському просторі, і недостатньою

розробленістю теоретико-методологічних засад розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів саме в умовах відкритої освіти; потребою закладів вищої освіти у впровадженні інноваційних педагогічних технологій професійного розвитку викладачів, здатних забезпечити формування тьюторської компетентності, і недостатнім науково-методичним, технологічним та модельним забезпеченням цього процесу; необхідністю підвищення якості педагогічної діяльності викладачів університетів відповідно до сучасних міжнародних та національних освітніх стандартів і переважанням традиційних підходів до професійної діяльності викладача, що недостатньо враховують функції наставництва, фасилітації, консультування та підтримки індивідуального розвитку здобувачів освіти; потенціалом тьюторства як механізму персоналізації, підтримки суб'єктності та розвитку автономності здобувачів вищої освіти і обмеженим практичним використанням технологій розвитку тьюторської компетентності викладачів у реальному освітньому процесі університетів.

Таким чином, зростання соціальної значущості тьюторства, актуальні потреби системи вищої освіти України у підвищенні якості освітнього процесу, а також сучасні тенденції розвитку суспільства, пов'язані з розширенням освітніх можливостей і посиленням індивідуалізації навчання, зумовлюють необхідність створення умов для особистісного розвитку здобувачів освіти. Поглиблення інтеграційних процесів у сфері освіти та впровадження відкритих освітніх практик актуалізують проблему розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Це, у свою чергу, визначило вибір теми дисертаційного дослідження: «Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження виконувалася в межах науково-дослідної теми

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України «Теоретико-методичні засади трансформації професійного розвитку педагогічних працівників і викладачів в умовах відкритого університету післядипломної освіти». Дослідження є складовою науково-дослідної роботи Центрального інституту післядипломної освіти «Трансформація професійного розвитку педагогічних працівників і викладачів в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (номер державної реєстрації НДР 0120U104637 від 30.10.2020). Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (протокол №2 від 31.01.2023).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Відповідно до мети визначено **завдання**:

1. На основі аналізу наукової та науково-методичної літератури розкрити сутність понять «тьюторинг», «тьюторство», «тьюторська компетентність» та схарактеризувати особливості розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.
2. Вивчити й узагальнити зарубіжний і вітчизняний досвід розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів у відкритій освіті.
3. Розробити й теоретично обґрунтувати авторську технологію розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.
4. Розробити та теоретично обґрунтувати структурно-функціональну модель упровадження авторської технології.
5. Визначити критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності викладачів університетів.
6. Експериментально перевірити ефективність авторської технології та структурно-функціональної моделі її впровадження.

Об’єкт дослідження: професійний розвиток викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Предмет дослідження: технологія розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

З метою вирішення поставлених завдань використано методи дослідження:

теоретичні: вивчення, аналіз, систематизація, узагальнення філософських, педагогічних, психологічних, андрагогічних джерел, нормативних документів, освітніх програм та їх інтерпретація – для визначення понятійно-категоріального апарату, методології дослідження, теоретичного обґрунтування тьюторингу як концепту, розроблення авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти; моделювання – для схематичного представлення й обґрунтування алгоритму впровадження технології розвитку тьюторської компетентності; компаративний аналіз національного і європейського досвіду запровадження тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти; контент-аналіз вебсайтів закладів освіти; моніторинг;

емпіричні: цілеспрямоване педагогічне спостереження; тестові завдання; авторське анкетування; аналіз відповідей; експертне оцінювання; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки ефективності авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів;

статистичні: методи математичної статистики для перевірки достовірності результатів експериментального дослідження, зокрема t-критерій Стюдента для залежних вибірок, t-критерій Стюдента для незалежних вибірок, коефіцієнт кореляції Пірсона; математична обробка експериментальних даних здійснювалася засобами MS Excel.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- визначено та теоретично обґрунтовано сутність поняття «тьюторська компетентність викладача університету» як інтегративної професійної характеристики, що поєднує педагогічний, комунікативний, психолого-педагогічний, організаційний та емоційний компоненти, необхідні для реалізації індивідуалізованого освітнього супроводу здобувачів вищої освіти в умовах відкритої освіти; виокремлено й систематизовано основні особливості, тенденції та чинники розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти з урахуванням процесів цифровізації, індивідуалізації, демократизації та трансформації професійної ролі викладача; розроблено та теоретично обґрунтовано авторську технологію розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти; визначено зміст професійного розвитку викладачів університетів у контексті розвитку їхньої тьюторської компетентності в умовах відкритої освіти; розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель упровадження авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти;
- удосконалено: науково-методичні підходи до організації професійного розвитку викладачів університетів у контексті відкритої освіти; діагностичний інструментарій оцінювання рівнів сформованості тьюторської компетентності викладачів університетів;
- набули подальшого розвитку: методики, методи й технології розвитку та оцінювання тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти; теоретичні положення щодо впровадження тьюторського супроводу як складника професійної трансформації викладача університету в сучасному освітньому просторі.

Під час роботи над дисертацією було використано такі інструменти штучного інтелекту:

1. **III Perplexity**: для перекладу іншомовних джерел в ході вивчення європейських документів та аналізу зарубіжного досвіду, стилістичного покращення викладу, перевірки граматики, перекладу анотації англійською мовою, окремих термінів, генерування ідей для структурування розділів дисертації, перевірки адекватності математичних моделей розрахунку індексу інтегрованого іміджу;

2. **III Gemini**: для мовного редагування тексту, попередньої обробки масивів даних, пошуку наукових джерел та офіційних документів за темою дослідження; генерування ідей для створення ілюстративних схем, впорядкування посилань та технічного доопрацювання рукопису.

Усі результати, отримані з використанням III, перевірені та відредаговані автором. Автор бере на себе повну відповідальність за достовірність та наукову цінність роботи.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що розроблені й апробовані в ході дослідно-експериментальної роботи положення, авторська технологія та структурно-функціональна модель розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти можуть бути використані в системі професійного розвитку, підвищення кваліфікації та науково-методичного супроводу викладачів закладів вищої освіти.

Практичну цінність мають:

- авторська технологія розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти, яка може бути впроваджена у практику закладів вищої освіти, системи післядипломної освіти, центрів професійного розвитку та програм підвищення кваліфікації;

- структурно-функціональна модель упровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, що може слугувати методичною основою для проєктування програм професійного розвитку викладачів;
- діагностичний інструментарій (критерії, показники, рівні, методи оцінювання), який може бути використаний для визначення рівня сформованості тьюторської компетентності викладачів та моніторингу динаміки її розвитку;
- навчально-методичні матеріали, практичні рекомендації та алгоритми, спрямовані на підготовку викладачів до реалізації тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти в умовах відкритої освіти;
- можливість використання результатів дослідження у процесі модернізації професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів університетів, оновлення змісту освітніх програм, удосконалення практики індивідуалізації та персоналізації навчання.

Результати дослідження можуть бути використані у закладах вищої освіти для вдосконалення професійної діяльності викладачів, у системі післядипломної освіти для розроблення програм професійного розвитку, у науково-методичній роботі, для підготовки методичних рекомендацій, спецкурсів, тренінгів і програм підвищення кваліфікації, у подальших наукових дослідженнях, як теоретико-методологічна основа розвитку тьюторської компетентності в умовах трансформації сучасної освіти.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаною науковою працею, у якій викладено авторські теоретичні та практичні розробки щодо розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. Усі наукові положення, теоретичні узагальнення, висновки, рекомендації, структурно-функціональна модель та технологія розвитку

тьюторської компетентності викладачів університетів розроблені авторкою самостійно.

У наукових працях, опублікованих у співавторстві, особистий внесок здобувачки полягає в аналізі теоретичних засад тьюторства та тьюторингу, обґрунтуванні концептуальних підходів до розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, розробленні змісту навчально-методичного забезпечення, інтерпретації результатів експериментального дослідження, формулюванні висновків і практичних рекомендацій щодо впровадження технологій тьюторства в систему професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти.

Впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти та організацій, що здійснюють підготовку і підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Результати інтегровано в освітні програми, зміст навчальних курсів, методичні рекомендації та педагогічні технології, спрямовані на розвиток тьюторської компетентності викладачів, впровадження індивідуалізованого навчання та реалізацію принципів відкритої освіти.

Зокрема, результати дослідження впроваджено у: Державний Університет Інформаційно-Комунікаційних Технологій (акт впровадження в освітній процес ДУІКТ наукових результатів Непийпи Н. Д. від 11.05.2026 р.); Громадську організацію «Толока» (довідка від 02.02.2026); Східноукраїнський Національний Університет імені Володимира Даля (довідка № 360\01 від 13.05.2026); Український інститут імені Франкла (довідка від 28.05.2026); Глухівський Національний Педагогічний Університет імені Олександра Довженка (довідка № 758 від 21.05.2026);

У зазначених установах впроваджено авторську технологію розвитку тьюторської компетентності викладачів, зокрема через реалізацію програм підвищення кваліфікації, освітніх курсів («Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти» та «Формування демократичного суспільства»), а також використання інтерактивних, фасилітаційних і рефлексивних методів навчання.

Практичні результати дослідження включають розроблення навчально-методичних матеріалів, кейсів, рефлексивних завдань, інструментів діагностики та моделей тьюторського супроводу, що використовуються у процесі професійного розвитку викладачів. Це сприяє підвищенню рівня їхньої готовності до реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, організації партнерської взаємодії зі здобувачами освіти та впровадження сучасних освітніх практик.

Основні теоретичні, експериментальні та прикладні результати дослідження апробовано шляхом їх представлення та обговорення на науково-практичних конференціях, семінарах і вебінарах різного рівня: Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання підготовки дисертацій в умовах воєнного стану»; IV науково-практичної конференції «Професійний розвиток в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди»; Науково-практична конференція «Креативні підходи та методи активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти»; Міжнародна науково-практична конференція «Нові перспективи національної ідентичності в культурі, мові, мистецтві та літературі»; Міжнародний вебінар «Формування демократичного суспільства / Building a Democratic Society».

Публікації: Основні положення і висновки дисертації опубліковано в 14 наукових працях, з них три статті опубліковано в наукових фахових виданнях

України, шість статей опубліковані у міжнародних наукових виданнях та п'ять публікацій у матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 177 найменувань (із них 48 – іноземними мовами), 10 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 386 сторінок, з них 9 сторінок – анотації, 291 – основного тексту. Робота містить 12 таблиць і 20 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЮТОРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ У ВІДКРИТІЙ ОСВІТІ

У першому розділі дослідження здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. Проаналізовано та уточнено понятійно-термінологічний апарат дослідження, зокрема розкрито сутність понять «тьюторство», «тьюторинг», «тьюторська діяльність», «тьюторська компетентність», визначено їх взаємозв'язок і специфіку застосування в сучасному освітньому просторі. Здійснено аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку тьюторства у закладах вищої освіти, обґрунтовано роль тьюторської компетентності в реалізації принципів відкритої освіти, індивідуалізації навчання та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Визначено структурні компоненти тьюторської компетентності викладачів університетів (педагогічну, комунікативну, психолого-педагогічну, організаційну та емоційну компетентності), схарактеризовано критерії, показники та рівні її розвитку, а також окреслено теоретичні засади подальшого моделювання технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

1.1. Теоретичні засади тьюторинга та тьюторської компетентності

В цьому розділі дисертації розглядається поняття тьюторинга та тьюторської компетентності як важливого освітнього компонента в сучасних умовах відкритої освіти. Відкрита освіта, яка базується на ідеї доступності навчання для всіх та активної ролі студентів у власному навчанні, вимагає від викладачів більш глибокого розуміння та розвитку своєї тьюторської компетентності. У цьому розділі буде проаналізовано поняття тьюторської

компетентності, виявлені ключові її компоненти та визначено її роль у відкритій освіті.

Для подальшого аналізу і визначення понять тьюторингу і тьюторської компетентності нам потрібно дати чіткі визначення таким термінам як «тьюторство» та «тьюторинг», зазначити їх відмінність і схожість і розділити їх для нашого подальшого дослідження. В роботах різних як українських так і зарубіжних авторів ці терміни згадуються найчастіше як синоніми.

Наприклад, Ю. Тодорцева у своїй статті зазначає наступне: «Тьюторська діяльність, або тьюторинг, передбачає також психолого-педагогічний й соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі освіти, який, по-перше, має бути комплексним, а по-друге, мати корекційно-розвивальну спрямованість» [115, С. 144]. Автор С. Толочко пише: «Тьюторською називають діяльність педагогів як тьюторів, що є педагогічною діяльністю з індивідуалізації освіти, спрямованою на виявлення й розвиток освітніх мотивів та інтересів підопічного (учня, студента, слухача, групи осіб), пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, роботу з освітнім замовленням родини, формування навчальної та освітньої рефлексії підопічного» [116, С. 97]. Міхаель Гемпель, Штефані Вімер та Аніта Зекира у дають такі визначення: «Тьюторство – це різновид учбових занять, які проводяться студентами (тьюторами) для студентів. Тьюторство – це додаткова опора, що доповнює основний навчальний процес» [22, С. 3]. Також є автори, які надали терміну «тьюторство» більш широке значення. Так, І. Кравченко у своїй роботі надала наступне визначення: «Тьюторство розуміємо у широкому і вузькому значенні. У широкому значенні тьюторство – це форма університетського наставництва, що передбачає офіційне призначення тьютора; мистецтво індивідуалізованого супроводу особистості впродовж її навчання в закладі освіти, так би мовити, це класичне розуміння цього феномену. У

вузькому значенні – це універсальна педагогічна технологія, модель педагогічної діяльності з індивідуалізації навчання» [50, С. 106]. Автор С. Подпльота, розповідає про те, що термін «тьюторство» має тривалу і складну історію, протягом якої його значення в освітній концепції змінювалося в різних культурах і країнах. Тьюторство – це не просто методика, а ціла культура, що розвивалася разом з викладанням та навчанням. У ході цивілізаційного розвитку життя людей зазнавало постійних змін, з'являлися нові професії, які вимагали тривалішої підготовки для виявлення тих, хто був здатний до складнішої професійної діяльності порівняно з попередніми поколіннями. Таким чином, наставництво еволюціонувало протягом усієї історії людства. У первісних суспільствах воно проявлялося через обряди ініціації [92, С. 65]. Енциклопедія освіти НАПН України пропонує нам таке визначення: «Тьюторство (англ. tutoring – репетиторство, опікунство, наставництво) – це: 1) форма педагогічного супроводу учня (студента, слухача), спрямована на виявлення та розвиток його освітніх мотивів, пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми; 2) спосіб педагогічної діяльності, що полягає у супроводі та спрямуванні самостійної навчальної діяльності слухача відповідно до його індивідуальної освітньої траєкторії; 3) технологія індивідуального супроводу процесу освоєння певної діяльності» [32].

Тож, чи існує відмінність між цими двома термінами – «тьюторинг» і «тьюторство»? Чи ці слова є синонімами. Попри наявні дослідження з проблематики тьюторингу й тьюторства, у працях більшості науковців питання їхньої відмінності або подібності не отримало чіткого та систематичного висвітлення. Але для дослідження цих слів ми звернулися до англійських словників. Oxford Learner's Dictionary пропонує такий термін з його визначенням: **coaching** - процес навчання когось займатися спортом, краще виконувати роботу або вдосконалювати навички [134]. Cambridge Dictionary

пропонує схоже визначення цього терміну: **coaching** – проведення спеціальних занять спортом, шкільним предметом або роботою, особливо для однієї особи або невеликої групи. За своїм тлумаченням термін «коучінг» має схоже значення більш з терміном «тьюторство» – більш широке значення наставництва і навчання чомусь [130]. В той же час Cambridge Dictionary пропонує наступне тлумачення терміну «тьюторинг»: навчати дитину поза школою, особливо для того, щоб надати дитині додаткову допомогу з предмета, який їй важко [130]. Таке пояснення тьюторингу надає Oxford Learner's Dictionary: бути наставником окремого учня чи невеликої групи; навчати когось, особливо приватно [134].

Згідно таким визначенням і поясненням цих двох термінів, ми можемо припустити, що обидва терміни пов'язані з процесом навчання, передачі знань і навичок. Відмінність цих понять полягає в такому:

- **Роль учасників:** В тьюторингу акцент часто робиться на індивідуальному підході до студента, тоді як тьюторство може включати більшу групу.

- **Зміст:** Тьюторинг може бути зосереджений на конкретній дисципліні, тоді як тьюторство може охоплювати ширший спектр питань.

- **Мета:** Тьюторинг часто має на меті підвищення академічної успішності, тоді як тьюторство може включати розвиток загальних навичок і компетенцій.

Отже, **тьюторинг** більшою мірою зосереджений на процесі навчання і досягненні конкретних знань або навичок, тоді як **тьюторство** – це ширше поняття, яке включає весь спектр підтримки і супроводу учня або студента в його освітньому та особистісному розвитку.

Для того, щоб розібратися в визначеннях і термінології тьюторингу, звернемося до вітчизняних та зарубіжних дослідників даної теми. Як зазначає К. Осадча, що «Етимологія поняття «тьютор» пов'язана з латинським словом

tutor – дивитися, піклуватися, оберігати, дотримувати, а також з англомовним терміном «tutor» – домашній учитель, репетитор, наставник, опікун; навчати, давати приватні уроки, повчати» [85, С. 54]. Тлумачний словник «Oxford Wordpower Dictionary» надає таке визначення терміну «тьютор»: 1) приватний вчитель, що вчить одну особу або дуже малу групу людей; 2) вчитель, що відповідає за невелику групу осіб, які навчаються в школі, коледжі або університеті» [170]. Дуже цікаву думку щодо тьюторингу висловлює автор Лоренс Егольт: «Незважаючи на свою довгу історію, тьюторинг є чимось на кшталт загадки. Існують переконливі докази його надзвичайного впливу: коли ви додаєте репетиторство до системи освіти студента, вони отримують краще розуміння, стають більш мотивованим і працюють швидше» [141, С. 4]. Те ж саме засвідчують автори Мікелен Т. Х. Чі, Стефані А. Сайлер, Хейсон Чон, Такаші Ямауті та Роберт Г. Хаусманн «Різниця між вчителями та репетиторами полягає в тому, що репетитори мають можливість досягти заданої теми чи проблеми, доки учні її не засвоять» [145, С. 472].

Ще більш раннє згадування про тьютора зазначено М. Альохіним: «У Стародавньому Римі термін «tutela» (тьютор) тлумачився у більш широкій конотації, ніж з пов'язаними поняттями учителя та учня – він також ототожнювався із опікуном та вихованцем» [4, С. 66].

Тьюторинг – це форма педагогічної підтримки та супроводу, яка спрямована на індивідуалізацію навчального процесу студентів. Тьютор, як педагогічний фахівець, виконує роль консультанта, наставника та координатора, який допомагає студентам визначати і досягати власних освітніх цілей. Ідея тьюторингу бере свій початок з британської системи освіти, де тьютор виконував роль інтелектуального керівника студента, забезпечуючи індивідуалізоване навчання. Лоренс Егольт зазначає: «Репетитори також повинні заохочувати учнів робити свої думки видимими, як гравці відеоігор, які

розповідають про свій геймплей на YouTube. Це дозволяє репетитеру викладати свої пояснення на рівні вихованця або трохи вище. Це схоже на коригування вашої мови, коли ви намагаєтесь бути зрозумілою для неносія мови: уповільнюйте темп і використовуйте більш частотний словниковий запас (замість того, щоб просто говорити голосніше)» [141, С. 16]. Сучасний тьютор – це не лише педагог, але й партнер студента у процесі навчання. Він виконує різноманітні функції: від допомоги в організації навчального процесу до розвитку особистісних якостей студента, необхідних для успіху в майбутній професійній діяльності. Завдяки тьюторській підтримці студенти здобувають навички самостійного мислення, вирішення складних завдань та критичного аналізу інформації, що є ключовими для їхньої успішної інтеграції у сучасне суспільство знань. Про це говорить А. Бойко, що корисним для розуміння сутності тьюторингу майбутніх викладачів вищих навчальних закладів є підхід, який деталізує завдання та обов'язки в межах тьюторської діяльності. Вони включають керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів, виявлення їхніх можливостей та інтересів, надання рекомендацій щодо особистісного розвитку, самовиховання, формування стилю життя та визначення особистісних перспектив. Також тьютор забезпечує підтримку у вивченні окремих дисциплін, досягненні високих результатів та обмін додатковою інформацією між учасниками освітнього процесу [11, С. 4].

Тьюторинг як педагогічний феномен має глибокі історичні корені, що сягають античності. У давньогрецьких та римських суспільствах наставники відігравали важливу роль у вихованні молоді, забезпечуючи індивідуальний підхід до освіти майбутніх лідерів та філософів. Однак справжнє становлення тьюторингу як системи відбулося у середньовічній Європі, особливо в Англії, де виникла традиція наставництва в університетах, таких як Оксфорд і Кембридж. Як зазначає Mark Tennant, тьюторство є невід'ємною складовою традиційної

системи навчання в університетах Великої Британії, зокрема в University of Oxford та University of Cambridge. Дослідник підкреслює, що саме в цих університетах сформувалася модель індивідуалізованого навчання, яка ґрунтується на тісній взаємодії між викладачем і студентом та має глибокі історичні корені, що сягають середньовіччя. Зокрема, практика індивідуальних занять і наставництва почала формуватися ще в XIV столітті та поступово стала визначальною рисою британської університетської освіти [170, С. 92].

В англійських університетах тьютор був ключовою фігурою, відповідальною за індивідуальний супровід студента протягом усього періоду навчання. Ця роль не обмежувалася лише академічним консультуванням, але й охоплювала моральну та особистісну підтримку. Тьютор допомагав студентам адаптуватися до життя в університеті, формувати навчальні плани, а також підтримував у вирішенні особистих та академічних проблем.

Університети Оксфорду та Кембриджу протягом століть розвивали систему тьюторингу, що стала основою для багатьох інших освітніх установ. Ідея тьюторингу була заснована на переконанні, що особистісний контакт між студентом і наставником сприяє більш ефективному засвоєнню знань, розвитку критичного мислення та формуванню незалежного наукового підходу.

Також Лоренс Егольт розповідає: «Школи, як найдешевший варіант, випередили репетитори як основне джерело освіти в Англії за правління Єлизавети I. Але репетиторство так і не пішло геть і, справді, відроджується, керований недовірою до навчання в школі, дедалі відчайдушніша потреба втримати дітей відстежувати академічні показники та зростаюче визнання особистості відмінності» [141, С. 4]. Авторка О. Іваницька зазначає в своїй праці: «Вимоги студентства щодо покращення умов навчання та надання їм більших прав і свобод, сприяли появі потреби у тьюторстві» [33, С. 40].

Також з часом тьюторинг став поширюватися іншими країнами світу, зокрема і в Україні. Як зазначили автори О. Бундак, А. Попов та Ю. Туз: «В Україні застосовувалась німецька модель освіти, яка не передбачала ніякої свободи і вибору, а лише жорстку дисципліну і обмеження» [16, С. 4]. А Катерина Осадча розповідає в своїй роботі про те, що на відміну від англійської освітньої системи, в Україні до XX століття тьюторські практики не отримали розвитку. Замість цього існували інститути наставників та гувернерів, а пізніше – репетиторів. Наставництво, яке можна розглядати як попередник тьюторства, частіше формувалося серед домашніх вчителів [85, С. 151]. Такі видатні українські педагоги та діячі як І. Франко, К. Ушинський, С. Русова, Б. Грінченко зробили також свій внесок в розвиток тьюторингу в Україні наприкінці XIX – початку XX ст. Ідеї індивідуалізації навчання та врахування особистісних особливостей здобувачів освіти простежуються у працях Іван Франко. Зокрема, він підкреслює необхідність орієнтації освітнього процесу на розвиток особистості учня, його здібностей і самостійності [119, С. 112-113]. Ідеї індивідуалізації навчання, що лежать в основі сучасного тьюторства, мають витоки в класичній європейській педагогіці. Зокрема, К. Ушинський підкреслював необхідність врахування індивідуальних особливостей особистості у процесі навчання та виховання [118, С. 45-47]. Такий підхід є співзвучним із сучасним розумінням тьюторської діяльності як індивідуалізованого освітнього супроводу. Ідеї індивідуалізації навчання, орієнтації на особистість здобувача освіти та розвитку його самостійності, що становлять основу сучасного тьюторства, знаходять відображення у працях українських педагогів початку XX століття. Зокрема, С. Русова у своїх дослідженнях наголошувала на необхідності створення умов для вільного розвитку особистості, врахування її індивідуальних здібностей і потреб, а також забезпечення активної позиції у навчальному процесі [99, С. 27-29]. Такий

підхід є співзвучним із сучасним розумінням тьюторської діяльності як індивідуалізованого супроводу освітнього розвитку особистості та організації партнерської взаємодії між викладачем і здобувачем освіти. Ідеї особистісно орієнтованого навчання та розвитку самостійності здобувачів освіти, які є основою сучасного тьюторства, знаходять відображення у працях українських педагогів початку XX століття. Зокрема, Борис Грінченко наголошував на необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів, розвитку їхньої активності та самостійності у навчальному процесі [24, С. 15-17]. Такий підхід є співзвучним із сучасним розумінням тьюторської діяльності як індивідуалізованого супроводу освітнього розвитку особистості та підтримки її суб'єктності.

У XX столітті тьюторинг отримав новий імпульс до розвитку, зокрема, завдяки поширенню ідеї індивідуалізованого навчання. Сучасний тьюторинг набув нових форм і значень, розширюючи свою роль у системах освіти різних країн. Університети багатьох країн світу впроваджують системи тьюторського супроводу для того, щоб забезпечити більш персоналізований підхід до навчання, сприяти розвитку самостійності студентів та підтримувати їх у досягненні академічних і кар'єрних цілей [132].

Сучасний етап розвитку тьюторства можна вважати розпочатим з моменту ухвалення рішення про створення Тьюторської асоціації України на I Міжнародному форумі відкритої освіти у 2011 році [117]. Це рішення було підтримане делегатами форуму, і асоціація була заснована як громадське професійне об'єднання, яке об'єднало 36 провідних українських науковців. Їхні дослідження зосереджені на технологіях тьюторської діяльності, що сприяло інституціоналізації та науковій орієнтації тьюторства у середній освіті. Відчуваючи нагальну потребу в науковому обґрунтуванні ефективності тьюторського супроводу, за ініціативою цих науковців, у 2015-2020 роках

Інститут модернізації змісту освіти МОН України провів дослідно-експериментальну роботу на тему: «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» [128].

З появою концепції відкритої освіти тьюторинг адаптувався до нових умов. Використання цифрових технологій дозволило створити онлайн-платформи для тьюторської підтримки, що значно розширило доступ до індивідуалізованого навчання. Відкриті освітні ресурси (OER) та масові відкриті онлайн-курси (МООС) стали новими платформами для розвитку тьюторської діяльності, де тьютори грають роль координаторів, фасилітаторів та наставників, допомагаючи студентам ефективно використовувати ці ресурси для самостійного навчання. К. Осадча говорить про те, що У закордонних дослідженнях останніх десяти років поняття «тьютор» все частіше асоціюється з використанням комп'ютера як тьютора, з інтелектуальними програмами тьюторингу та навчальними середовищами, які здатні вести діалоги природною мовою і загалом відтворювати поведінку тьютора в онлайн-режимі [86, С. 54]. За визначенням Т. Швець «тьюторинг – це процес підтримки розвитку особистості з метою розкриття її потенціалу» [122, С. 59].

Також існують різні моделі тьюторингу, які можуть бути адаптовані до конкретних освітніх контекстів. Т. Швець стверджує наступне: «Визначення моделей тьюторингу в контексті освіти залежить від кількох чинників, а саме:

- від місця, де відбувається тьюторинг. В такому випадку можемо говорити про тьюторинг шкільний, університетський (академічний), домашній, у громадських дитячих та молодіжних організаціях;

- від особи, яка є тьютором: батьківський, педагогічний, учнівський (тьюторинг ровесників);

- від мети: дидактичний тьюторинг (зосереджений на навчальній діяльності), розвивальний (зосереджений на розвитку м'яких навичок),

мистецький (зосереджений на розвитку художніх талантів), виховний (зосереджений на прищепленні чеснот) – всі вони можуть поєднуватися між собою тією чи іншою мірою» [124, С. 42].

Іншими словами, тьюторинг можна розподілити наступним чином:

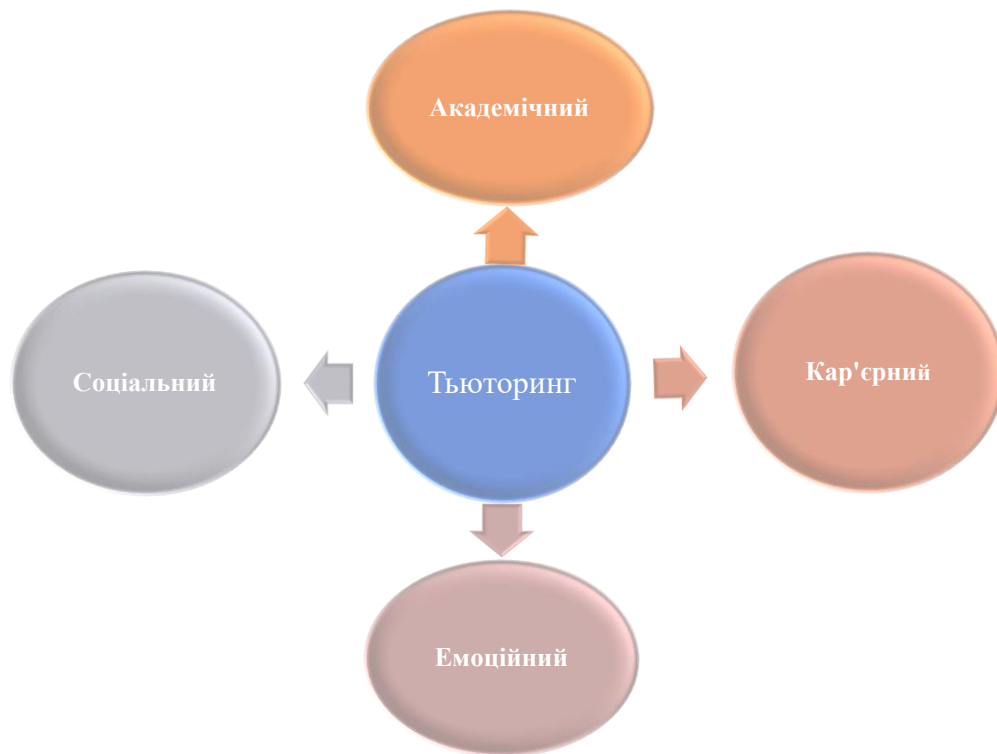


Рис. 1.1. Складові тьюторингу

Джерело: складено автором

Академічний тьюторинг: Зосереджується на допомозі в освоєнні навчального матеріалу, підготовці до іспитів, розв'язанні складних академічних завдань.

Кар'єрний тьюторинг: Орієнтований на підтримку здобувачів освіти у виборі професійної траєкторії, розробці кар'єрного плану, підготовці до вступу у вищі навчальні заклади.

Емоційний тьюторинг: Спрямований на емоційну підтримку здобувачів освіти, допомогу у подоланні стресових ситуацій, розвиток емоційної грамотності.

Соціальний тьюторинг: Підтримка здобувачів освіти у соціалізації, розвиток навичок комунікації, допомога у вирішенні міжособистісних конфліктів.

Методи, які включає тьюторинг, також спрямовані для досягнення різних або схожих цілей. Ці методи включають в себе коучинг, менторство, консультації та фасилітацію, кожен з яких має свої особливості та переваги.

Почнемо з коучингу. Коучинг – це процес, в якому коуч допомагає клієнту (або коучові) досягти своїх цілей шляхом активного слухання, запитань, рефлексії та сприяння виявленню й розвитку потенціалу. Коуч вважає, що клієнт має в собі відповіді на свої питання, і його завдання – допомогти їм знайти ці відповіді та визначити кроки для досягнення цілей. У роботі М. Братко зазначено наступне: «Тобто коучинг – це розкриття потенціалу людини, підвищення її обізнаності, відповідальності з метою збільшення продуктивності та максимізації результатів, допомоги у навчанні, але не у самому навчанні» [15, С. 10].

Другий метод – менторство – полягає в тому, що досвідчена особа (ментор) надає підтримку, поради та керівництво менш досвідченій особі (менті) з метою подолання викликів та досягнення успіху в певній сфері або професії. Ментор ділиться своїм досвідом, відданістю та мудрістю, щоб сприяти розвитку менті.

Третій метод – консультація – полягає в наданні експертної поради та рекомендацій з певної області знань або досвіду. Консультант використовує свої знання та експертизу для того, щоб допомогти клієнтові зрозуміти проблему або завдання та знайти ефективні рішення.

Нарешті, фасилітація – це процес керівництва груповими діяльностями, в якому фасилітатор допомагає учасникам досягти поставленої мети шляхом стимулювання активного обговорення, співпраці та прийняття групових рішень.

Автор Н. Анікіна стверджує, що аналіз проблеми дозволяє зробити висновок про багатоваріантність підходів до самих понять «тьютор» і «тьюторство» [1, С. 36].

Кожен з цих методів має свої переваги та відмінності, і вибір конкретного методу залежить від цілей, потреб та контексту роботи з дорослими. Використання комбінації цих методів може бути особливо ефективним для досягнення успіху в освітній, професійній та особистій сферах життя [20].

Сучасний світ переживає епоху різкого технологічного прориву та інноваційних змін у всіх сферах життя. Як наголошує С. Антощук «Цифрова компетентність як одна з ключових, якою в сучасному світі має володіти кожен здобувач, набула стрижневого значення в освітньому контексті» [5, С. 37]. Однією з найбільш важливих трансформацій є перехід до відкритої освіти, що відкриває безліч можливостей для навчання та розвитку. Відкрита освіта спрямована на доступність знань для всіх, незалежно від географічного розташування чи соціального статусу. Однак цей перехід вимагає нових підходів до навчання та викладання, а також розвитку відповідних компетентностей викладачів. Як зазначено у книзі «Відкрита освіта. Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання» за редакцією Тору Іійосі та М. С. Віджая Кумара: «Величезна кількість нових можливостей для освіти виникає як у зв'язку зі зростанням кількості вільно доступних

інструментів і ресурсів, так і через дедалі більший ступінь залучення людей до освіти.» [169, С. 22]. «На часі така організація професійної освіти, результатом якої є висока якість компетентності, спроможність адекватно сприймати педагогічні новації, створювати власну систему діяльності, легко адаптуватися до змін життя, розвивати власну компетентність» [61, С. 167].

Відкрита освіта базується на ідеї доступу до навчання через Інтернет, мережу, яка розширює можливості отримання знань. За останні десятиліття інтернет-технології відіграють ключову роль у вищій освіті, надаючи студентам можливість вивчати матеріал, взаємодіяти з викладачами і однокурсниками на віддаленій основі [88]. Як наголошують Л. Петренко, Л. Султанова у методичних рекомендаціях, що «відкрита освіта є багатограним і багатоплановим об'єктом, інтерес до вивчення якого проявляють учені різних наукових галузей вітчизняних і зарубіжних країн» [90, С. 16]. Однак ця трансформація вимагає, щоб викладачі були добре підготовлені до нових викликів і мали високий рівень тьюторської компетентності за Тору Ійосі та М. С. Віджая Кумара: «Попри те що сьогодні ми користуємося потужними програмами, які допомагають знайти величезну кількість цифрової інформації, нам бракує ефективних інструментів для відбору, структуризації, персоналізації та вивчення доступних електронних ресурсів» [169, С. 41]. Але, як зазначено у актуальній записці А. Іщенко: «Відкрита освіта – це передусім нові методи і прийоми навчання, викладання, підготовки і організації освітнього процесу та нові підходи до освіти, базовані на продуктивному і творчому використанні новітніх технологій. Це не самі по собі новітні технології, а їх творче новаторське використання в освітній сфері. Такий підхід до інформатизації і комп'ютеризації освіти здобуває дедалі більше поширення і підтримку серед українських освітян. Питання застосування новітніх технологій на засадах реалізації принципів відкритої освіти, висвітлюються, зокрема, у працях

провідних науковців Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України» [18]. Про цілі та задачі відкритої освіти доцільно висловлюється автор В. Биков: «Забезпечення цілей освіти передбачає поступове і неперервне удосконалення будови системи освіти та її частин, реалізацію в освіті сучасних парадигм, ідей, підходів і принципів, які вона проголошує, сповідує, на яких базується і які відтворює при своєму розвитку» [9]. А також як зазначає І. Романенко, «відкрита освіта – це не лише система дистанційних технологій, а передусім простір свободи вибору, індивідуалізації й саморозвитку» [36]. Тому саме в умовах відкритої освіти тьюторська компетентність набуває особливої актуальності, стаючи ключовою для професійного зростання викладачів.

Відкрита освіта передбачає доступ до знань та навчальних можливостей для всіх, незалежно від географічного положення, соціального статусу чи інших обмежень. Однак успішне функціонування відкритої освіти вимагає наявності особливої компетентності у викладачів – тьюторської компетентності. Як зазначено в методичних вказівках до вивчення навчальної дисципліни Тьюторський супровід освітньої діяльності: «Враховуючи особливості педагогічної діяльності, її складність і багатогранність, а головне, максимально суспільно значиму мету – підготовку до життя підростаючого покоління, постає питання про те, яким науково обґрунтованим вимогам повинна відповідати професійна характеристика педагога-тьютора» [64, С. 33].

Тьюторська компетентність викладачів є ключовим чинником успішності відкритої освіти. Як зазначає Neil Topping, у сучасних умовах розвитку освіти особливої ваги набувають індивідуалізовані форми навчальної підтримки, зокрема тьюторство, яке сприяє не лише поглибленому засвоєнню знань, а й формуванню здатності до самостійного навчання протягом життя. Дослідник підкреслює, що тьюторська взаємодія створює умови для активного залучення

здобувачів освіти до навчального процесу, розвитку їхньої автономії та відповідальності за власне навчання [175, С. 6]. Тьюторська компетентність охоплює ряд навичок і вмінь, включаючи вміння створювати ефективне навчальне середовище в онлайн-форматі, підтримувати студентів у процесі навчання на віддаленій основі, стимулювати активну самостійну роботу студентів і багато інших.

Тьюторська компетентність включає в себе різні аспекти, починаючи від глибокого розуміння педагогічних методик і закінчуючи здатністю ефективно комунікувати зі студентами в онлайн-середовищі. Автор Т. Кравцова зазначає наступне: «Г. Беспалова зазначає, що тьютор виконує три основні функції: консультанта, що виявляється в інформуванні, наданні порад, інформаційній підтримці; менеджера, яка реалізується у процесі керівництва й мотивації, організації консультацій; фасилітатора, діяльність якого відображається в налагодженні та підтримці інформаційних зв'язків, взаємодії між учасниками освітнього процесу, передбачає врегулювання різних проблем, подолання конфліктів, адаптації до нових форм навчання» [60, С. 87].

Тьюторські компетентності напряму пов'язані з завданнями та діяльністю тьютора. Про тьюторинг Т. Кравцова пише наступне: «Узагальнюючи різні підходи до розуміння тьюторства, слід зазначити, що тьюторська діяльність — це педагогічна діяльність викладача, яка характеризується суб'єкт-суб'єктною взаємодією педагогів і студентів, спрямована на побудову індивідуальної освітньої траєкторії, особистісного, так і професійного розвитку, включає наставництво, підтримку, супровід, фасилітацію, консультування, проєктування життєвих та професійних стратегій, побудови адекватної програми реалізації індивідуальної освітньої траєкторії» [60, С. 2]. В залежності від багатьох освітніх факторів, завдання тьютора можуть

іноді відрізнятися або доповнювати одне одного, але є певні загальні риси цих функцій:

- оцінка особливостей, темпу сприйняття, нахилів, талантів, інтересів та потреб учня;
- сприяння у визначенні мети та профорієнтації;
- розробка індивідуального навчального плану;
- аналіз успішності та стану учня з подальшим коригуванням навчального плану;
- навчання принципам самостійного коригування освітньої стратегії, допомога у подоланні проблем та труднощів самоосвіти;
- мотивування до навчання, саморозвитку, корисних хобі та інтересів, а також до участі в дослідницькій або проєктній діяльності;
- забезпечення гармонійної взаємодії та комунікації в системі;
- допомога в основах тайм-менеджменту, принципах навчання та поєднанні освіти з іншими захопленнями.

На сьогоднішній день не існує єдиного визначення щодо терміну «тьюторська компетентність». Аналізуючи роботи як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, неможливо знайти певні загальні риси та характеристики цього поняття, щоб чітко сформулювати це визначення. Як зазначає К. Осадча у дисертаційному дослідженні «Єдиної думки до визначення поняття «тьюторська компетентність» у науковій думці немає, крім того у науковій літературі навіть зустрічаються різні синонімічні назви: «професійна компетентність тьютора», «компетентність майбутнього тьютора», «компетентність тьютора» [85, С. 68].

Дослідниця О. Локошина пише про ідею в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації» дає таке визначення щодо самого терміну: «Вважається, що поняття «компетентність» має грецьке та латинське коріння. Німецький вчений Wolfgang Brezinka прослідковує його походження від грецького ἀρετή,

яке у стародавній Греції означало «вищість», «доброчесність», «майстерність», «вміння» [60, С. 2].

Для дослідження поняття «тьюторська компетентність», слід звернутися до праць науковців, які протягом періоду формування і визначення певних характеристик і принципів даної компетентності, представили своє розуміння цього терміна у своїх працях. Катерина Осадча запропонувала класифікацію наукових робіт за даним напрямком, яка розподіляє ці праці наступним чином:

- 1) основні наукові праці, в яких досліджуються фундаментальні аспекти історії та теорії педагогічної освіти і педагогічної діяльності;
- 2) роботи, що висвітлюють сучасні парадигми освіти, концепції та методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів;
- 3) дослідження, присвячені сутності тьюторства, тьюторського супроводу та тьюторської діяльності;
- 4) наукові праці, які розглядають проблеми професійної підготовки до тьюторської діяльності, зокрема у контексті дистанційного навчання;
- 5) дослідження, що аналізують процес формування тьюторської компетентності у майбутніх учителів;
- 6) роботи, які розкривають діяльність учителя щодо індивідуалізації навчального процесу в закладах загальної середньої освіти [86, С. 102].

Проводячи аналіз різних наукових досліджень за темою «тьюторські компетентності», ми виявляємо різноманітні підходи до трактування даного поняття. Тетяна Кравцова визначає: «суттєвою в структурі тьюторської компетентності майбутнього викладача є саме здатність організовувати, розробляти і реалізовувати разом зі студентами індивідуальну освітню програму, здатність аналізувати внутрішні і зовнішні ресурси, уміння проєктування, формування, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії» [48, С. 3]. Автори Мікелен Т. Х. Чі, Стефані А. Сайлер, Хейсон Чон, Такаші Ямауті та

Роберт Г. Хаусманн описують тьюторську компетентність наступним чином: «Репетиторська майстерність відноситься до педагогічних навичок знати, коли давати відгуки, риштування та пояснення, коли стримуватися від виправлення помилок і дозволити учням самостійно зробити висновок, що була допущена помилка тощо» [145, С. 472]. У сучасній педагогічній науці тьюторська компетентність розглядається як інтегративна характеристика професійної діяльності педагога, що поєднує знання, уміння та особистісні якості, необхідні для організації індивідуалізованого навчання. Зокрема, Gordon Stobart підкреслює, що ефективна педагогічна діяльність у сучасних умовах передбачає здатність викладача адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб здобувачів освіти, забезпечуючи їхній особистісний і професійний розвиток [173].

Тьюторська компетентність є важливим компонентом професійної діяльності сучасного педагога, особливо в контексті розвитку індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти та студентів. У процесі навчання тьютор відіграє ключову роль у супроводі учня, допомагаючи йому не лише здобувати знання, але й розвивати критичне мислення, самостійність, відповідальність за власне навчання. Як зазначив М. Альохін: «У межах освітньо-перспективного підходу тьютор спрямовує свої зусилля на сприяння самоосвіті та самовихованню особистості підопічного, культивує у нього техніку проб себе і своїх сил» [3].

Отже, аналізуючи поняття «тьюторська компетентність», з оглядом на неоднозначність його трактування сучасними науковцями, ми можемо запропонувати власне визначення і ряд певних компонентів цього аспекту.

Тьюторська компетентність визначається як комплекс знань, умінь, навичок і особистісних якостей, необхідних для ефективного супроводу здобувачів освіти в освітньому процесі. Вона включає здатність до створення

індивідуалізованих освітніх маршрутів, уміння вести діалог з учнями, спрямовувати їх на розвиток самостійного мислення та саморефлексії.

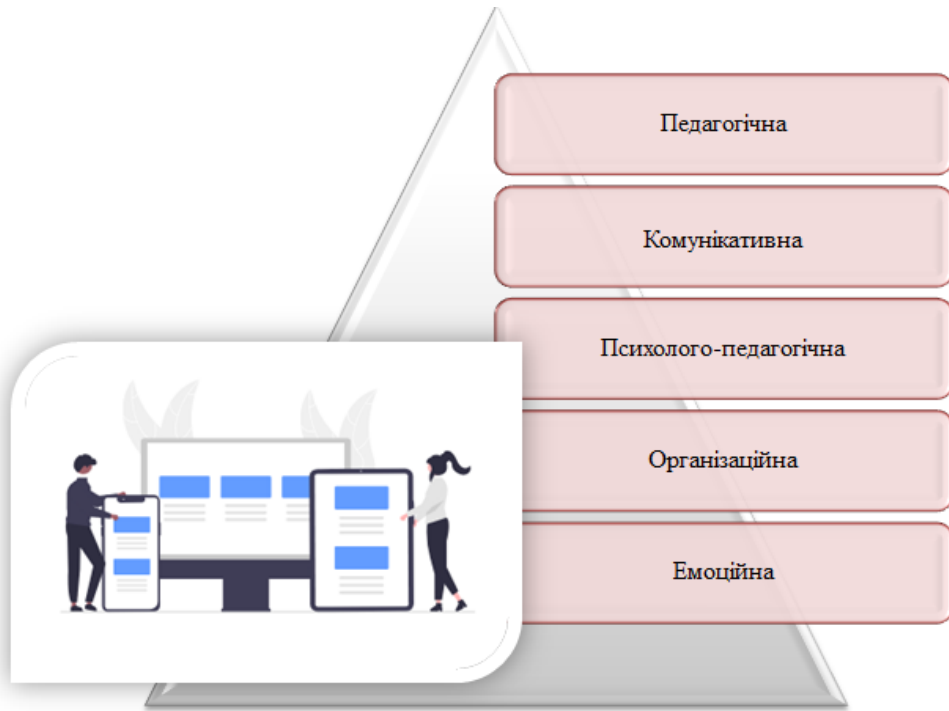


Рис. 1.2. Компоненти тьюторської компетентності

Джерело: складено автором

Основні компоненти структури тьюторської компетентності можна розподілити на кілька ключових аспектів:

1. Педагогічна компетентність: глибоке знання предмету, який викладається, та методик його викладання.

2. Комунікативна компетентність: уміння ефективно спілкуватися з учнями, слухати їхні потреби та побажання, створювати атмосферу довіри.

3. Психолого-педагогічна компетентність: знання вікових та психологічних особливостей здобувачів освіти, уміння враховувати їх під час організації навчального процесу.

4. Організаційна компетентність: здатність до планування та координації освітнього процесу, використання сучасних технологій для організації навчання.

5. Емоційна компетентність: здатність до емпатії, вміння керувати власними емоціями та підтримувати емоційний стан здобувачів освіти.

Також потрібно зазначити про важливість тьюторської компетентності в сучасній освіті. А саме, що дана компетентність є критично важливою для досягнення високої якості освіти. Вона дозволяє тьютору не лише передавати знання, але й виховувати в здобувачів освіти навички самостійного навчання, критичного мислення, управління своїм часом та ресурсами. Тьютор, який володіє відповідними компетентностями, здатний створити умови для повноцінного розвитку особистості учня, враховуючи його індивідуальні особливості та потреби.

Тьюторська компетентність також сприяє формуванню навчальної мотивації у студентів, розвитку їхнього інтересу до предмету та активного залучення до освітнього процесу. Це особливо важливо в умовах сучасної освіти, де зростає роль індивідуального підходу до кожного учня та значення самостійної роботи [47].

Таким чином, тьюторська компетентність є фундаментальною складовою ефективної професійної діяльності педагога, що сприяє підвищенню якості освіти, розвитку самостійності та відповідальності здобувачів освіти. Володіння цією компетентністю дозволяє тьютору не тільки супроводжувати навчальний процес, але й активно впливати на формування освітніх траєкторій здобувачів освіти, забезпечуючи їхній всебічний розвиток.

1.2. Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень щодо розвитку тьюторської компетентності у відкритій освіті

Тьюторська компетентність є ключовим компонентом сучасної педагогічної діяльності, особливо у контексті відкритої освіти, яка все більше впроваджується в освітні системи різних країн. Ця компетентність охоплює не лише здатність педагога ефективно працювати з учнями, але й вміння організовувати та підтримувати індивідуалізовані освітні траєкторії, враховуючи специфіку відкритого навчального простору. Дослідження, що стосуються розвитку тьюторської компетентності, є важливими як на міжнародному, так і на національному рівнях.

Розвиток відкритої освіти супроводжується постійним пошуком нових підходів та інструментів навчання. Одним з ключових елементів успішної відкритої освіти є роль тьютора – фахівця, який забезпечує індивідуальну підтримку студента в процесі навчання. Тому дослідження тьюторської компетентності є актуальним і важливим для розвитку сучасної освіти.

Метою цього аналізу є систематизація та узагальнення результатів вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, присвячених розвитку тьюторської компетентності у відкритій освіті. Завдання аналізу полягає в:

- Виявленні основних тенденцій у дослідженні тьюторської компетентності;
- Визначенні ключових компонентів тьюторської компетентності;
- Аналізі методів і інструментів розвитку тьюторської компетентності;
- Ідентифікації прогалин в дослідженнях та визначенні перспективних напрямків подальших досліджень.

Вища відкрита освіта – це динамічна сфера, що постійно розвивається і пропонує широкий спектр методів і технологій навчання. Вона дозволяє

здобувати знання та навички в зручний час і в будь-якому місці, забезпечуючи гнучкість і доступність освіти для всіх бажаючих.

Основні методи навчання у вищій відкритій освіті:



Рис. 1.3. Методи навчання у вищій відкритій освіті

Джерело: складено автором

- Онлайн-курси: Це найпоширеніший формат, що передбачає самостійне вивчення матеріалу за допомогою відеолекцій, тестів, завдань та форумів.
- Вебіари: Інтерактивний формат, що поєднує елементи лекції та семінару. Дозволяє спілкуватися з викладачем у режимі реального часу, задавати питання та обговорювати матеріал.

- Блендед-навчання: Комбінація онлайн- і офлайн-занять, що дозволяє поєднати переваги обох форматів.
- Мікронавчання: Короткі модулі навчання, зосереджені на конкретних темах.
- Мобільне навчання: Доступ до навчальних матеріалів за допомогою мобільних пристроїв.
- Проектна діяльність: Самостійна або групова робота над проектами, що дозволяє закріпити теоретичні знання на практиці.
- Симуляції: Моделювання реальних ситуацій для відпрацювання навичок.
- Гейміфікація: Використання елементів гри для мотивації навчання.

Сучасна вища освіта в Україні переживає період значних трансформацій, зумовлених як глобальними трендами, так і внутрішніми потребами. Серед ключових викликів, що постають перед українськими університетами, можна виділити:

Індивідуалізацію навчання: Студенти мають різні потреби, стилі навчання та темпи засвоєння матеріалу.

Розвиток критичного мислення та творчих здібностей: Сучасний ринок праці вимагає від фахівців здатність самостійно мислити, вирішувати комплексні проблеми та адаптуватися до змін.

Інтеграцію в європейський освітній простір: Україна прагне гармонізувати свою систему вищої освіти зі стандартами ЄС.

Саме в цьому контексті розвиток тьюторської компетентності викладачів набуває особливої актуальності. Тьютор, як ментор і консультант, відіграє ключову роль у забезпеченні індивідуального підходу до навчання кожного студента.

Вітчизняні дослідження

В Україні розвиток тьюторської компетентності досліджується в контексті реформування освіти та впровадження інноваційних технологій навчання. Вітчизняні науковці звертають увагу на необхідність підготовки педагогів до роботи в умовах відкритої освіти, яка вимагає нових підходів та компетентностей.

Оксана Локшина у своїй роботі показала, що ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації» акцентує увагу на важливості формування професійної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх педагогів. Вона підкреслює, що тьюторська компетентність охоплює здатність до індивідуалізації навчального процесу, впровадження новітніх педагогічних технологій та надання підтримки учням у процесі їхнього навчання [60].

Автор С. Сисоєва досліджує питання впровадження тьюторства в українській системі освіти, підкреслюючи його роль у забезпеченні індивідуалізованого підходу до навчання. Вона зазначає, що тьюторська компетентність є ключовою умовою ефективної роботи педагога в умовах відкритої освіти, оскільки дозволяє адаптувати освітній процес до потреб і можливостей кожного учня [106].

Такі українські автори як О. Бундак, А. Попов, Ю. Туз говорять про впровадження тьюторства в Україні як ключового елементу індивідуалізації освіти поки що не набуло системного характеру, зокрема, – у відсутності ініціатив з боку МОН України щодо запровадження цього інституту навіть на експериментальному рівні в дошкільній освіті, пропозиції включити поняття «тьютор» у Класифікатор професій, а також розробки відповідного законопроекту для внесення змін до Закону «Про освіту» [16].

Вчена К. Осадча в своїй дисертації говорить про нову гуманістичну особистісно орієнтовану парадигму національної освіти України, яка передбачає перетворення учня з пасивного слухача та ретранслятора знань у активного

учасника навчального процесу та ініціатора власної пізнавальної діяльності, має забезпечити реалізацію права на індивідуальну освітню програму. Швидкі темпи реформування української освіти, спрямовані на приведення її у відповідність до світових норм і стандартів, сприяють розвитку додаткових освітніх послуг. У зв'язку з цим, різні ролі тьютора (наставника, вихователя, помічника, опікуна, репетитора, куратора) стають все більш затребуваними [85, С. 147].

Автор А. Бойко робить висновки про те, що тьюторство в Україні – це одночасно існуюча та неіснуюча професія, але вона набирає актуальності у зв'язку з кризою виховання і ситуацією в суспільстві. Тьюторство визріває у вищих навчальних закладах і закладах середньої освіти як методичний супровід самостійної роботи, створення індивідуальних освітніх проєктів, програм, навчально-методичних комплексів і як індивідуальні консультації. За виконання тьютора доцільно було б доплачувати як вважає автор [11, С. 6].

Також український науковець Т. Кравцова вважає, що тьюторська компетентність є частиною професійної компетентності майбутнього викладача закладів вищої освіти і розглядається в контексті розширення педагогічної діяльності, орієнтованої на підтримку учасників освітнього процесу. Вона характеризується готовністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в університетському середовищі та забезпечує на практиці здатність до формування і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії [48, С. 89].

Основна ідея Н. Дем'яненко полягає в тому, що сучасні реформи української освіти акцентують увагу на відкритості та індивідуалізації освітніх процесів, що робить тьюторські практики важливим ресурсом для розвитку освітнього середовища, зокрема у вищій школі, де ключову роль відіграють партнерські суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом [28, С. 1].

У статті С. Толочко стверджує, що форми та методи розвитку науково-методичної компетентності викладачів у післядипломній педагогічній освіті, зокрема тьюторів, згідно з класифікаційними ознаками їхніх професіограм, через концептуалізацію принципів, підходів і технологій підготовки, яка ґрунтується на синергетичному підході до становлення і розвитку, дозволяють зробити висновок, що лише за умови якісного виконання цих завдань можна буде підтвердити життєздатність тьюторської моделі навчання в українському освітньому просторі [116, С. 10].

Також українська науковиця, В. Ковальчук проводила дослідження за таким напрямком як роль тьютора в дистанційному навчанні. Вона розробляє моделі педагогічної діяльності в різних освітніх середовищах» [44].

Основні концепції, які висвітлюють українські автори:

- **Педагогічна майстерність:** Розвиток професійних компетентностей викладачів, зокрема, комунікативних, організаційних, творчих.
- **Індивідуалізація навчання:** Створення умов для розвитку кожного студента відповідно до його особливостей та потреб.
- **Педагогічна комунікація:** Вивчення особливостей взаємодії між викладачем і студентом, створення сприятливого психологічного клімату в навчальному процесі.
- **Інноваційні технології в освіті:** Застосування сучасних технологій для підвищення ефективності навчання.

Зарубіжні дослідження

Зарубіжні науковці також приділяють значну увагу розвитку тьюторської компетентності у відкритій освіті. У багатьох країнах, таких як Великобританія, США, Австралія, дослідження зосереджуються на професійному розвитку педагогів, які працюють у сфері дистанційного та змішаного навчання.

Міхаель Гемпель, Штефані Вімер та Аніта Зекира описують п'ять процесів, запровадження яких призводить до підвищення якості тьюторингу: розробка концепції тьюторства, пошук тьюторів та тьюторок, підготовка тьюторів та тьюторок, керування роботою тьюторів та тьюторок та оцінка тьюторства [22, С. 10].

У сучасних зарубіжних дослідженнях тьюторська компетентність розглядається як комплексна система професійних і особистісних характеристик педагога. Зокрема, Neil Topping зазначає, що ефективна діяльність тьютора передбачає поєднання глибоких предметних знань, педагогічних умінь, комунікативних навичок, а також особистісних якостей, які забезпечують підтримку та розвиток здобувачів освіти. При цьому тьютор має бути здатним не лише передавати знання, але й сприяти розвитку автономії, критичного мислення та самостійності у навчанні [175, С. 8-9].

Джордж Сіменс – визнаний світовий авторитет у галузі відкритого навчання, онлайн-педагогіки та технологій у освіті. Його концепція «коннективізму» стала однією з найвпливовіших у сучасній освітній теорії. Сіменс ввів поняття коннективізму як нової теорії навчання, яка підкреслює важливість зв'язків, мереж та технологій у процесі навчання. За його концепцією, знання не є статичними, а постійно еволюціонують у мережах, і навчання полягає в тому, щоб розвивати здатність ефективно працювати з інформацією в цих мережах. Сіменс є одним із засновників руху відкритого навчання, яке передбачає вільний доступ до навчальних матеріалів та інструментів. Він підкреслює важливість співпраці, спільнот навчання та використання технологій для створення більш гнучких і доступних освітніх можливостей [172, С. 2].

Відомий американський психолог і когнітивний науковець Річард Е. Майер зробив значний внесок у розуміння того, як люди навчаються. Хоча його

дослідження, в першу чергу, зосереджені на когнітивних аспектах навчання, його роботи мають прямий вплив на практику навчання, зокрема, і на розвиток тьюторської компетентності [174].

Джек Мезіров – видатний американський педагог і дослідник в галузі андрагогіки (теорії навчання дорослих). Його роботи мали значний вплив на розвиток теорії навчання протягом життя та концепції трансформуючого навчання. Ключові ідеї Мезірова: Трансформативне навчання: Мезіров розробив детальну теорію трансформуючого навчання, яка описує процес зміни світогляду та переконань дорослої людини. За його теорією, навчання відбувається через дискомфорт, викликаний новими досвідами або інформацією, що суперечить попереднім уявленням. Цей дискомфорт спонукає людину до критичного осмислення своїх переконань і, зрештою, до їхньої зміни. Автономне навчання: Мезіров підкреслював важливість автономії в навчанні дорослих. Він вважав, що дорослі люди є активними учасниками навчального процесу і мають право обирати, що і як вони хочуть вивчати. Досвід як основа навчання: За Мезіровим, досвід є фундаментом навчання. Дорослий не просто отримує нові знання, а інтегрує їх у свій попередній досвід, змінюючи таким чином свою перспективу [4].

Малкольм Шоу Ноулз (Malcolm Knowles) – видатний американський педагог і дослідник, який зробив значний внесок у розвиток теорії навчання дорослих, відомої як андрагогіка. Його роботи стали основою для розуміння особливостей навчання дорослих і розробки ефективних методів та програм для цієї категорії здобувачів освіти. Андрагогіка проти педагогіки: Ноулз підкреслював, що навчання дорослих (андрагогіка) відрізняється від навчання дітей (педагогіка). Дорослими рухають внутрішні мотиви, вони приносять у навчальний процес багатий життєвий досвід, а їхнє навчання орієнтоване на вирішення конкретних проблем. Самокероване навчання: Ноулз вважав, що

дорослі люди є активними учасниками навчального процесу і мають право обирати, що і як вони хочуть вивчати. Досвід як основа навчання: За Ноулзом, досвід є фундаментом навчання дорослих. Нові знання інтегруються в попередній досвід, що сприяє глибшому розумінню і зміні поведінки. Готовність до навчання: Ноулз виділив чотири основні характеристики, які впливають на готовність дорослих до навчання – Потреба знати: Дорослий відчуває потребу в нових знаннях для вирішення конкретних проблем. Готовність навчатися: Дорослий усвідомлює значення навчання для свого особистісного та професійного розвитку. Орієнтація на завдання: Дорослий орієнтований на отримання знань, які можуть бути використані для вирішення конкретних завдань. Мотивація: Дорослий має внутрішню мотивацію до навчання [139].

Основні концепції, які висвітлюють зарубіжні автори:

- **Рефлексивне навчання:** Розвиток здатності до самоаналізу та самовдосконалення.
- **Трансформативне навчання:** Зміна світогляду та системи цінностей в результаті навчання.
- **Андрагогіка:** Особливості навчання дорослих, які відрізняються від навчання дітей.

Результати аналізу

Провівши аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень щодо розвитку тьюторської компетентності у відкритій освіті, ми можемо виділити основні тенденції і досліджені тьюторської компетентності:

- 1) Зростаючий інтерес до дослідження тьюторської компетентності в контексті розвитку відкритої освіти.
- 2) Розширення розуміння тьюторської компетентності як комплексної системи знань, умінь і особистісних якостей.
- 3) Акцент на розвитку цифрових компетентностей тьютора.

4) Виділення важливості емоційного інтелекту та комунікативних навичок тьютора.

5) Дослідження ролі тьютора в створенні сприятливого навчального середовища.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дозволяє виявити спільні та відмінні риси у підходах до розвитку тьюторської компетентності. Незважаючи на відмінності у контекстах та освітніх системах, існують спільні тенденції, такі як акцент на індивідуалізації навчання, інтеграції інформаційних технологій у освітній процес та необхідності безперервного професійного розвитку тьюторів.

Однак, є й відмінності. Наприклад, у зарубіжних дослідженнях більше уваги приділяється технологічним аспектам тьюторської компетентності, тоді як в українських дослідженнях акцент робиться на педагогічних та психологічних аспектах роботи тьютора [82].

Аналіз наукових досліджень щодо розвитку тьюторської компетентності у відкритій освіті свідчить про важливість цього напрямку як для вітчизняної, так і для зарубіжної освітньої системи. Тьюторська компетентність стає ключовим фактором успішності індивідуалізованого навчання у відкритій освіті, що вимагає від педагогів нових навичок та знань [91].

Розвиток тьюторської компетентності є важливим напрямком наукових досліджень як в Україні, так і за її межами. Вітчизняні науковці роблять вагомий внесок у розробку моделей підготовки педагогів до роботи в умовах відкритої освіти, що враховують сучасні виклики та потреби освітнього середовища. Подальші дослідження в цій сфері мають бути спрямовані на інтеграцію кращих практик і підходів для забезпечення високої якості освіти в умовах відкритого навчання.

1.3. Стан розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в Україні

Сучасні освітні реформи, що відбуваються в Україні, зосереджені на індивідуалізації навчання та розвитку кожного учня чи студента. Тьюторська компетентність викладачів відіграє вирішальну роль у впровадженні персоніфікованого підходу, оскільки тьюторство забезпечує не тільки передачу знань, але й підтримку учасників освітнього процесу в їхньому самостійному розвитку та самонавчанні. У зв'язку з цим, необхідність підготовки педагогів, здатних ефективно виконувати функції тьютора, стає однією з основних вимог сучасної освіти. Глобальні зміни в освітньому просторі, зокрема розвиток дистанційного навчання та онлайн-освіти, підвищили важливість тьюторської підтримки. Викладачі з тьюторськими навичками здатні більш ефективно сприяти розвитку самостійності у студентів, допомагати їм адаптуватися до нових форматів навчання і долати труднощі, пов'язані з індивідуалізацією освітніх програм. Тьюторська компетентність викладачів є важливою складовою їхньої професійної майстерності. Сучасні освітні процеси вимагають не тільки високого рівня предметних знань, але й уміння працювати з учнями в рамках суб'єкт-суб'єктної взаємодії, підтримувати їх у виборі індивідуальних освітніх траєкторій, допомагати у визначенні професійних та особистих цілей. Формування таких компетентностей є необхідним для відповідності вимогам сучасного ринку праці та забезпечення високої якості освіти. Як наголошують автори Л. Хоружа, М. Братко, О. Котенко, О. Мельниченко: «Інноваційна компетентність розглядається як відкритість викладача до змін на всіх рівнях суспільства, освітніх реформ, трансформацій, що відбуваються у свідомості та цінностях сучасної людини» [120].

Автор 3. Дзюбак досліджує питання професійної підготовки викладачів, зокрема формування тьюторської компетентності в умовах реформування

освіти. Він зазначає: «В сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус учителя, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму» [30, С. 8].

Автор С. Грицай пише наступне: «На нашу думку, компетентнісна парадигма в освіті являє собою виклик, потребу, проблему сучасності. Розвиток професійної компетентності вчителя є неодмінною умовою й обов'язковим складником його професіоналізму» [23, С. 26].

Автори А. Бойко і Н. Дем'яненко висвітлюють основну тезу, яка полягає в тому, що сучасне реформування української освіти зосереджене на відкритості та індивідуалізації освітніх процесів, де основну роль відіграє особиста відповідальність і самостійність у виборі освітньої траєкторії. Важливим інструментом цього є тьюторство, яке стає ключовим ресурсом для розвитку освітнього середовища, зокрема вищої школи, і ґрунтується на партнерських відносинах між викладачем та студентом [12, С. 18]. У роботі аналізуються значення тьюторської компетентності викладачів у контексті інноваційних освітніх змін.

Оксана Осадча спеціалізується на питаннях педагогіки вищої школи, зокрема на тьюторстві та його ролі в розвитку освітнього процесу, акцентує увагу на ролі тьюторства в контексті розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та професійної компетентності викладачів.

Дослідження стану тьюторської компетентності викладачів університетів в Україні набуває особливої актуальності в контексті сучасних трансформацій вищої освіти. Ці трансформації зумовлені низкою чинників, серед яких можна виділити такі:

Перехід до відкритої освіти: Розвиток інформаційних технологій та глобалізація сприяють формуванню відкритих освітніх середовищ. У таких

умовах викладач перестає бути виключно джерелом знань, а набуває ролі тьютора, який супроводжує студента в процесі самостійного навчання.

Індивідуалізація освітнього процесу: Сучасні студенти мають різний рівень підготовки, мотивації та інтересів. Для забезпечення якісної освіти необхідно переходити від масового підходу до індивідуалізації навчання, що передбачає розвиток у викладачів навичок тьюторської роботи.

Зміна ролі студента: Студент більше не є пасивним споживачем знань, а активним учасником освітнього процесу. Він очікує від викладача не лише передачі знань, а й розвитку критичного мислення, навичок самостійної роботи та співпраці. Як зазначив В. Кухаренко «Відкрита освіта базується на свободі вибору студентом місця, часу, форми та методу навчання. Відкрита освіта – це філософія. У відкритій освіті головною особою є той, хто навчається [58].

Потреба в постійному професійному розвитку викладачів: Швидкі зміни в науці, технологіях та суспільстві вимагають від викладачів постійного оновлення своїх знань і навичок. Розвиток тьюторської компетентності є одним із ключових напрямків такого професійного розвитку. Як зазначив Лауренс Холт «Незважаючи на свою довгу історію, репетиторство залишається чимось на зразок загадки. Існують вагомні докази його вражаючого впливу: коли ви додаєте репетиторство до освітнього процесу учня, він отримує краще розуміння, стає більш мотивованим і працює швидше» [141]. Також науковці відмічають: «Наразі питання про безперервний характер навчання та вдосконалення педагога як обов’язкова умова його активної адаптації до нових умов та моделей діяльності, підготовки до творчої роботи, є одним з найважливіших» [34].

Таким чином, дослідження стану тьюторської компетентності викладачів є необхідним для:

- Оцінки готовності викладачів до роботи в умовах відкритої освіти;
- Визначення сильних і слабких сторін у підготовці викладачів;

- Розробки ефективних програм підвищення кваліфікації;
- Створення умов для індивідуалізації навчання студентів;
- Підвищення якості вищої освіти в цілому.



Рис. 1.4. Дослідження стану тьюторської компетентності

Джерело: складено автором

Дослідження тьюторської компетентності викладачів є актуальним, оскільки дозволяє підвищити якість освітніх послуг, сприяти індивідуалізації навчання і розвивати систему освіти відповідно до сучасних викликів і потреб. Теоретичні аспекти сутності, структури та напрямів розвитку тьюторської компетентності у контексті відкритої освіти були попередньо досліджені авторкою у статті «Tutoring competence in open education: essence, structure and development directions», де визначено основні структурні компоненти тьюторської компетентності та окреслено її роль у забезпеченні персоналізованого навчання [69].

Сучасна освіта перебуває на етапі динамічних змін, які викликані глобальними соціально-економічними та технологічними тенденціями. Ці процеси мають значний вплив на всі рівні освітньої системи та визначають необхідність розвитку тьюторських навичок у педагогів і викладачів. Так автори Надін де Мец, Адель Безуйденхаут наголошують, що швидкий розвиток електронного навчання піднімає питання про ролі, необхідні для онлайн-репетиторів, навички та компетентності, які лежать в основі цих ролей, і потребу в навчанні та можливостях професійного розвитку» [148, С. 28]. Кілька ключових тенденцій обґрунтовують потребу в інтеграції тьюторства в сучасну освітню практику:

Індивідуалізація навчання. Зростає акцент на персоніфікованих освітніх програмах, що відповідають потребам, інтересам і здібностям кожного учня. Сучасні освітні парадигми орієнтуються на створення індивідуальних траєкторій навчання, які сприяють розвитку самостійності та відповідальності студентів. Роль тьютора полягає у підтримці цього процесу через координацію, консультування та наставництво, що допомагає учням і студентам ефективно обирати та реалізовувати свої освітні цілі. Як зазначає Ю. Скиба: «Тьютори можуть підтримувати учнів у різних аспектах навчання: вмінні самостійно вчитися, збереженні мотивації до навчання, сприяти утриманню психоемоційної стабільності» [108].

Дистанційне та онлайн-навчання. З поширенням інформаційних технологій дистанційне навчання стало невід'ємною частиною освітнього процесу. Воно вимагає від викладачів нових підходів до організації навчання та формування мотивації до самоосвіти. У цих умовах тьютор виступає як посередник між студентом і навчальним контентом, забезпечуючи індивідуальну підтримку та допомогу в адаптації до нових форматів навчання. «Взаємодія в

онлайн-середовищі дуже відрізняється від взаємодії в очному класі» – відмічають Надін де Мец, Адель Безуйденхаут [148, С. 29].

Компетентнісний підхід. Сучасна освіта спрямована на розвиток не лише знань, а й ключових компетенцій, які необхідні для успішної реалізації особистості в професійному житті. Тьюторські навички стають важливими в умовах компетентнісного підходу, оскільки вони сприяють розвитку самостійного мислення, критичного аналізу, уміння планувати та реалізовувати освітні й професійні цілі. Як відмітила автор С. Толочко: «Тьютор повинен володіти сучасними освітніми технологіями для власної самореалізації у професії та підтримування пошуків тьюторанта в освітній, науковій і дослідницькій діяльності, тож виконує низку функцій та ролей» [116, С. 98].

Інтернаціоналізація освіти. Глобалізаційні процеси в освіті посилюють взаємодію між різними системами навчання, що призводить до потреби інтеграції інноваційних педагогічних підходів. Тьюторство, як одна з таких інновацій, дозволяє ефективно впроваджувати індивідуальний підхід у навчанні, що є вимогою сучасних міжнародних освітніх стандартів. К. Осадча зазначила: «Істотне поширення в усьому світі ідей розвивального, особистісно-орієнтованого, проблемного й діяльнісного навчання, а також ігрових форм навчання й педагогіки співробітництва актуалізує потребу в перегляді змісту педагогічної діяльності» [86, С. 52].

Зростання ролі м'яких навичок. Ринок праці сьогодні вимагає від випускників не тільки професійних знань, але й розвинених м'яких навичок, таких як комунікація, емоційний інтелект, робота в команді та лідерські якості. Тьюторська діяльність допомагає формувати ці навички через підтримку особистісного розвитку студента та сприяє успішній соціалізації в навчальному середовищі. К. Осадча наголошує: «Через те що тьютор у своїй професійній діяльності реалізує функції як учителя-предметника, так і репетитора, педагога

додаткової освіти, психолога, соціального педагога, вихователя, організатора та методиста, професійна підготовка майбутніх учителів має не лише бути орієнтована на вузькоспеціалізовану підготовку, але й передбачати міждисциплінарний контекст» [84, С. 57].

Отже, сучасні тенденції в освіті, такі як індивідуалізація, дистанційне навчання, компетентнісний підхід та інтернаціоналізація, значною мірою визначають необхідність розвитку тьюторських навичок у викладачів і педагогів. «Отже, набуває актуальності питання про набуття фахівцями нових компетентностей, необхідних для їхньої конкурентоспроможності, затребуваності на ринку праці. Зокрема, значна увага приділяється особистісно-професійному розвитку педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів освіти» – С. Грицай [23, С. 26]. Вдосконалення цифрових компетентностей також є обов'язковим елементом розвитку тьюторських навичок. В статті науковців сказано наступне: «Впровадження інноваційних технологій та методів сприятиме підготовці фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах цифрового суспільства» [111, С. 97]. Тьюторство стає ключовим елементом, що дозволяє реалізовувати нові освітні підходи й сприяти гармонійному розвитку особистості кожного студента.

У контексті розвитку відкритої освіти, яка ґрунтується на принципах доступності, індивідуалізації та гнучкості освітніх траєкторій, суттєво змінюються вимоги до викладачів закладів освіти. Традиційні педагогічні підходи трансформуються, що обумовлює необхідність адаптації викладацької діяльності до нових умов та запитів сучасного суспільства. Так у навчальному посібнику І. Дичківської зазначено наступне: «Становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовки педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ,

педагогів (вихователя, учителя, викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових засадах» [31, С. 12].

Переорієнтація на роль фасилітатора. Викладачі в системі відкритої освіти дедалі більше виконують роль не лише джерела знань, але й організатора освітнього процесу, консультанта, який супроводжує самостійне навчання студентів. Від них очікується розвиток навичок фасилітації та тьюторства, щоб допомогти студентам ефективно орієнтуватися у великій кількості інформації, планувати індивідуальні освітні траєкторії та приймати самостійні рішення. С. Бойко і Т. Швець розповідають, що «Тьютори можуть надавати підтримку учням у різних аспектах: у розвитку вміння самостійно вчитися, у збереженні мотивації до навчання, сприяти утриманню психоемоційної стабільності у тому числі. Перевагами тьюторської підтримки є: індивідуальний підхід, що ґрунтується на з'ясуванні тьютором потреб учнів, емоцій, інтересів для надання необхідної підтримки учню з урахуванням його особливостей» [13, С. 98].

Компетентність у використанні цифрових технологій. Відкрита освіта тісно пов'язана з цифровими платформами, дистанційними формами навчання та інтернет-ресурсами. Це вимагає від викладачів не лише вміння працювати з різноманітними освітніми технологіями, але й адаптації навчальних матеріалів до цифрового формату, управління онлайн-комунікацією та створення ефективного освітнього середовища в режимі онлайн. К. Осадча відмітила наступне: «Тьютор, який здійснює свою професійну діяльність у сфері дистанційного навчання, повинен володіти технологіями дистанційного навчання (розуміти концептуальні положення і основні принципи дистанційного навчання, проєктувати і розробляти дистанційний курс, виявляти можливості для використання технологій дистанційного навчання, структурувати матеріали для підтримки дистанційного навчання, обирати належні умови дистанційного навчання, сприяти навчанню на місцях для колег і співробітників, що

використовують технології дистанційного навчання, та ін.)» [84, С. 57]. Аспекти розвитку тьюторської компетентності в умовах цифровізації та використання онлайн-платформ для професійного розвитку викладачів були висвітлені авторкою у публікації «Розвиток професійних компетентностей тьюторів через онлайн-платформи: можливості та виклики», у якій обґрунтовано потенціал цифрових технологій для формування професійних тьюторських спільнот і підтримки індивідуалізованого навчання [71].

Індивідуалізація навчання. У відкритій освіті наголос робиться на персоналізованих освітніх програмах, що враховують інтереси, здібності та потреби кожного студента. Це ставить перед викладачами завдання розробки і впровадження гнучких освітніх планів та методик, які дозволяють кожному студенту обирати свій шлях розвитку в межах конкретної дисципліни чи навчального курсу. В роботі А. Бойко і Н. Дем'яненко зазначено: «Зростання експортного потенціалу освіти потребують організації педагогічної підтримки індивідуальної освіти, що найбільш ефективно реалізується у моделі тьюторського супроводу» [12, С. 21].

Зміщення акценту на розвиток м'яких навичок. Сучасна система відкритої освіти акцентує увагу не тільки на передаванні академічних знань, а й на формуванні м'яких навичок, таких як критичне мислення, самостійність, лідерські якості та емоційний інтелект. Викладачі повинні допомагати студентам розвивати ці навички через проєктну діяльність, роботу в команді, практичні завдання тощо. Джо Ллерена-Іск'єрдо відмічає: «Навчання викладачів-тьюторів є незамінним для супроводу в дослідницькому наставництві, починаючи з належного, своєчасного, старанного та об'єктивного стилю спостереження, щоб дії викладача ставали ефективними та водночас зручними для студента, щоб він міг рухатися до бажаного кінцевого процесу навчання» [138, С. 407].

Гнучкість у підходах до навчання та оцінювання. Відкрита освіта вимагає від викладачів гнучкості у методах викладання та підходах до оцінювання результатів навчання. Відбувається перехід від традиційних методів оцінки знань до більш гнучких інструментів, які враховують індивідуальний прогрес студента, його активність у навчальному процесі та здатність до саморозвитку. С. Бойко і Т. Швець в своїй роботі описують таке оцінювання наступним чином: «етапі відбувається рефлексія за підсумками всієї діяльності: аналізуються труднощі, які виникали під час реалізації плану чи проєкту та успіхи, які були досягнуті. За допомогою тьютора учні оцінюють ефекти – наскільки реалізовані цілі, що були зазначені, а також сам спосіб їх досягнення. Разом аналізують, що змінилося, які соціально-особистісні компетентності розвинув кожен учень. Шукають причини перешкод, роблять висновки на майбутнє» [13, С. 100].

Постійне професійне самовдосконалення. Оскільки відкрита освіта динамічно розвивається, від викладачів очікується безперервне професійне зростання, освоєння нових технологій, методик та підходів до навчання. Як наголошують автори: «це включає розвиток дослідницьких навичок, педагогічної ефективності та здатності до самостійного навчання» [171, С.168]. Викладачі повинні бути готові до постійного оновлення знань, участі в освітніх тренінгах та міжнародних конференціях для залишатися конкурентоспроможними та ефективними у своїй діяльності. Як зазначає С. Грицай у своїй роботі: «Отже, набуває актуальності питання про набуття фахівцями нових компетентностей, необхідних для їхньої конкурентоспроможності, затребуваності на ринку праці» [23, С. 26]. Також про саморозвиток і самовдосконалення зазначено у статті Т. Калугіної «Сутнісна характеристика понять «розвиток» і «саморозвиток» педагога в умовах модернізації української освіти» : «...варто згадати ще й те, що у розкритті

педагогічного аспекту поняття «саморозвиток» наголошується на суб'єктивності особистості, розвитку людиною власної «самості», здатності її до самотворення, можливості створити свій образ в цілому образі світу, самоактуалізуватися, самовдосконалюватися й самостверджуватися в процесі самореалізації в діяльності та спілкуванні. Про саморозвиток можна говорити як про фундаментальну спроможність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя» [37].

Таким чином, відкритий формат освіти докорінно змінює вимоги до викладачів, які тепер повинні не лише передавати знання, але й підтримувати студентів у процесі самостійного навчання, адаптуватися до нових технологій, гнучко реагувати на індивідуальні потреби студентів і активно сприяти розвитку їх м'яких навичок. Ці виклики роблять роль викладача більш комплексною і відповідальною, орієнтованою на забезпечення індивідуального освітнього розвитку кожного студента [29].

Аналіз нормативно-правової бази

Аналіз нормативно-правової бази є важливим етапом при дослідженні будь-яких аспектів освіти, включаючи розвиток тьюторської компетентності. Він дозволяє зрозуміти, якими законами, постановами та іншими правовими документами регулюється певна сфера діяльності, зокрема тьюторська підтримка та індивідуалізація навчального процесу. В українській освітній системі нормативно-правове забезпечення функціонує на різних рівнях, що впливає на впровадження інноваційних технологій та нових освітніх моделей.

Закон України «Про освіту». Цей базовий закон встановлює основні принципи функціонування освітньої системи. У ньому задекларовано право на індивідуалізацію навчання, що безпосередньо пов'язано з тьюторською діяльністю. Зокрема, у статті 53 закону визначено право здобувачів освіти на

вибір освітніх програм, а також на отримання індивідуальної педагогічної підтримки [95].

Закон України «Про вищу освіту». Цей закон є ключовим для системи вищої освіти, у рамках якої активно розвивається практика тьюторства. В ньому передбачено можливості для академічної свободи студентів, розвитку їхніх самостійних освітніх траєкторій та підтримки у процесі професійного самозростання. У зв'язку з цим викладачі повинні мати компетентність у тьюторському супроводі студентів [95].

Класифікатор професій. Станом на сьогодні професія «тьютор» офіційно не внесена до цього документа, що створює певні законодавчі обмеження щодо офіційного визнання цієї ролі в закладах освіти. Однак на різних рівнях (дошкільна, загальна середня та вища освіта) існує потреба у правовій регламентації тьюторської діяльності.

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». Цей нормативний акт є важливим для тьюторства у контексті дистанційної освіти. Він регулює організацію освітнього процесу в дистанційній формі, що посилює потребу у педагогах, які здатні здійснювати індивідуальний супровід студентів, забезпечуючи ефективну взаємодію в умовах віддаленого навчання [95].

Накази Міністерства освіти і науки України. МОН України періодично видає накази, що регламентують впровадження нових методик, підходів та технологій у навчальний процес. Так, останніми роками зростає кількість ініціатив, спрямованих на розвиток тьюторства та педагогічного супроводу індивідуальних освітніх траєкторій, проте вони здебільшого носять рекомендаційний характер і не завжди мають системний характер [95].

Міжнародні освітні документи. Україна, як учасник різних міжнародних освітніх програм, бере участь у впровадженні європейських стандартів в освіту.

Це, зокрема, передбачає впровадження принципів індивідуалізації та тьюторського супроводу, що є частиною загальноєвропейських тенденцій розвитку освітнього процесу [95].

Таким чином, аналіз нормативно-правової бази України щодо тьюторської компетентності свідчить про наявність певних можливостей для її розвитку. Проте існує потреба у більш чіткому законодавчому визначенні тьюторської діяльності як важливої складової освіти. Для ефективного впровадження тьюторства в українську систему освіти необхідно внести зміни до існуючих нормативних документів, зокрема включити професію «тьютор» до Класифікатора професій та розробити державні стандарти для тьюторської діяльності.

Сильні та слабкі сторони української системи підготовки викладачів до тьюторської діяльності в Україні.

Отже, з урахуванням результатів теоретичного аналізу та даних констатувального етапу експериментального дослідження було здійснено узагальнення стану розвитку тьюторської компетентності викладачів закладів вищої освіти в Україні.

З метою вивчення стану розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів було проведено опитування 320 науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти з різних регіонів України. Опитування було спрямоване на виявлення особливостей розуміння викладачами сутності тьюторської діяльності, їхньої готовності до індивідуалізації освітнього процесу, використання сучасних педагогічних і цифрових технологій, а також реалізації принципів партнерської та демократичної взаємодії в освітньому середовищі.

Аналіз результатів дослідження засвідчив наявність низки проблемних аспектів у розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів.

Зокрема, лише незначна частина респондентів продемонструвала цілісне розуміння сутності тьюторства як особливого виду педагогічного супроводу та підтвердила готовність до системного впровадження тьюторських практик у власну професійну діяльність.

Водночас понад 60 % опитаних викладачів характеризували тьюторську діяльність переважно через окремі форми індивідуальної роботи зі здобувачами освіти, зокрема консультування, керівництво курсовими або кваліфікаційними роботами. Такий підхід свідчить про фрагментарне розуміння тьюторства та недостатнє усвідомлення його потенціалу як цілісної педагогічної технології підтримки індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти. Частина респондентів також зазначила, що не має достатнього уявлення про можливості та механізми впровадження тьюторського супроводу в сучасному університетському середовищі.

Результати опитування показали, що значна кількість викладачів стикається з труднощами під час реалізації індивідуального підходу до здобувачів освіти. Серед основних причин було визначено значне навчальне навантаження, недостатню методичну підготовку щодо організації тьюторського супроводу та обмежений досвід використання сучасних педагогічних технологій. Крім того, лише близько п'ятої частини опитаних повідомили про систематичне застосування цифрових інструментів для підтримки індивідуалізованого навчання та супроводу освітніх траєкторій студентів.

Отримані результати засвідчили наявність об'єктивної потреби у цілеспрямованому розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів та підтвердили доцільність розроблення й упровадження спеціальної педагогічної технології, спрямованої на підготовку викладачів до здійснення тьюторського супроводу в умовах відкритої освіти.

Разом із тим результати констатувального експерименту дозволили виявити і позитивні тенденції у сучасній практиці підготовки викладачів, які можуть бути основою для розвитку тьюторської компетентності.

Отже, на підставі проведеного аналізу можна визначити сильні сторони української системи підготовки викладачів до тьюторської діяльності:

- наявність базової педагогічної підготовки викладачів, що забезпечує сформованість загальних дидактичних умінь;
- орієнтація частини викладачів на інноваційні підходи та готовність до професійного розвитку;
- поступове впровадження цифрових технологій в освітній процес;
- наявність досвіду індивідуальної роботи зі студентами, який може бути трансформований у тьюторську діяльність;
- позитивне ставлення викладачів до ідей індивіалізації навчання та партнерської взаємодії;
- зацікавленість у підвищенні кваліфікації та опануванні нових професійних ролей.

Водночас встановлено, що зазначені можливості не реалізуються повною мірою у зв'язку з відсутністю системної підготовки викладачів до тьюторської діяльності, що зумовлює необхідність розроблення та впровадження спеціальної педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності. Отже, з урахуванням всього вищевказаного, після проведення аналізу розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в Україні, ми вважаємо, що сильні сторони української системи підготовки викладачів до тьюторської діяльності в Україні наступні:

Законодавче підґрунтя: Українське законодавство декларує право на індивідуалізацію навчання та підтримку студентів, що створює сприятливий правовий контекст для розвитку тьюторства.

Інтерес до інновацій: Існує помітний інтерес до інноваційних освітніх підходів, включаючи тьюторство, як серед науковців, так і серед практикуючих педагогів.

Міжнародна інтеграція: Україна активно інтегрується в європейський освітній простір, що стимулює впровадження європейських стандартів, серед яких важливе місце займає індивідуалізація навчання та тьюторство.

Початок розробки методичних матеріалів: З'являються навчальні посібники та методичні рекомендації з тьюторської діяльності, що свідчить про початок систематизації знань у цій галузі.

Проведений нами аналіз нормативно-правової бази та практики впровадження тьюторства в українських закладах освіти дозволяє зробити такі висновки як існуючий нормативно-правовий фундамент створює певні передумови для розвитку тьюторської діяльності. Проте, відсутність чіткої регламентації професії тьютора та єдиних стандартів підготовки обмежує масштабність і ефективність цього процесу.

Також, на нашу думку, є певні слабкі сторони цього процесу, такі як недостатність системної підготовки: Існуючі програми підготовки педагогів, як правило, не містять достатнього обсягу знань і навичок для ефективної тьюторської діяльності; відсутність єдиних стандартів: Не існує єдиних державних стандартів тьюторської діяльності, що ускладнює оцінку якості підготовки фахівців та забезпечення їхньої професійної мобільності; недостатня матеріально-технічна база: Багато закладів освіти не мають необхідних ресурсів для організації ефективного тьюторського супроводу (технічне оснащення, методичні матеріали); стереотипи щодо ролі викладача: Частина викладачів продовжує дотримуватися традиційних моделей навчання, що ускладнює перехід до тьюторської ролі [94].

Ми зробили наступні висновки щодо стану підготовки викладачів до тьюторської діяльності: Більшість викладачів не мають систематичної підготовки до тьюторської роботи. Існуючі програми підвищення кваліфікації часто не відповідають сучасним вимогам до тьюторської компетентності. Викладачі відчувають потребу в додатковій підтримці та ресурсах для ефективного здійснення тьюторської діяльності [65].

Ми переконані, що для успішного розвитку тьюторства в Україні необхідно вжити комплекс заходів, зокрема: Розробити державні стандарти тьюторської діяльності, інтегрувати тьюторство в систему післядипломної освіти педагогічних працівників, створити мережу тьюторських спільнот для обміну досвідом та підтримки, забезпечити матеріально-технічне оснащення закладів освіти для ефективного здійснення тьюторської роботи, змінити парадигму викладання, акцентуючи увагу на індивідуалізованому підході та розвитку самостійності студентів.

Загалом, ми бачимо значний потенціал для розвитку тьюторства в Україні. Це чітко окреслено в статті С. Цибульської «Варто зауважити, що в українській педагогічній думці доби Незалежної України достатньо широкий спектр наукових праць містить результати досліджень щодо професійного і особистісного розвитку педагогів» [121]. Проблема професійного розвитку педагогів в умовах освітніх змін: історико-педагогічний контекст. Однак, для досягнення цієї мети необхідна спільна робота представників освітньої спільноти, органів державної влади та громадських організацій.

Висновки до розділу 1

У розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти, що дало підстави сформулювати такі висновки.

1. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел розмежовано базові поняття дослідження. Тьюторинг витлумачено як вид педагогічної діяльності, спрямований на індивідуалізований супровід освітнього розвитку особистості; тьюторство – як ширшу педагогічну концепцію, що інтегрує наставництво, фасилітацію, консультування та коучинг на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Уточнено, що тьюторська компетентність викладача університету є інтегративною професійною характеристикою, яка забезпечує здатність до організації індивідуалізованого освітнього супроводу здобувачів вищої освіти, проєктування їхньої освітньої траєкторії, розвитку суб'єктності, самостійності та відповідальності в умовах відкритого освітнього середовища.

2. Узагальнення зарубіжного та вітчизняного досвіду засвідчило, що в зарубіжній освітній практиці тьюторство є усталеним інституційним механізмом персоналізації навчання, підтримки академічної успішності та розвитку автономності здобувачів освіти, тоді як у системі вищої освіти України воно перебуває на етапі становлення. Виявлено поступове впровадження елементів тьюторського супроводу за одночасної відсутності єдиних стандартів тьюторської діяльності та недостатнього рівня системного науково-методичного забезпечення розвитку тьюторської компетентності викладачів.

3. Обґрунтовано структуру тьюторської компетентності викладача університету як цілісного утворення, у якому виокремлено п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів тьюторської компетентності викладачів університетів: педагогічна, комунікативна, психолого-педагогічна, організаційна, емоційна компетентності. Змістове наповнення цих компонентів інтегрує педагогічну, комунікативну, психолого-педагогічну, організаційну та емоційну складові професійної діяльності викладача-тьютора. Відповідно до компонентів визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний,

діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний), показники та рівні сформованості тьюторської компетентності – високий, середній і низький.

4. Установлено, що ефективний розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів можливий за умови реалізації принципів відкритої освіти (доступності, гнучкості, персоналізації, технологічності, безперервності), застосування цифрових та інтерактивних технологій, фасилітаційних і рефлексивних практик, а також створення умов для професійної рефлексії та партнерської взаємодії учасників освітнього процесу.

5. Аналіз теоретичних засад проблеми засвідчив її недостатню розробленість в аспекті технологічного забезпечення, що зумовлює потребу в розробленні цілісної педагогічної технології та структурно-функціональної моделі розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, обґрунтуванню яких присвячено наступний розділ.

Основні результати розділу висвітлено в публікаціях автора [69, 71, 74, 75].

РОЗДІЛ 2.

МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

У другому розділі дослідження здійснено теоретичне обґрунтування та моделювання процесу розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. Визначено концептуальні засади, зміст, принципи та педагогічні умови реалізації авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Обґрунтовано доцільність використання компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, андрагогічного та системного підходів як методологічної основи розробленої технології. Розроблено та теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, яка охоплює цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, організаційно-діяльнісний, діагностичний та результативний компоненти. Визначено педагогічні умови ефективного розвитку тьюторської компетентності, зокрема формування позитивної мотивації викладачів до тьюторської діяльності, створення відкритого освітнього середовища, використання інтерактивних, цифрових і фасилітаційних технологій, а також забезпечення професійної рефлексії та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій. Схарактеризовано критерії, показники та рівні розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, що стали основою для подальшої експериментальної перевірки ефективності авторської технології.

2.1. Обґрунтування змісту та педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів

Розроблення педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів зумовлюється сучасними

трансформаційними процесами в системі освіти, зокрема її орієнтацією на відкритість, індивідуалізацію та цифровізацію

На це вказують численні праці науковців Н. Коляди, М. Крикуненка [46], О. Просіної [97], Ю Силенко [102], М. Нетреби, І. Хаджинової [72] та інші.

Відповідно відбувається переосмислення ролі викладача, який перестає бути виключно транслятором знань і набуває функцій наставника, фасилітатора та організатора індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти.

Як зазначають Н. Коляда та М. Крикуненко «зміни в моделях навчання сприяють розширенню ролі вчителя, який виступає не лише як вихователь, але й забезпечує педагогічний супровід індивідуальних навчальних програм для учнів» [46, С. 1229-1230]. Це свідчить про необхідність формування у викладачів нових професійних компетентностей, зокрема тьюторських. Також у дисертації О. Просіної стверджується, що «Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) та умов» [98, С. 85]. Дослідниця доводить, що «Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) та умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на питання: «Як зробити?» «З чого зробити?», «Якими засобами?» [98, С. 85].

У сучасній педагогічній науці поняття «педагогічна технологія» розглядається як складне, багатовимірне явище, що відображає як теоретичні засади організації освітнього процесу, так і практичні механізми його реалізації. У наукових підходах підкреслюється, що педагогічна технологія є не лише сукупністю методів і прийомів навчання, а цілісною системою, яка забезпечує проєктування, реалізацію та оцінювання результатів освітньої діяльності. Зокрема, дослідники визначають її як «системний спосіб організації навчально-

виховного процесу, спрямований на досягнення запланованих результатів із гарантованою ефективністю» [100].

У межах технологічного підходу педагогічна технологія інтерпретується в кількох взаємопов'язаних вимірах. По-перше, як наукова категорія, що охоплює дослідження цілей, змісту та методів навчання і виступає теоретичною основою проєктування педагогічного процесу. По-друге, як процесуально-описова модель, яка відображає логіку досягнення освітніх результатів через чітко визначену систему дій, операцій і засобів. По-третє, як практичний механізм організації педагогічної взаємодії, що передбачає функціонування комплексу особистісних, методичних і технологічних ресурсів у реальному освітньому середовищі [14].

Аналіз наукових джерел свідчить, що педагогічні технології можуть бути систематизовані за різними критеріями, серед яких рівень їх застосування, домінуючі чинники розвитку особистості, спрямованість освітнього процесу, характер змісту навчання, організаційні форми та провідні методи Д. Вербівський [17], Н. Панчук [89], М. Носко, С. Гаркуша, Х. Цигура [73], Р. Тимченко, А. Іващенко [114], Л. Ребуха [35], В. Семиченко. Зокрема, В. Семиченко підкреслює, що така класифікація дозволяє «розкрити різні аспекти функціонування педагогічних технологій і визначити їх місце у структурі освітнього процесу» [100]. Водночас різноманіття підходів до класифікації педагогічних технологій засвідчує їх інтегративний характер і здатність поєднувати когнітивні, діяльнісні та ціннісні складники навчання. Будь-яка педагогічна модель, за слушним зауваженням К. Осадчої, «повинна ґрунтуватися на науково обґрунтованих взаємозв'язках між її компонентами, що дозволяють відтворити логіку становлення професійних умінь» [36].

Суттєвою ознакою педагогічної технології є її орієнтація на результат, що передбачає чітке визначення цілей, можливість їх діагностики та досягнення

запланованих результатів. Як зазначається у наукових працях, ефективна педагогічна технологія характеризується керованістю, відтворюваністю та наявністю постійного зворотного зв'язку, що дозволяє коригувати освітній процес відповідно до отриманих результатів [100]. Крім того, важливою є її здатність до моделювання, що забезпечує можливість проєктування освітнього процесу як цілісної системи взаємопов'язаних елементів.

Водночас у сучасних дослідженнях дедалі більше уваги приділяється розширенню розуміння педагогічної технології за межі суто інструментального підходу. Зокрема, наголошується, що вона має охоплювати не лише методи та засоби навчання, але й ціннісні орієнтації, характер педагогічної взаємодії та особистісні зміни учасників освітнього процесу. У цьому контексті педагогічна технологія розглядається як процес, що забезпечує не лише передачу знань, але й розвиток особистості, формування її здатності до самостійного навчання та професійного саморозвитку [7].

Для даного дослідження особливого значення набувають педагогічні технології, орієнтовані на особистісний розвиток, співпрацю та індивідуалізацію навчання. Саме вони відповідають сучасним тенденціям відкритої освіти, яка передбачає активну участь здобувачів освіти у власному навчанні, розвиток їхньої автономії та відповідальності. У таких умовах викладач виступає не лише як носій знань, але як фасилітатор, консультант і організатор індивідуальних освітніх траєкторій [177].

Таким чином, у межах даного дослідження педагогічна технологія розвитку тьюторської компетентності розглядається як цілісна система професійного розвитку викладача, яка виходить за межі традиційного розуміння технології як набору методів і засобів навчання. Вона охоплює когнітивні, діяльнісні та ціннісні зміни, забезпечує інтеграцію індивідуалізації, цифровізації

та демократизації освітнього процесу і виступає механізмом професійної трансформації викладача в умовах відкритої освіти.

Педагогічні технології мають ряд ознак:

- діагностичне цілеутворення та результативність – гарантоване досягнення мети та ефективність процесу навчання;
- можливість скласти алгоритм, спроектувати модель навчання, цілісність, керованість – дані ознаки вказують на різні боки практичного відтворення педагогічних технологій;
- можливість корегувати – ознака постійного зворотного зв'язку, пов'язана з ознаками діагностичності цілеутворення та результативності;
- візуалізація – ознака, яка вказує на використання різних дидактичних матеріалів, аудіовізуальних, мультимедійних.

Складові педагогічної технології як системного інтегрованого способу організації освітнього процесу визначено так:

- планування цілей і завдань, прогнозування результатів педагогічної взаємодії;
- реалізація цілей через систему засобів, інструментальних дій і операцій у процесі організації педагогічної взаємодії;
- оцінювання й корекція результатів педагогічної взаємодії [100].

Аналізуючи існуючі підходи та трактування даного поняття, Л. Масол узагальнює їх і подає концентроване визначення сутності педагогічних технологій через систему основних положень.

- педагогічна технологія – інтегративний спосіб організації навчально-виховного процесу, спрямований на оптимальне досягнення виховних і дидактичних цілей, системне планування та управління вирішенням педагогічних проблем;

- технологія охоплює людські ресурси (вчителів й здобувачів освіти як суб'єктів освіти), інтелектуальні ресурси (знання та ідеї), технічні ресурси (засоби і прийоми організації освітньої діяльності, зокрема аудіовізуальні, мультимедійні);

- особливість педагогічної технології полягає в континуальності – нерозривності дій педагога та здобувачів освіти, забезпеченні постійного зворотного зв'язку;

- педагогічна технологія – це науково і методично обґрунтований процес досягнення гарантованих, потенційно відтворюваних педагогічних результатів [62].

Актуальність розвитку тьюторської компетентності зумовлюється також потребою в індивідуалізації освітнього процесу. Т. Швець підкреслює, що «популярність тьюторингу зумовлена тим, що все більш актуальним стає принцип індивідуалізації в освіті» [127, С. 4].

Саме індивідуалізація передбачає врахування потреб, інтересів і можливостей кожного здобувача освіти та створення умов для реалізації його особистісного потенціалу [7].

Водночас тьюторинг розглядається як ефективна педагогічна технологія, спрямована на забезпечення індивідуального супроводу навчання. Зокрема, у наукових джерелах наголошується, що тьюторство є «технологією індивідуалізації освіти, що передбачає створення реальних умов для входження кожного суб'єкта в процес навчання та управління власною освітньою траєкторією» [93, С. 269]. Це дозволяє розглядати тьюторську діяльність як важливий інструмент модернізації освітнього процесу.

Суттєвим чинником актуалізації розробки педагогічної технології є також необхідність забезпечення якості освіти в умовах цифровізації та дистанційного навчання. Як зазначає А. Алексюк «побудова тьюторської системи освітнього

процесу виступає одним з найбільш ефективних способів вирішення проблеми забезпечення якості освіти» [2, С. 148]. Це підкреслює значення тьюторства як складової сучасних освітніх технологій.

Крім того, розвиток тьюторської компетентності тісно пов'язаний із впровадженням принципів відкритої освіти та демократичної взаємодії. У сучасних умовах освіта орієнтується на партнерство, діалог, свободу вибору та відповідальність здобувачів освіти. Як підкреслює Т. Швець, сучасна освіта розвивається під впливом «демократизації, що визначає напрям змін як гуманної, демократичної, особистісно зорієнтованої» [127].

Таким чином, інтеграція принципів демократичної освіти у зміст педагогічної технології є необхідною умовою формування тьюторської компетентності, оскільки вона забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію, розвиток автономії та відповідальності учасників освітнього процесу.

Ураховуючи зазначене, виникає об'єктивна потреба у розробці цілісної педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, яка забезпечувала б комплексний вплив на різні аспекти їхньої професійної діяльності та відповідала сучасним вимогам відкритої освіти. Така технологія має інтегрувати теоретичну підготовку, практичну діяльність, використання цифрових інструментів, розвиток рефлексії та формування ціннісних орієнтацій, що у сукупності забезпечує професійну трансформацію викладача [141].

Передусім важливим складником є **теоретична підготовка викладачів у сфері тьюторства**, яка передбачає засвоєння базових понять, принципів і підходів тьюторської діяльності. Йдеться не лише про ознайомлення з сутністю тьюторингу, але й про розуміння його місця у сучасній освітній парадигмі, зокрема у контексті індивідуалізації навчання та відкритої освіти. Теоретична

підготовка створює основу для подальшого формування практичних умінь і забезпечує усвідомленість професійної діяльності викладача [63].

Другим важливим елементом є **формування практичних навичок тьюторського супроводу**, що передбачає оволодіння методами організації індивідуальних освітніх траєкторій, консультування здобувачів освіти, фасилітації навчального процесу та підтримки самостійної діяльності студентів. У цьому контексті особливого значення набуває здатність викладача виступати не лише як джерело знань, але як наставник і партнер, який супроводжує освітній розвиток здобувача.

Не менш важливим компонентом є **використання цифрових інструментів навчання**, що зумовлено активним впровадженням дистанційних і змішаних форм освіти О. Спірін [110], Л. Карташова [40]. Сучасний викладач має володіти цифровими ресурсами для організації освітнього процесу, моніторингу навчальних досягнень, забезпечення зворотного зв'язку та індивідуалізації навчання. Як доводять В. Биков [10] та А. Гуржій [26], використання таких інструментів, як онлайн-платформи, інтерактивні сервіси та системи управління навчанням, розширює можливості тьюторського супроводу та підвищує ефективність освітнього процесу.

Важливу роль у структурі педагогічної технології відіграє **розвиток рефлексивних умінь викладачів**, що передбачає здатність до самоаналізу, оцінювання власної професійної діяльності, усвідомлення її сильних і слабких сторін, а також готовність до постійного самовдосконалення. Рефлексія виступає ключовим механізмом професійного розвитку, оскільки дозволяє викладачеві усвідомлено змінювати власну педагогічну практику відповідно до нових вимог і викликів про що свідчать у своїх працях М. Кириченко [43], Т. Сорочан [109], Т. Вологовська [19], Г Тимошко [113], Г. Кравченко [49].

Окремим і принципово важливим складником є **формування демократичної педагогічної культури**, яка визначає ціннісну основу тьюторської діяльності. Демократична освіта передбачає партнерську взаємодію між викладачем і здобувачем освіти, засновану на принципах поваги, довіри, діалогу, автономії та відповідальності. У цьому контексті викладач виступає як фасилітатор освітнього процесу, який створює умови для активної участі студентів у навчанні, розвитку їхньої самостійності та критичного мислення.

Таким чином, запропонована педагогічна технологія має інтегративний характер і поєднує когнітивний, діяльнісний та ціннісний аспекти професійної підготовки викладачів. Її реалізація забезпечує не лише набуття нових знань і вмінь, але й глибоку трансформацію професійної позиції викладача, що відповідає сучасним тенденціям розвитку відкритої освіти.

Отже, обґрунтування змісту педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів ґрунтується на комплексному врахуванні сучасних освітніх тенденцій, актуальних потреб професійної підготовки педагогічних кадрів та необхідності їхньої професійної трансформації відповідно до вимог відкритої освіти [176].

Передусім це пов'язано з трансформацією самої парадигми освіти, яка орієнтується на індивідуалізацію навчання, розвиток особистості та формування здатності до самостійного освітнього руху. Як зазначає Т. Швець сучасні освітні реформи «орієнтують педагогів на пошуки нових освітніх технологій, здатних забезпечити реалізацію індивідуалізації, педагогіки партнерства, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів» [126, С. 80]. Це визначає необхідність розробки такої педагогічної технології, яка б відповідала цим запитам і забезпечувала їх практичну реалізацію.

У цьому контексті особливого значення набуває розвиток тьюторської компетентності як інтегральної характеристики професійної діяльності

викладача. Дослідження показують, що тьюторська діяльність передбачає не лише передачу знань, але й організацію індивідуального освітнього супроводу. Зокрема, у наукових працях підкреслюється, що тьютор «забезпечує педагогічний супровід індивідуальних навчальних програм» та виступає наставником і партнером у навчанні [46, С. 1229]. Це суттєво змінює зміст професійної підготовки викладача та зумовлює необхідність її оновлення.

Водночас сучасні умови розвитку освіти характеризуються активною цифровізацією, що визначає нові вимоги до професійної діяльності викладача. Як зазначає А. Алексюк важливим стає формування тьютора як суб'єкта дистанційного та змішаного навчання, діяльність якого пов'язана з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових освітніх ресурсів [2]. Це обумовлює необхідність включення до змісту педагогічної технології цифрового компоненту як одного з ключових.

Крім того, суттєвим фактором обґрунтування змісту педагогічної технології є специфіка навчання дорослих, яка передбачає поєднання професійного розвитку з особистісним самовдосконаленням. У цьому контексті підкреслюється, що професійна підготовка педагогів повинна спрямовуватися не лише на засвоєння нових знань, але й на формування готовності до інноваційної діяльності, гнучкості мислення та здатності до саморозвитку [98].

Саме це визначає необхідність включення до структури технології рефлексивного та особистісно-ціннісного компонентів.

Важливим аспектом є також забезпечення системності педагогічної технології. Як зазначають М. Носко, С. Гаркуша та Г. Цигура, що педагогічна технологія розглядається як цілісна система, що має власну структуру, зміст і логіку реалізації [73, С. 4]. Це означає, що ефективність розвитку тьюторської компетентності може бути досягнута лише за умови комплексного поєднання різних складників – змістових, діяльнісних і ціннісних.

Педагогічна технологія розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти реалізується поетапно та відображає логіку їхньої професійної трансформації. У межах дослідження виокремлено такі взаємопов'язані етапи її впровадження:

1. Діагностичний етап. На цьому етапі здійснюється визначення вихідного рівня сформованості тьюторської компетентності викладачів, зокрема рівня їхньої обізнаності щодо сутності тьюторства, готовності до здійснення тьюторського супроводу та використання сучасних освітніх технологій. Важливим завданням етапу є також виявлення мотивації викладачів до професійного розвитку та готовності до змін у власній педагогічній діяльності. Діагностика здійснюється за допомогою анкетування (зокрема із використанням Google Forms), тестових завдань, самооцінювання та аналізу початкових уявлень викладачів про тьюторську діяльність.

2. Актуалізуючий (орієнтаційно-навчальний) етап. Даний етап спрямований на формування у викладачів системного уявлення про тьюторську діяльність, її цілі, функції та можливості реалізації в умовах відкритої освіти. Учасники курсу опановують теоретичний матеріал, знайомляться з сучасними підходами до індивідуалізації навчання, принципами демократичної педагогічної взаємодії та можливостями використання цифрових освітніх ресурсів. Водночас відбувається актуалізація власного професійного досвіду викладачів, його осмислення та співвіднесення з новими освітніми підходами. Значна увага приділяється активізації пізнавальної діяльності учасників через участь у вебінарах, онлайн-семінарах, практикумах та інтерактивних формах роботи.

3. Моделюючий (практико-орієнтований) етап. На цьому етапі відбувається формування практичних умінь тьюторської діяльності через виконання завдань, спрямованих на моделювання реальних професійних

ситуацій. Викладачі розробляють індивідуальні освітні траєкторії студентів, проєктують тьюторський супровід, відпрацьовують навички фасилітації навчального процесу, застосовують цифрові інструменти (Google Classroom, онлайн-платформи, інтерактивні сервіси тощо). Важливим результатом цього етапу є формування власної системи тьюторської діяльності викладача, адаптованої до умов його професійної практики.

4. Рефлексивно-коригувальний етап. Завершальний етап передбачає оцінювання результатів навчання, аналіз досягнутого рівня сформованості тьюторської компетентності та усвідомлення динаміки професійного розвитку. Викладачі здійснюють рефлексію власного досвіду, визначають труднощі, з якими вони стикаються у процесі впровадження тьюторських практик, та окреслюють шляхи їх подолання. На цьому етапі також проводиться повторна діагностика (з використанням анкетування, рефлексивних матеріалів, аналізу виконаних завдань), що дозволяє порівняти результати до і після проходження курсу. Важливим складником є консультування та підтримка викладачів у процесі подальшої самоосвіти та професійного вдосконалення.

Перший етап реалізації педагогічної технології – **діагностичний** – спрямований на визначення вихідного рівня сформованості тьюторської компетентності викладачів університетів та їхньої мотиваційної готовності до здійснення тьюторської діяльності в умовах відкритої освіти. На цьому етапі особлива увага приділяється виявленню професійних потреб викладачів, їхніх мотивів до участі в навчанні, готовності до професійної трансформації, а також орієнтації на саморозвиток і неперервну освіту.

У процесі діагностики встановлюється рівень обізнаності викладачів щодо сутності тьюторства, розуміння ними принципів індивідуалізації навчання, готовності до використання цифрових освітніх ресурсів та впровадження нових педагогічних ролей. Отримані результати дозволяють

сформувати цілісне уявлення про початковий стан розвитку тьюторської компетентності та визначити напрями подальшої роботи в межах педагогічної технології.

На діагностичному етапі застосовується комплекс взаємодоповнюючих методів, зокрема анкетування (у тому числі із використанням цифрових інструментів, таких як Google Forms), тестові завдання, опитування, а також методи самооцінювання і самодіагностики викладачів. Використання різних методів дозволяє забезпечити об'єктивність отриманих даних і врахувати як зовнішні прояви професійної діяльності, так і внутрішні установки та мотиваційні чинники.

Важливою складовою діагностичного етапу є рефлексивно-оцінювальний аспект, який сприяє усвідомленню викладачами власного рівня професійної підготовленості та виявленню проблемних зон у здійсненні тьюторської діяльності. У процесі проходження анкетування, тестування та самооцінювання викладачі отримують можливість оцінити власні знання, уміння та професійні установки, що, своєю чергою, стимулює формування внутрішньої мотивації до навчання та подальшого професійного розвитку.

Результати, отримані на цьому етапі, дозволяють визначити рівень сформованості мотиваційного компонента тьюторської компетентності, зокрема ступінь готовності викладачів до впровадження тьюторських практик, їхню відкритість до інновацій, прагнення до самоосвіти та професійного вдосконалення. Таким чином, діагностичний етап виконує не лише констатувальну функцію, але й закладає основу для подальшого ефективного впровадження педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності.

Другий етап реалізації педагогічної технології – **актуалізуючий (орієнтаційно-навчальний)** – спрямований на формування у викладачів системного розуміння сутності тьюторської діяльності та актуалізацію їхніх

професійних потреб і мотивації до впровадження тьюторських практик в умовах відкритої освіти. На цьому етапі відбувається активне залучення викладачів до навчального процесу, що поєднує теоретичну підготовку з елементами практичної діяльності та рефлексії.

На початковому етапі реалізації цього блоку особливого значення набуває **мотиваційний компонент**, оскільки ефективність подальшого навчання значною мірою залежить від сформованості у викладачів цілей професійного розвитку, усвідомлення значущості тьюторської діяльності та готовності до змін у власній педагогічній практиці. Актуалізація професійних інтересів і потреб відбувається через обговорення сучасних викликів освіти, аналіз власного педагогічного досвіду та визначення індивідуальних освітніх запитів.

Для стимулювання мотивації викладачів використовуються інтерактивні методи навчання, зокрема мозковий штурм, дискусії, обговорення проблемних ситуацій, а також методи емоційного залучення, що сприяють формуванню позитивного ставлення до інноваційної діяльності. Такі методи дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учасників, створити умови для відкритого обміну досвідом і формування внутрішньої мотивації до опанування тьюторських технологій.

Змістовий компонент на цьому етапі передбачає формування у викладачів системи теоретичних знань і концептуальних уявлень, необхідних для здійснення тьюторської діяльності в умовах відкритої освіти. Його реалізація пов'язана з опануванням сутності тьюторства, принципів індивідуалізації навчання, основ цифрової педагогіки, а також засад партнерської та демократичної педагогічної взаємодії.

У межах змістового компонента забезпечується усвідомлення викладачами сучасних підходів до організації освітнього процесу, орієнтованого на підтримку індивідуального розвитку здобувачів освіти, їхньої

автономії та активної участі у навчанні. Особлива увага приділяється формуванню цілісного розуміння ролі викладача як тьютора – наставника, фасилітатора та партнера в освітній взаємодії.

Змістовий компонент відображає систему наукових знань, понять, ідей і ціннісних орієнтирів, які становлять теоретичну основу розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Його призначення полягає у визначенні того змістового поля, в межах якого осмислюється сутність тьюторської діяльності, її функції, принципи, структурні складники та місце в сучасній системі відкритої освіти.

У межах змістового компонента ключового значення набуває розкриття сутності тьюторства як особливого виду педагогічної взаємодії, орієнтованої на підтримку індивідуального розвитку здобувача освіти, його самостійності, освітньої активності та здатності до усвідомленого вибору. Відповідно, змістовий компонент охоплює уявлення про тьюторську компетентність як інтегративну професійно-особистісну характеристику викладача, що поєднує знання, уміння, цінності та якості, необхідні для здійснення індивідуалізованого педагогічного супроводу [55].

Суттєвою складовою змістового компонента є осмислення індивідуалізації навчання як провідного принципу сучасної освіти. Йдеться про розуміння необхідності врахування освітніх потреб, можливостей, інтересів і темпу навчання кожного здобувача освіти. У цьому контексті тьюторська діяльність розглядається як така, що забезпечує не уніфікований вплив на всіх учасників освітнього процесу, а створення умов для вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії.

Процесуальний компонент реалізується через використання різноманітних методів організації навчальної діяльності, зокрема лекційно-семінарських занять, вебінарів, тренінгів, практикумів і самостійної роботи.

Особлива увага приділяється поєднанню методів навчання з методами контролю та самоконтролю, що дозволяє забезпечити постійний зворотний зв'язок і підтримку навчального процесу.

Важливою умовою ефективної реалізації цього етапу є **використання цифрових освітніх ресурсів**, які забезпечують інтерактивність і доступність навчання. Зокрема, застосовуються такі інструменти, як Google Classroom, Google Forms, онлайн-платформи та інтерактивні сервіси, що дозволяють організувати навчальну діяльність, здійснювати моніторинг результатів і забезпечувати індивідуальний підхід до кожного учасника.

Організація навчання на цьому етапі передбачає поєднання **очних і дистанційних форм**, що відповідає принципам відкритої освіти та забезпечує гнучкість освітнього процесу. Онлайн-формат дозволяє залучити ширше коло викладачів і створити умови для їхнього неперервного професійного розвитку.

У межах цього етапу також важливу роль відіграє організація **самостійної роботи викладачів**, яка спрямована на поглиблення знань, виконання практичних завдань і осмислення власного педагогічного досвіду. Викладачі отримують можливість самостійно визначати напрями свого розвитку, що відповідає андрагогічним засадам навчання дорослих.

Завершальним елементом актуалізуючого етапу є **рефлексивно-оцінювальний компонент**, який передбачає самодіагностику здобутих знань і умінь, аналіз власного прогресу та визначення подальших кроків професійного розвитку. Результати анкетування, тестування та рефлексивних завдань дозволяють викладачам усвідомити рівень своєї підготовленості до тьюторської діяльності та окреслити індивідуальну траєкторію подальшого навчання.

Водночас отримані результати дають змогу досліднику оцінити ефективність використаних форм і методів навчання та скоригувати подальший процес реалізації педагогічної технології на наступних етапах.

Третій етап реалізації педагогічної технології – **моделюючий (практико-діяльнісний)** – характеризується домінуванням самостійної професійної діяльності викладачів та спрямований на практичне застосування здобутих знань і сформованих умінь у сфері тьюторської діяльності. На цьому етапі відбувається активне впровадження тьюторських практик у власну педагогічну діяльність викладачів, що забезпечує перехід від теоретичного засвоєння матеріалу до його практичної реалізації.

Особливістю даного етапу є зміна ролі викладача: він виступає не лише як слухач курсу, а як активний суб'єкт професійної діяльності, який самостійно проєктує та реалізує елементи тьюторського супроводу у навчальному процесі. Водночас роль дослідника (андрагога) трансформується у функцію науково-методичного супроводу, що передбачає консультування, підтримку та координацію діяльності викладачів. При цьому рівень і характер такої підтримки визначаються індивідуальними потребами викладачів, що відповідає принципам андрагогіки та індивідуалізації навчання.

На цьому етапі провідним стає **процесуальний компонент педагогічної технології**, який реалізується через виконання практичних завдань, спрямованих на моделювання та впровадження тьюторської діяльності. Викладачі розробляють індивідуальні освітні траєкторії студентів, планують і здійснюють тьюторський супровід, застосовують методи фасилітації навчального процесу, а також активно використовують цифрові інструменти для організації взаємодії та моніторингу результатів навчання.

Найбільш доцільними формами роботи на цьому етапі є **індивідуальні консультації та наставництво**, які забезпечують адресну підтримку викладачів у процесі впровадження тьюторських практик. Індивідуальні консультації, як правило, ініціюються самими викладачами та спрямовані на вирішення конкретних професійних завдань або труднощів. Наставництво, у свою чергу,

передбачає більш системний супровід і може бути запропоноване дослідником з метою підтримки викладачів у процесі їхньої професійної трансформації.

Характерною особливістю моделюючого етапу є також активне використання методів **контролю та оцінювання результатів діяльності**, які дозволяють визначити рівень сформованості тьюторської компетентності у реальних умовах педагогічної практики. Зокрема, здійснюється спостереження за діяльністю викладачів, аналіз виконаних ними практичних завдань, а також оцінювання розроблених індивідуальних освітніх маршрутів і форм організації тьюторського супроводу.

У контексті дослідження цей етап є важливим для отримання емпіричних даних щодо ефективності впровадження педагогічної технології, оскільки саме на цьому рівні можна оцінити здатність викладачів застосовувати тьюторські підходи у власній професійній діяльності.

Важливу роль на даному етапі відіграє **рефлексивно-оцінювальний компонент**, який реалізується через самоаналіз викладачами власної діяльності. У процесі консультацій, наставництва та обговорення результатів виконаних завдань викладачі здійснюють оцінювання власних досягнень, визначають труднощі та окреслюють напрями подальшого професійного розвитку. Така рефлексивна діяльність сприяє усвідомленню змін у власній педагогічній позиції та закріпленню нових професійних практик.

Таким чином, моделюючий етап забезпечує перехід від навчання до практичної діяльності та виступає ключовим у процесі формування тьюторської компетентності, оскільки саме на цьому етапі відбувається інтеграція знань, умінь і ціннісних орієнтацій у реальну педагогічну практику викладачів.

Четвертий етап реалізації педагогічної технології – **рефлексивно-коригувальний (контрольно-узагальнювальний)** – спрямований на оцінювання результатів впровадження тьюторських практик, виявлення

труднощів у діяльності викладачів та корекцію подальшого професійного розвитку в умовах відкритої освіти.

На цьому етапі дослідником здійснюється узагальнення результатів попередніх етапів, зокрема аналіз сформованості тьюторської компетентності викладачів, оцінювання ефективності використаних форм і методів навчання, а також виявлення проблем, що виникають у процесі практичного впровадження тьюторської діяльності. Такі труднощі можуть бути пов'язані з недостатнім рівнем сформованості окремих компонентів компетентності, обмеженим досвідом використання цифрових інструментів, складністю організації індивідуалізованого навчання або недостатньою готовністю до демократичної педагогічної взаємодії.

З метою подолання виявлених труднощів здійснюється корекція професійної діяльності викладачів, яка передбачає планування подальшої роботи, спрямованої на вдосконалення їхньої тьюторської практики. Така робота може реалізовуватися як у межах організованого навчання, так і в процесі самоосвіти викладачів, що відповідає принципам неперервного професійного розвитку.

На цьому етапі комплексно реалізуються всі компоненти педагогічної технології – мотиваційний, змістовий, процесуальний і рефлексивно-оцінювальний, однак провідну роль відіграє саме **рефлексивно-коригувальний компонент**, який забезпечує осмислення результатів і визначення подальших напрямів професійного вдосконалення.

Особливого значення знову набуває **мотиваційний компонент**, оскільки важливо підтримати зацікавленість викладачів у подальшому розвитку, допомогти їм сформулювати нові професійні цілі та визначити індивідуальні стратегії вдосконалення тьюторської діяльності. Усвідомлення власних

досягнень і труднощів виступає важливим стимулом до подальшого професійного зростання.

Для реалізації корекційної роботи доцільно використовувати різноманітні форми організації навчання, зокрема семінари, тренінги, групові обговорення, а також проекти професійного розвитку, спрямовані на вирішення типових проблем, виявлених у процесі дослідження. Об'єднання викладачів у групи за спільністю труднощів дозволяє створити умови для обміну досвідом, взаємної підтримки та колективного пошуку ефективних рішень.

Водночас корекційна робота може здійснюватися й індивідуально – через консультації та наставництво, що дозволяє врахувати особливості професійного досвіду кожного викладача та забезпечити адресну підтримку у подоланні конкретних труднощів.

Завершальним елементом цього етапу є повторна діагностика рівня сформованості тьюторської компетентності, яка здійснюється з використанням тих самих методів, що й на діагностичному етапі (анкетування, тестування, аналіз рефлексивних матеріалів тощо). Це дозволяє порівняти результати до і після впровадження педагогічної технології та визначити динаміку професійного розвитку викладачів.

Таким чином, рефлексивно-коригувальний етап забезпечує завершеність циклу реалізації педагогічної технології, сприяє узагальненню результатів дослідження, корекції професійної діяльності викладачів та закріпленню досягнутого рівня тьюторської компетентності.

Таким чином, зміст педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності має інтегративний характер і передбачає поєднання кількох взаємопов'язаних складників. Зокрема, вона включає:

- **теоретичну підготовку**, яка забезпечує розуміння сутності тьюторства та сучасних освітніх підходів;

- **формування практичних навичок**, спрямованих на організацію тьюторського супроводу та індивідуалізацію навчання;
- **використання цифрових інструментів**, що розширюють можливості освітнього процесу;
- **розвиток рефлексивних умінь**, які забезпечують усвідомленість професійної діяльності;
- **формування демократичної педагогічної культури**, що визначає ціннісні засади взаємодії у навчанні.

Узагальнюючи розглянуті наукові підходи до визначення сутності педагогічних технологій, доцільно зазначити, що в більшості досліджень вони інтерпретуються переважно як сукупність методів, засобів і форм організації освітнього процесу. Такий підхід зосереджує увагу насамперед на процесуальному аспекті навчання, зокрема на способах передавання знань, організації навчальної діяльності та використанні педагогічних інструментів. Безперечно, це є важливим складником педагогічної діяльності, однак подібне трактування звужує розуміння педагогічної технології, зводячи її лише до інструментарію навчання.

Водночас аналіз сучасних досліджень свідчить, що значно менше уваги приділяється розгляду педагогічної технології як цілісного явища, пов'язаного з процесами професійного розвитку і трансформації викладача. Зокрема, недостатньо дослідженим залишається питання взаємозв'язку між використанням педагогічних технологій і зміною професійної ролі викладача, його ціннісних орієнтацій, стилю педагогічної взаємодії та здатності до інноваційної діяльності. У більшості випадків ці аспекти розглядаються фрагментарно, без їх системного поєднання у межах єдиної концепції [147].

У зв'язку з цим постає необхідність переосмислення сутності педагогічної технології у контексті сучасних освітніх викликів, зокрема переходу до

відкритої освіти, яка передбачає гнучкість, індивідуалізацію та активну участь здобувачів освіти у власному навчанні. У таких умовах педагогічна технологія має виконувати не лише організаційну, але й трансформаційну функцію, спрямовану на розвиток нової професійної якості викладача [146].

Авторська позиція дослідження полягає в тому, що педагогічну технологію розвитку тьюторської компетентності доцільно розглядати як цілісну систему професійного розвитку викладача, яка виходить за межі традиційного розуміння технології як набору методів і засобів навчання. У межах такого підходу педагогічна технологія виступає інструментом комплексної професійної трансформації, що охоплює когнітивні (знання та розуміння), діяльнісні (уміння та навички) та ціннісні (установки, мотивація, педагогічні переконання) зміни.

Такий підхід дозволяє розглядати розвиток тьюторської компетентності не як ізольований процес формування окремих умінь, а як системну зміну професійної ідентичності викладача. У цьому контексті викладач трансформується з носія знань у суб'єкта педагогічної взаємодії нового типу – тьютора, який організовує, супроводжує та фасилітує індивідуальний освітній розвиток здобувачів освіти.

На відміну від існуючих підходів, у межах даного дослідження акцент зроблено на інтеграції трьох ключових вимірів, що визначають сучасний розвиток освіти:

- **індивідуалізації навчання**, яка передбачає орієнтацію на потреби, можливості та освітні запити кожного здобувача освіти, а також здатність викладача конструювати індивідуальні освітні траєкторії;
- **цифровізації освітнього середовища**, що забезпечує використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для організації навчального процесу, моніторингу результатів і підтримки навчальної взаємодії;

– демократизації педагогічної взаємодії, яка ґрунтується на принципах партнерства, діалогу, взаємної поваги, автономії та відповідальності учасників освітнього процесу.

Саме інтеграція зазначених вимірів дозволяє забезпечити комплексний характер розвитку тьюторської компетентності, оскільки вони взаємодоповнюють один одного: індивідуалізація визначає зміст і спрямованість навчання, цифровізація – його інструментальну основу, а демократизація – ціннісні та комунікативні засади.

Таким чином, запропонований у дослідженні підхід дозволяє розглядати педагогічну технологію розвитку тьюторської компетентності як цілісну, багатовимірну систему, що відповідає сучасним тенденціям відкритої освіти та забезпечує ефективну професійну трансформацію викладача.

Отже, зміст педагогічної технології формується як результат інтеграції сучасних освітніх викликів, професійних потреб викладачів та стратегічних орієнтирів відкритої освіти, що забезпечує її актуальність, цілісність і практичну спрямованість [95].

Водночас ефективність педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності значною мірою залежить від чіткого розуміння структури самої тьюторської компетентності як інтегративної професійної якості викладача. Саме тому розроблення педагогічної технології потребує визначення її структурних компонентів, які відображають основні напрями професійної трансформації викладача в умовах відкритої освіти. Визначення структури тьюторської компетентності дозволяє конкретизувати зміст професійного розвитку, обґрунтувати критерії оцінювання та забезпечити цілісність побудови авторської педагогічної технології.

Структура тьюторської компетентності охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: педагогічний, комунікативний, організаційний, психолого-

педагогічний та емоційний. Такий підхід відповідає сучасним дослідженням у галузі тьюторства [86; 22; 106], які підкреслюють необхідність комплексного поєднання знань, діяльнісних умінь і гуманістичних цінностей.

З огляду на багатокomпонентний характер тьюторської діяльності, структура тьюторської компетентності має інтегративний характер і охоплює взаємопов'язані компоненти, які забезпечують готовність викладача до професійної діяльності в умовах відкритої освіти. Кожен із компонентів характеризується відповідною сутністю, критеріями та індикаторами сформованості.

1. Педагогічний компонент

Сутність. Відображає рівень науково-методологічної підготовки викладача, знання теорії тьюторства, принципів відкритої освіти, педагогічної діагностики та індивідуалізації навчання.

Критерій: обґрунтованість педагогічних дій на основі сучасних освітніх концепцій.

Індикатори: володіння теоретичними знаннями про сутність і функції тьюторства; вміння інтегрувати індивідуальні освітні маршрути студентів у навчальний процес; здатність добирати методи і засоби навчання відповідно до освітніх потреб особистості.

Авторка К. Осадча зазначає, що тьюторська діяльність передбачає «цілісну систему методичної, психологічної й педагогічної підготовки, спрямовану на розвиток самостійності студента та формування його здатності до саморозвитку» [86].

Таким чином, педагогічний компонент формує підґрунтя всієї тьюторської діяльності.

2. Комунікативний компонент

Сутність. Визначає здатність викладача до партнерської взаємодії, фасилітації освітнього процесу, створення атмосфери довіри, відкритості й співпраці.

Критерій: продуктивність комунікації у форматі «викладач – студент – група».

Індикатори: уміння вести діалог, моделювати дискусії, підтримувати взаємоповагу; здатність фасилітувати групові процеси й зворотний зв'язок.

Як зазначають М. Гемпель і Ш. Вімер, «ефективне тьюторство неможливе без розвитку комунікативної культури, емпатії та здатності до діалогу, що утворюють основу демократичного освітнього середовища» [144].

Саме через комунікацію тьютор створює простір навчання, де формується рефлексія та взаємна відповідальність студентів.

3. Організаційний компонент

Сутність. Охоплює здатність викладача планувати, координувати та супроводжувати індивідуальні освітні траєкторії студентів, ефективно використовувати ресурси відкритого навчального середовища.

Критерій: організованість і гнучкість педагогічної діяльності.

Індикатори: уміння проєктувати освітні програми, координувати діяльність студентів, використовувати цифрові інструменти для тьюторського супроводу.

Як наголошує С. Сисоєва, «тьютор у сучасному університеті – це менеджер індивідуального навчального процесу, який забезпечує узгодженість цілей, ресурсів і результатів освіти» [106, С. 43].

Цей компонент надає тьюторській компетентності системності та організаційної логіки.

4. Психолого-педагогічний компонент

Сутність. Характеризує здатність викладача розуміти закономірності розвитку особистості, враховувати індивідуальні освітні потреби студентів, мотивувати їх до самостійного навчання.

Критерій: психолого-педагогічна готовність до тьюторської діяльності.

Індикатори: уміння створювати безпечне, підтримувальне середовище; розпізнавати освітні мотиви студентів; сприяти розвитку рефлексії.

Автор К. Осадча підкреслює, що тьютор має володіти «технікою педагогічного спілкування, умінням аналізувати педагогічні ситуації та організовувати навчально-виховний процес на засадах підтримки і взаємоповаги» [85, С. 57–58].

Саме цей компонент забезпечує психологічну стійкість і педагогічну гнучкість викладача.

5. Емоційний компонент

Сутність. Виявляє гуманістичну спрямованість діяльності викладача, його орієнтацію на етичні, демократичні та особистісно-ціннісні принципи взаємодії.

Критерій: гуманістична позиція та ціннісна зрілість викладача.

Індикатори: прояв емпатії, толерантності, поваги до різноманітності, готовність підтримувати ініціативність студентів і визнавати їхню суб'єктність.

Дослідник М. Гемпель зазначає, що «тьюторство є не лише формою підтримки, а й способом формування культури співробітництва та довіри в освітньому середовищі» [144, Р. 31].

Отже, цей компонент виступає ціннісним ядром тьюторської компетентності, надаючи їй гуманістичного та демократичного змісту.

Таким чином, тьюторська компетентність викладача університету в умовах відкритої освіти розглядається як багатовимірна інтегративна професійна якість, структура якої охоплює педагогічний, комунікативний, організаційний, психолого-педагогічний та емоційний компоненти. Сукупність

зазначених компонентів забезпечує готовність викладача до реалізації тьюторської діяльності, організації індивідуалізованого освітнього супроводу, фасилітативної взаємодії та професійної діяльності в умовах цифровізованого відкритого освітнього середовища.

Визначена структура тьюторської компетентності стала концептуальною основою побудови педагогічної технології її розвитку, оскільки саме вона визначає зміст професійної підготовки, логіку організації освітнього процесу, добір форм, методів і цифрових інструментів навчання, а також систему професійного супроводу викладачів в умовах відкритої освіти.

Комплексний характер педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності, орієнтованої на професійну трансформацію викладача, зумовлює необхідність обґрунтування моделі її впровадження, яка забезпечує системну реалізацію визначених структурних компонентів, організаційно-педагогічних умов та механізмів професійного розвитку в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

2.2. Структурно-функціональна модель впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів

У межах дослідження було розроблено структурно-функціональну модель впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти, яка відображає цілісний, багаторівневий і поетапний процес їхньої професійної трансформації та забезпечує системність реалізації авторської педагогічної технології.

Необхідність розроблення моделі зумовлена складністю процесу формування тьюторської компетентності, який передбачає інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей та ціннісних орієнтацій викладача. У сучасній педагогічній науці підкреслюється, що

педагогічна технологія має системний характер і розглядається як «модель (алгоритм, конструкція, стратегія) освітнього процесу», як відмітили автори М. Носко, С. Гаркуша, Г. Цигура. У своїй роботі «Педагогічні технології: поняття, структура та зміст» [73, С. 4], що забезпечує досягнення запланованих результатів. Саме тому реалізація авторської технології потребує її структуризації у вигляді моделі.

У цьому контексті важливим є положення про те, що «на першому етапі педагогічної технології підготовки вчителів важливо посилити мотивацію до опанування знань та практичних умінь з інтегрованого навчання мистецьких предметів» як відмітила О. Просіна: «Підготовка вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу» [98, С. 105]. Це положення підтверджує необхідність цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу педагогів як базової умови ефективного засвоєння змісту технології.

Сучасні наукові підходи свідчать, що педагогічна технологія є не лише сукупністю методів, але й цілісною системою, яка включає концептуальну основу, змістову та процесуальну частини [73, С. 4], як зазначено в роботі «Педагогічні технології: поняття, структура та зміст». Це дозволяє розглядати модель як інтегративну конструкцію, що поєднує всі елементи освітнього процесу в єдину логічну систему.

Запропонована структурно-функціональна модель ґрунтується на положеннях компетентнісного, андрагогічного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. Такий вибір методологічних засад є обґрунтованим, оскільки розвиток тьюторської компетентності викладачів відбувається в умовах післядипломної освіти, яка, за визначенням О. Просіної, є процесом не лише професійного вдосконалення, але й «збагачення професійної й загальної культури особистості» [98, С. 16]. Це підкреслює необхідність комплексного

підходу до підготовки викладачів як суб'єктів безперервного професійного розвитку.

Крім того, андрагогічний підхід забезпечує врахування особливостей навчання дорослих, зокрема їхньої орієнтації на практичну значущість знань, самостійність і рефлексивність. Як показує аналіз досліджень, професійний розвиток педагогів є «Сутність процесу професійної підготовки визначається через поняття системи і характеризується єдністю змісту, форм, методів, засобів, технологій, спрямованих на результат (формування тьюторської компетентності) й утворюючих цю систему» [83], що підтверджує доцільність використання комплексної моделі.

Важливим методологічним підґрунтям структурно-функціональна моделі виступають також принципи відкритої освіти та демократичної взаємодії. У цьому контексті тьюторинг розглядається як інструмент реалізації індивідуалізації та партнерської взаємодії в освітньому процесі. Як зазначає М. Крикуненко «Особистісно-центрована освіта та індивідуальний супровід як освітній інструмент націлений на реалізацію принципу індивідуалізації в освіті. В основі цього підходу закладена ідея унікальності світогляду, різноманітності потреб, здібностей та стилів навчання кожної особистості» [54, С. 444], що передбачає активну взаємодію викладача і здобувача освіти. Суттєвим аспектом побудови моделі є врахування змін у ролі викладача. У сучасних умовах він виступає не лише як носій знань, але як організатор освітнього процесу, консультант і фасилітатор. Зокрема, у дослідженнях підкреслюється, що викладач забезпечує «педагогічний супровід індивідуальних навчальних програм» і виступає як наставник і партнер у навчанні [54, С. 444]. Це визначає необхідність формування нової професійної позиції викладача.

Враховуючи зазначені положення, структурно-функціональна модель має цілісний характер і включає взаємопов'язані структурні компоненти: **цільовий,**

теоретико-методологічний, змістово-технологічний, організаційно-діяльнісний (процесуальний) та результативний.

Цільовий компонент визначає загальну спрямованість моделі та відображає мету розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Він орієнтований на формування здатності до індивідуалізації навчання, організації тьюторського супроводу та розвитку автономії здобувачів освіти. Важливість цієї мети підтверджується тим, що сучасна освіта потребує викладача, здатного забезпечувати індивідуальний освітній маршрут кожного студента.

Теоретико-методологічний компонент включає систему підходів, принципів і концептуальних положень, що забезпечують наукову обґрунтованість моделі. Він визначає логіку побудови технології та її відповідність сучасним освітнім викликам. Зокрема, поєднання різних підходів дозволяє забезпечити цілісність впливу на професійний розвиток викладача.

Змістово-технологічний компонент відображає зміст авторської педагогічної технології та включає структуру навчального курсу, методи і засоби навчання. Він передбачає інтеграцію теоретичної підготовки та практичної діяльності, що відповідає сучасним вимогам до професійної освіти. Водночас, як підкреслюється в наукових дослідженнях, ефективність тьюторингу забезпечується через реалізацію таких функцій, як діагностика, проєктування індивідуальних траєкторій та моніторинг результатів

Організаційно-діяльнісний (процесуальний) компонент визначає форми та методи реалізації моделі, зокрема використання інтерактивних технологій, дистанційного навчання та цифрових ресурсів. Це відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, що орієнтується на відкритість і доступність. У цьому контексті тьюторинг виступає як засіб організації ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Результативний компонент відображає очікувані результати реалізації моделі та рівень сформованості тьюторської компетентності. Він включає критерії та показники оцінювання, що дозволяють визначити ефективність впровадження технології. Зокрема, формування тьюторської компетентності передбачає розвиток здатності до індивідуалізації навчання, організації освітнього супроводу та рефлексії професійної діяльності.

Таким чином, розроблена структурно-функціональна модель є системним утворенням, що забезпечує цілісність процесу розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Вона поєднує теоретичні засади, зміст навчання, організаційні умови та очікувані результати, що у сукупності забезпечує ефективність реалізації авторської педагогічної технології в умовах відкритої освіти (Рис. 2.1).

Вбачається необхідним деталізація сутності та призначення описаних та ілюстрованих компонент структурно-функціональна моделі.

Так, на Рисунку 2.1. **цільовим компонентом**, який позначено **А**, визначається стратегічна спрямованість розробленої моделі, окреслюється мета та уточнюються завдання процесу розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Основною метою структурно-функціональна моделі є формування та розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів, що передбачає їхню професійну трансформацію відповідно до сучасних вимог освіти, зокрема орієнтацію на індивідуалізацію навчання, педагогіку партнерства та використання цифрових технологій.

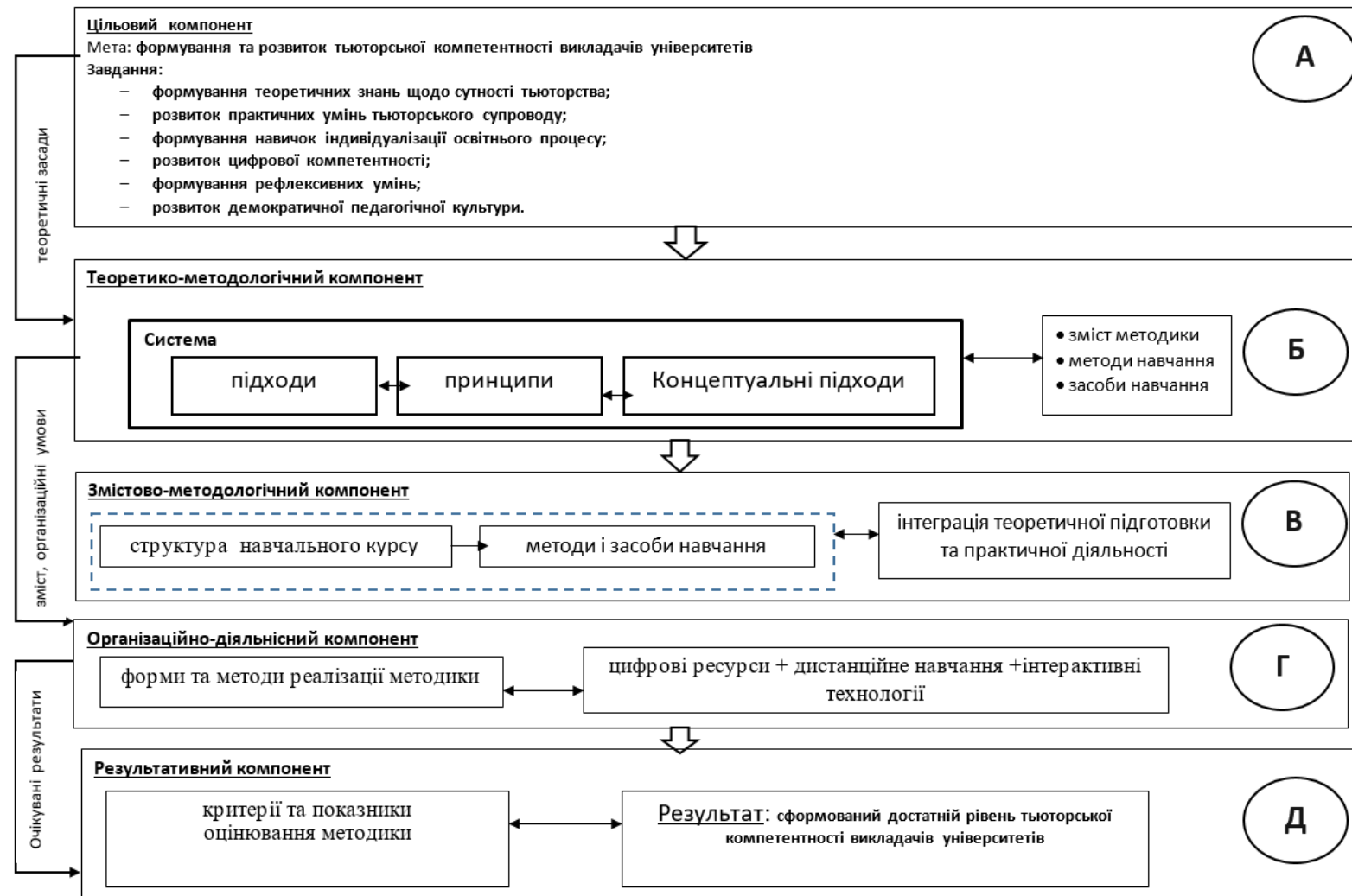


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів
 Джерело: складено автором

Актуальність цієї мети зумовлена сучасними тенденціями розвитку освіти. Зокрема, як зазначає Т. Швець, професійний розвиток педагогів є «постійним процесом оптимального вибору й поєднання різних форм, методів, технологій» [126, С. 82], що вимагає від викладача гнучкості, здатності до інноваційної діяльності та готовності до змін.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- формування теоретичних знань щодо сутності тьюторства;
- розвиток практичних умінь тьюторського супроводу;
- формування навичок індивідуалізації освітнього процесу;
- розвиток цифрової компетентності;
- формування рефлексивних умінь;
- розвиток демократичної педагогічної культури.

Цільовий компонент моделі посідає ключове місце у структурі запропонованої технології, оскільки саме він визначає кінцеву мету й стратегічні завдання розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. В умовах сучасної відкритої освіти метою стає не лише підвищення рівня обізнаності педагогів у питаннях тьюторства, але й глибинна професійна трансформація викладача, яка передбачає готовність виконувати нові ролі: наставника, консультанта, фасилітатора індивідуальних освітніх процесів студентів .

Узагальнено мета цільового компонента формулюється як формування та розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів у контексті відкритої освіти, що передбачає якісні зміни у їхній професійній діяльності, ціннісних орієнтаціях та педагогічному мисленні (Рис. 2.2.).

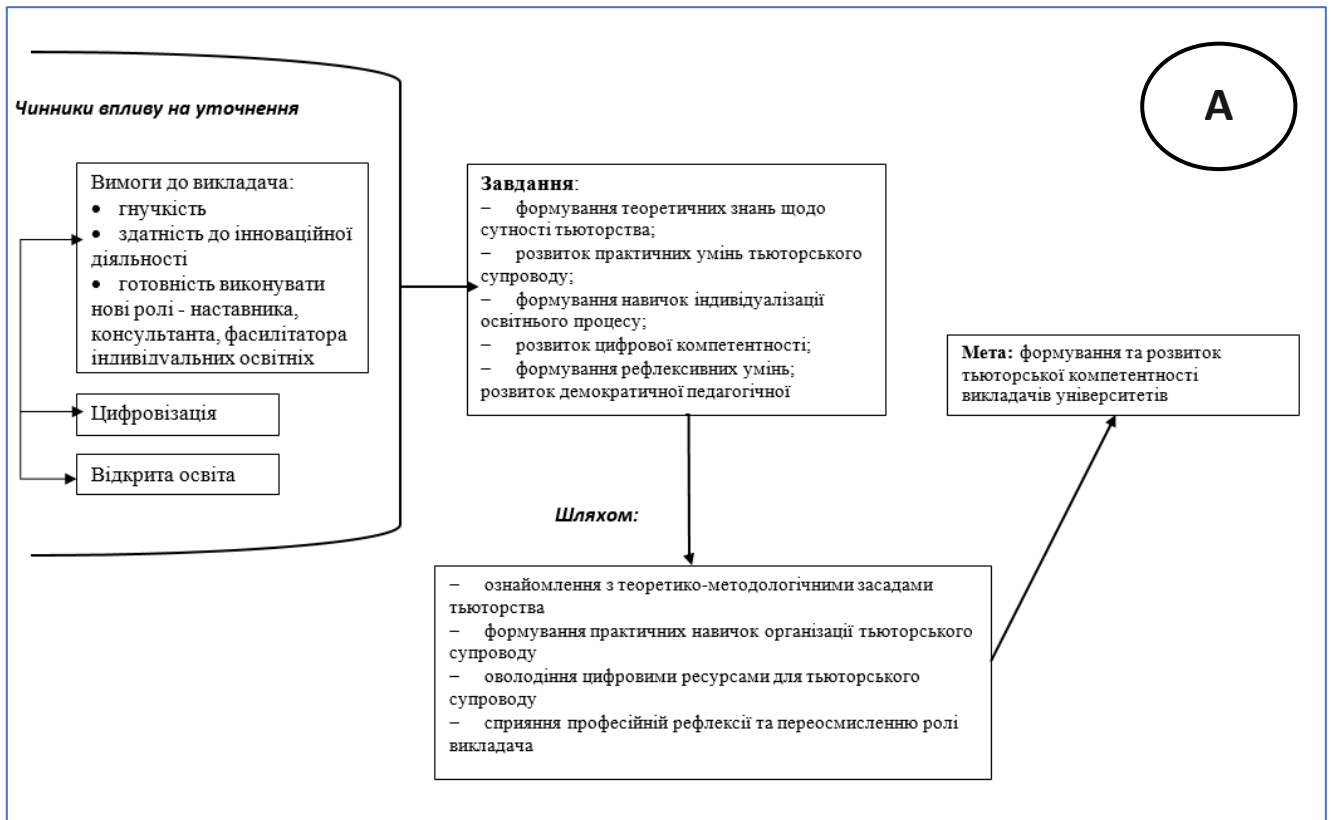


Рис. 2.2. Цільовий компонент структурно-функціональної моделі впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів

Джерело: складено автором

Реалізація окресленої мети забезпечується через систему завдань:

- Ознайомлення з теоретико-методологічними засадами тьюторства.

Це завдання спрямоване на формування у викладачів цілісного уявлення про тьюторську діяльність, її витоки, концептуальні положення та принципи. Викладачі мають усвідомити, що тьюторство – це не лише окрема функція, а нова освітня парадигма, яка змінює характер взаємодії «викладач – студент» від авторитарно-інформаційної до партнерсько-консультативної.

- Формування практичних навичок організації тьюторського супроводу. Теоретичні знання повинні бути підкріплені практикою: викладачі навчаються будувати індивідуальні освітні траєкторії студентів, консультувати

їх, здійснювати педагогічний моніторинг та підтримку. Завдання передбачає опрацювання конкретних кейсів, виконання практичних вправ і моделювання ситуацій, наближених до реальної педагогічної діяльності.

– Оволодіння цифровими ресурсами для тьюторського супроводу. В умовах відкритої освіти тьюторська компетентність неможлива без інтеграції цифрових технологій. Викладачі мають навчитися користуватися сучасними освітніми платформами, онлайн-сервісами та мобільними застосунками для комунікації, організації навчання й індивідуального консультування студентів. Це завдання спрямоване на формування інформаційно-цифрової грамотності як невід’ємної складової професійної діяльності.

– Сприяння професійній рефлексії та переосмисленню ролі викладача. Важливо, щоб викладач не лише засвоїв нові знання й уміння, але й переосмислив власну професійну роль. Завдання полягає у формуванні здатності до самостереження, критичного аналізу власної педагогічної діяльності, усвідомлення себе у новій ролі – тьютора. Рефлексивні практики дозволяють викладачам оцінити свої сильні й слабкі сторони, визначити напрями подальшого професійного саморозвитку та інтегрувати нові компетентності у свою освітню практику.

Отже, цільовий компонент не лише окреслює загальну мету моделі, але й конкретизує завдання, виконання яких забезпечує системний і послідовний розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів. Його значення полягає у тому, що він задає вектор усіх подальших компонентів моделі та визначає логіку впровадження авторської технології у практику підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

У цілому, цільовий компонент задає вектор функціонування всієї моделі та визначає очікуваний результат її реалізації.

Розглядаючи **теоретико-методологічний компонент моделі** (на Рис. 2.1. позначено **Б**) необхідно конкретизувати, що має системоутворювальну функцію, оскільки забезпечує її наукове підґрунтя та визначає концептуальні орієнтири розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Саме в межах цього компонента окреслюється сукупність підходів, принципів і теоретичних положень, що визначають логіку побудови та реалізації авторської педагогічної технології (Рис. 2.3.).

Основу теоретико-методологічного компонента становлять взаємопов'язані підходи, які забезпечують комплексний вплив на процес професійного розвитку викладача, а саме: компетентнісний, андрагогічний, особистісно орієнтований та діяльнісний.

Застосування компетентнісного підходу передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування інтегрованих професійних характеристик викладача, які поєднують знання, уміння, досвід діяльності, цінності та особистісні якості. У контексті дослідження це означає спрямованість не лише на засвоєння теоретичного матеріалу, а й на формування здатності до здійснення тьюторського супроводу, організації індивідуальних освітніх траєкторій та ефективної взаємодії зі здобувачами освіти.

Не менш важливим є андрагогічний підхід, який забезпечує врахування специфіки навчання дорослих. Відомо, що дорослі здобувачі освіти характеризуються високим рівнем самостійності, сформованим життєвим і професійним досвідом, а також прагненням до практичної реалізації отриманих знань. У цьому контексті освітній процес має будуватися на засадах партнерства, практичної спрямованості та рефлексії.

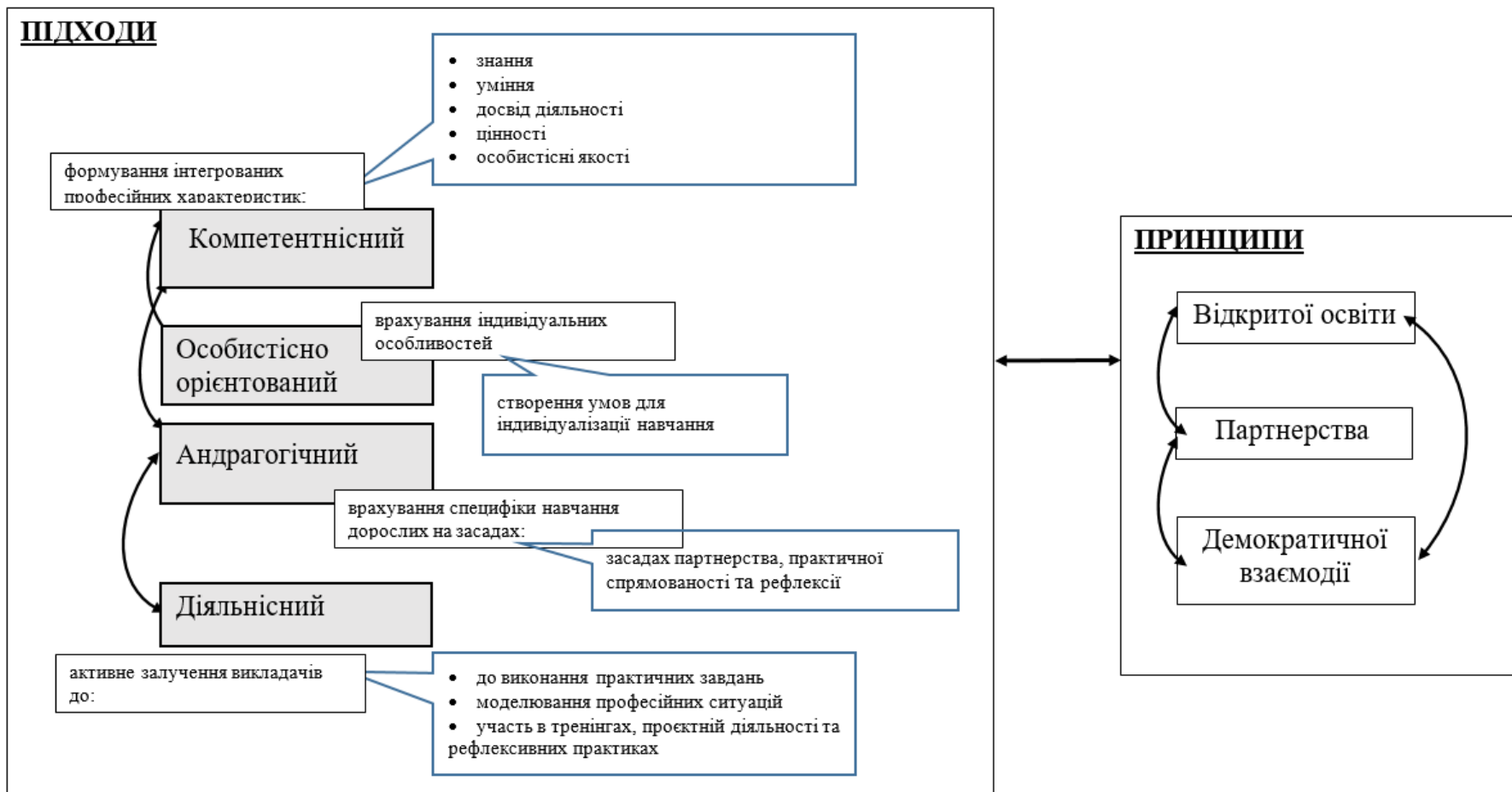


Рис. 2.3. Теоретико-методологічний компонент структурно-функціональної моделі впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів

Джерело: складено автором

Як зазначає О. Просіна, післядипломна освіта спрямована не лише на підвищення кваліфікації, але й на «збагачення професійної й загальної культури особистості» [98, С. 16], що підкреслює необхідність гармонійного поєднання професійного та особистісного розвитку викладачів.

Значну роль у структурі моделі відіграє особистісно орієнтований підхід, який передбачає врахування індивідуальних особливостей викладачів, їхніх професійних потреб, мотивації, досвіду та освітніх запитів. Реалізація цього підходу забезпечує створення умов для індивідуалізації навчання, що є одним із ключових принципів тьюторської діяльності. У межах даного підходу викладач розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, який самостійно конструює власну траєкторію професійного розвитку [143].

Діяльнісний підхід доповнює зазначені підходи та акцентує увагу на формуванні компетентностей через практичну діяльність. Він передбачає активне залучення викладачів до виконання практичних завдань, моделювання професійних ситуацій, участі в тренінгах, проєктній діяльності та рефлексивних практиках. Саме через діяльність відбувається засвоєння нових знань і формування стійких професійних умінь, необхідних для здійснення тьюторської діяльності.

Окреме місце у теоретико-методологічному компоненті займають принципи відкритої освіти та демократичної взаємодії, які визначають ціннісні засади функціонування моделі. До них належать принципи партнерства, діалогу, автономії та поваги до особистості. Реалізація цих принципів забезпечує перехід від авторитарної моделі навчання до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у межах якої викладач і здобувач освіти виступають рівноправними учасниками освітнього процесу.

Принцип партнерства передбачає співпрацю та взаємну відповідальність учасників навчання; принцип діалогу – відкритість до обговорення, обміну

думками та спільного пошуку рішень; принцип автономії – підтримку самостійності та ініціативності здобувачів освіти; принцип поваги до особистості – визнання унікальності кожного учасника освітнього процесу та врахування його потреб і можливостей.

Таким чином, теоретико-методологічний компонент визначає концептуальну основу моделі розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, забезпечує її наукову обґрунтованість і відповідність сучасним освітнім тенденціям. Саме цей компонент задає логіку побудови інших складників моделі та забезпечує їхню узгодженість і цілісність.

Важливим елементом **змістово-технологічного компонента** (на Рис. 2.1 позачено **В**) є інтеграція ціннісних засад демократичної освіти, які визначають гуманістичну спрямованість тьюторської діяльності. Йдеться про формування у викладачів орієнтації на партнерську взаємодію, діалог, критичне мислення, відповідальність та здатність до прийняття самостійних рішень у професійній діяльності. Реалізація педагогічної технології передбачає використання комплексу взаємодоповнюючих методів навчання, серед яких важливе місце посідають інформаційно-пояснювальні, інтерактивні, проблемно-пошукові, проєктні та рефлексивні методи. Їх поєднання забезпечує активізацію пізнавальної діяльності викладачів, сприяє формуванню професійних умінь і розвитку їхньої здатності до самостійного вирішення педагогічних завдань.

Змістово-технологічним компонентом моделі визначається логіка та структура процесу розвитку тьюторської компетентності, забезпечуючи поєднання теоретичних знань і практико-орієнтованих підходів до їх застосування. Його головна ідея полягає в інтеграції когнітивного, діяльнісного та ціннісного складників підготовки викладача, що дозволяє розглядати тьюторську компетентність як цілісне професійно-особистісне утворення.

У межах змістово-технологічного компонента умовно можна виокремити кілька взаємопов'язаних змістових блоків, які відображають основні напрями розвитку тьюторської компетентності (Рис. 2.4).

– Перший блок пов'язаний із теоретико-методологічним осмисленням тьюторської діяльності, її сутності, принципів і функцій у системі відкритої освіти.

– Другий блок спрямований на розкриття структури тьюторської компетентності, її складників та особливостей їх формування у професійній діяльності викладача.

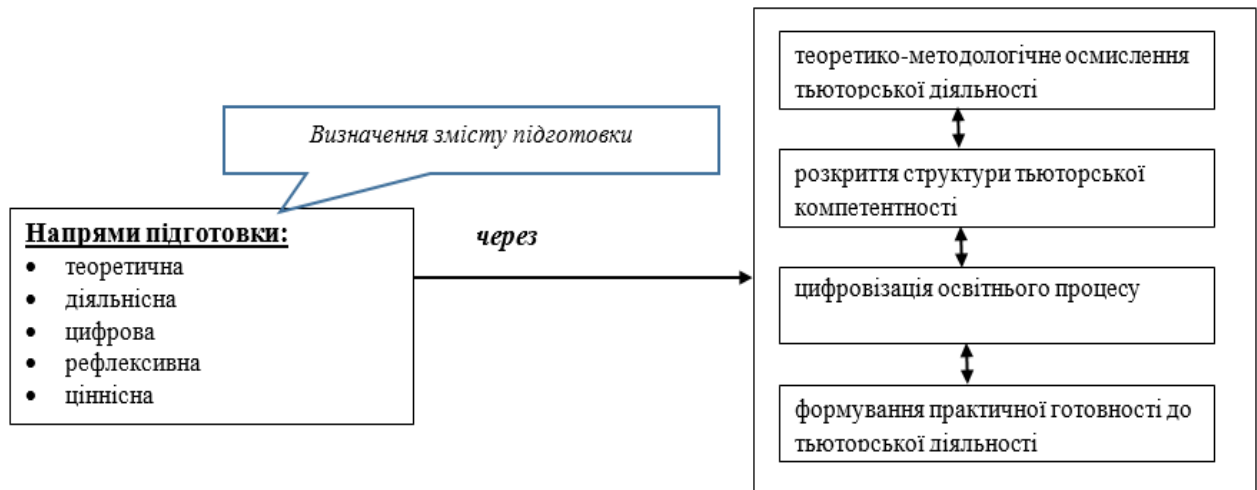


Рис. 2.4. Змістово-технологічний компонент структурно-функціональної моделі впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів

Джерело: складено автором

– Третій блок охоплює питання цифровізації освітнього процесу та використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту підтримки індивідуалізованого навчання.

– Четвертий блок пов'язаний із формуванням практичної готовності до тьюторської діяльності, зокрема здатності до організації індивідуальних освітніх траєкторій, фасилітації навчального процесу та побудови ефективної педагогічної взаємодії.

Окрему змістову лінію становить рефлексивний аспект, який забезпечує усвідомлення викладачами власного професійного досвіду, оцінювання результатів діяльності та визначення напрямів подальшого розвитку. Таким чином, змістово-технологічний компонент має інтегративний характер і забезпечує концептуальне наповнення моделі розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Він не зводиться до окремих елементів освітнього процесу, а відображає *цілісну систему знань, умінь і цінностей, що формують основу професійної трансформації викладача в умовах відкритої освіти.*

Слід звернути увагу, що змістово-технологічний компонент моделі відображає зміст педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів та визначає способи її реалізації в освітньому процесі. Він охоплює систему знань, умінь і ціннісних орієнтацій, які формуються у викладачів у процесі професійної підготовки до здійснення тьюторської діяльності. У цілому зміст цього компонента спрямовується на формування цілісного уявлення про тьюторство як сучасну педагогічну практику та передбачає опанування теоретичних засад індивідуалізації навчання, принципів організації тьюторського супроводу, а також підходів до побудови відкритого й гнучкого освітнього середовища. Важливим аспектом є також осмислення трансформації професійної ролі викладача, який у сучасних умовах виступає не лише як носій знань, але як фасилітатор, консультант і організатор індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Отже, змістово-

технологічний компонент передбачає інтеграцію кількох взаємопов'язаних напрямів підготовки, зокрема:

- теоретичної, що забезпечує засвоєння базових понять, принципів і моделей тьюторської діяльності;
- діяльнісної, спрямованої на формування практичних умінь організації індивідуалізованого навчання та тьюторського супроводу;
- цифрової, що передбачає використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для організації освітнього процесу;
- рефлексивної, яка забезпечує усвідомлення власної професійної діяльності та її трансформації;
- ціннісної, пов'язаної з формуванням демократичної педагогічної культури, орієнтованої на партнерство, діалог і повагу до особистості.

Необхідно відзначити, що реалізація змістово-технологічного компонента здійснюється через використання різноманітних форм і методів навчання, що поєднують теоретичну підготовку з практичною діяльністю та рефлексивними практиками. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння знань, але й формування стійких професійних умінь і готовності до їх застосування у реальних умовах педагогічної діяльності. Таким чином, змістово-технологічний компонент виступає системоутворювальним елементом моделі, оскільки визначає зміст і логіку реалізації педагогічної технології та забезпечує інтеграцію когнітивного, діяльнісного й ціннісного аспектів професійного розвитку викладачів.

Організаційно-діяльнісний (процесуальний) компонент моделі (на Рис. 2.2. – позначено Г) визначає логіку організації та поетапність реалізації авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Його сутність полягає у забезпеченні послідовності дій – від діагностики вихідного рівня до формування компетентностей та підсумкового

оцінювання результатів. У структурі процесуального компонента можна виокремити три взаємопов'язані етапи: діагностичний, формувальний і контрольньо-аналітичний.



Рис. 2.5. Процесуальний компонент структурно-функціональної моделі впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів

Джерело: складено автором

Діагностичний етап – на цьому етапі відбувається первинне вивчення стану сформованості тьюторської компетентності у викладачів. Для цього використовуються інструменти опитування (Google Forms), які дозволяють отримати кількісні та якісні дані щодо рівня обізнаності викладачів із сутністю тьюторства, їхньої готовності до виконання тьюторських функцій, умінь користуватися цифровими ресурсами та мотивації до професійної трансформації. Зібрані результати дають змогу виявити «зони розвитку» та визначити конкретні напрями подальшої роботи.

Формувальний етап, основна мета цього етапу – розвиток тьюторської компетентності шляхом безпосереднього навчання в рамках курсу «Професійна трансформація науково-педагогічних працівників як тьюторів». На цьому етапі відбувається інтеграція різних видів діяльності: засвоєння теоретичних знань, виконання практичних завдань, використання цифрових ресурсів, обговорення кейсів і рефлексивні вправи. Особливу увагу приділено моделюванню реальних педагогічних ситуацій, що дозволяло викладачам застосовувати здобуті знання на практиці. Учасники не лише засвоювали нову інформацію, а й трансформували своє бачення професійної ролі, поступово формуючи готовність виступати в ролі тьютора.

Контрольно-аналітичний етап – завершальний етап передбачав повторне анкетування викладачів за допомогою Google Forms. Метою цього етапу було визначення ефективності курсу, порівняння вихідних і підсумкових результатів, а також виявлення динаміки змін у рівнях сформованості тьюторської компетентності. Результати аналізу засвідчили значне зростання частки викладачів, які досягли високого рівня, що стало доказом ефективності запропонованої технології.

Таким чином, процесуальним компонентом забезпечується цілісність і системність реалізації моделі: від виявлення проблемних зон – через розвиток

компетентностей – до контролю й аналізу результатів. Він виступає своєрідною «дорогою розвитку» викладача, що дає змогу поступово перейти від низького рівня обізнаності до високого рівня готовності виконувати функції тьютора у відкритій освіті.

Таким чином, змістово-технологічний компонент забезпечує практичну реалізацію моделі та формування тьюторських компетентностей.

Організаційно-діяльнісним (поцесуальним) компонентом також визначаються визначаються форми, методи та умови реалізації моделі в освітньому процесі. Реалізація технології здійснюється в умовах відкритої освіти, що передбачає використання онлайн-формату, цифрових ресурсів та гнучких форм навчання. Це забезпечує доступність, індивідуалізацію та адаптивність освітнього процесу. У цьому контексті особливе значення має поетапність реалізації технології. Початковий етап передбачає формування мотивації викладачів до навчання. Як зазначається у наукових джерелах, «на першому етапі педагогічної технології підготовки вчителів важливо посилити мотивацію до опанування знань та практичних умінь», що підтверджує необхідність акценту на мотиваційному компоненті.

Подальші етапи передбачають:

- засвоєння теоретичного матеріалу;
- виконання практичних завдань;
- рефлексію та оцінювання результатів.

Як підкреслює Т. Швець, професійний розвиток педагогів є процесом «оптимального поєднання різних форм, методів, технологій» [126, С. 82], що обумовлює використання різноманітних форм навчання:

- вебінари;
- тренінги;
- самостійна робота;

- групові обговорення.

Таким чином, організаційно-діяльнісний компонент забезпечує ефективну реалізацію моделі через поєднання різних форм і методів навчання.

Результативний компонент (на Рис. 2.1. позначено Д) відображає кінцеві результати реалізації моделі та рівень сформованості тьюторської компетентності викладачів.

Основним результатом є:

- підвищення рівня обізнаності щодо тьюторської діяльності;
- формування практичних умінь;
- розвиток здатності до індивідуалізації навчання;
- зміна професійної позиції викладача;
- розвиток рефлексивних умінь.

Формування тьюторської компетентності має комплексний характер і передбачає поєднання знань, умінь, цінностей і досвіду діяльності. Як зазначається у наукових дослідженнях, підготовка до тьюторської діяльності характеризується «системністю, цілісністю, поетапною організацією та спрямованістю на результат» [126, С. 81-82] .

Оцінювання результатів здійснюється за рівнями:

- низький;
- середній;
- високий.

Результативний компонент моделі також показує очікувані наслідки впровадження авторської технології та конкретні показники, за якими можна оцінити рівень досягнення мети (Рис. 2.6.).

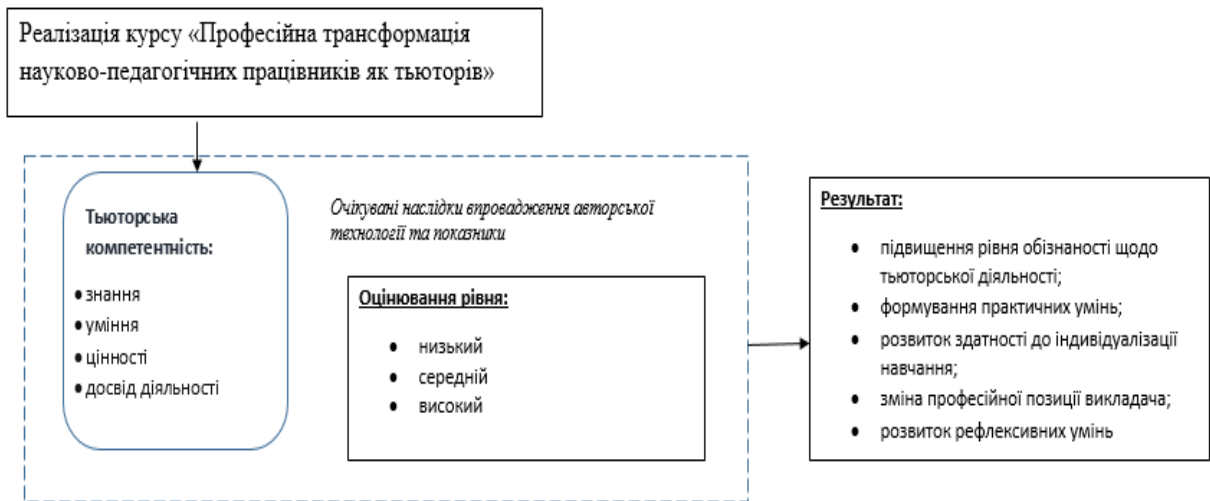


Рис. 2.6. Результативний компонент компонент структурно-функціональної моделі моделі впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів

Джерело: складено автором

Саме цей компонент демонструє, наскільки ефективною виявилася реалізація курсу «Професійна трансформація науково-педагогічних працівників як тьюторів» і як відбулася професійна трансформація викладачів університетів у напрямі оволодіння функціями тьютора. У структурі результативного компонента можна виокремити кілька ключових аспектів:

1) Когнітивний аспект результативного компонента відображає теоретичну готовність викладача до тьюторської діяльності, що передбачає формування системи знань про сутність, мету, завдання й закономірності реалізації тьюторства у вищій школі. Саме цей рівень забезпечує розуміння тьюторства як педагогічного феномену, що об'єднує індивідуалізацію навчання, рефлексію, партнерську взаємодію й фасилітацію освітнього процесу.

Очікувані результати когнітивного розвитку включають:

- усвідомлення сутності тьюторства як інноваційного напрямку педагогічної діяльності, спрямованого на підтримку індивідуальних освітніх траєкторій;
- засвоєння понятійного апарату (тьюторська компетентність, освітня траєкторія, фасилітація, супровід, рефлексія тощо);
- розуміння структури та компонентів тьюторської компетентності, а також критеріїв і показників її сформованості;
- знання принципів відкритої освіти й усвідомлення їх ролі в оновленні професійної діяльності викладача;
- орієнтацію в сучасних теоретико-методологічних підходах до підготовки тьюторів у вищій школі.

Як підкреслює К. Осадча, «тьюторська діяльність у системі вищої освіти є відображенням гуманістичної парадигми педагогіки, яка визнає цінність особистісного розвитку кожного здобувача освіти» [107, С. 295]. Тьюторська компетентність, на її думку, «не зводиться до окремих умінь, а являє собою інтегровану систему знань, цінностей і способів дії» [107, С. 296].

Важливим елементом когнітивного аспекту є системність засвоєння знань, що дозволяє викладачам побачити тьюторство не як додаткову функцію, а як нову професійну парадигму, у межах якої викладач виступає фасилітатором індивідуального розвитку студентів. Як зазначено, «знання про сутність тьюторської діяльності створюють основу для переосмислення власної педагогічної практики і формують когнітивну готовність до інновацій» [107, С. 42–43].

Крім того, у контексті відкритої освіти когнітивний компонент охоплює усвідомлення ролі цифрового середовища як простору самонавчання і співпраці. І. Кулага наголошує, що «відкрита освіта передбачає розширення меж педагогічної дії, коли знання перестають бути об'єктом трансляції й

перетворюються на результат спільного пошуку» [169, С. 33]. Такий підхід вимагає від викладача не лише теоретичної обізнаності, а й глибокого розуміння освітніх процесів як системи взаємодії суб'єктів.

Отже, когнітивний аспект результативного компонента моделі розвитку тьюторської компетентності відображає формування цілісного науково-педагогічного бачення тьюторства, яке поєднує теоретичну обґрунтованість, методологічну послідовність і ціннісне ставлення до індивідуалізованого навчання в умовах відкритої освіти.

2) Операційно-діяльнісний аспект. Він полягає у здатності застосовувати здобуті знання на практиці: організовувати індивідуальні освітні траєкторії студентів, здійснювати педагогічний супровід, користуватися цифровими інструментами для моніторингу та підтримки навчальних результатів. Учасники курсу навчилися поєднувати традиційні методи навчання з інноваційними технологіями відкритої освіти.

3) Мотиваційно-ціннісний аспект результативного компонента відображає внутрішню динаміку професійного становлення викладача як тьютора. У межах авторської моделі очікується поступове формування внутрішньої готовності до виконання тьюторських функцій, що ґрунтується на усвідомленні цінності індивідуалізації навчання, партнерської взаємодії та особистої відповідальності за підтримку освітнього розвитку здобувачів.

Викладачі мають оволодіти не лише новими підходами до організації освітнього процесу, але й змінити власне ставлення до ролі педагога: від «носія знань» — до наставника, консультанта, фасилітатора, який створює умови для самостійного пошуку, саморозвитку і рефлексії студентів. Як зазначає К. Осадча, «професійна зрілість тьютора проявляється у його здатності поєднувати технологічну компетентність із ціннісною орієнтацією на розвиток іншої людини» [107, С. 295].

Саме цей аспект інтегрує когнітивну та діяльнісну складові, переводячи їх у площину особистісної мотивації та педагогічного покликання. Мотиваційно-ціннісний рівень стає визначальним у переході викладача від зовнішнього виконання нових функцій до внутрішнього прийняття тьюторської позиції як власної професійної ідентичності.

4) Рефлексивний аспект результативного компонента відображає здатність викладача до самоаналізу, критичного осмислення власної педагогічної діяльності та усвідомлення динаміки власного професійного зростання. Формування тьюторської компетентності передбачає не лише опанування нових знань і методик, але й усвідомлення їх місця у власній професійній системі цінностей і практик. Саме рефлексія забезпечує перехід від зовнішнього засвоєння до внутрішнього прийняття нової ролі викладача як тьютора.

У процесі апробації моделі цей аспект реалізується через систематичну рефлексивну діяльність: ведення рефлексивних щоденників, участь у дискусіях, обговорення педагогічних кейсів і спільне осмислення досвіду навчання. Такі практики сприяють усвідомленню власних сильних і слабких сторін, визначенню зон професійного зростання та виробленню індивідуальної стратегії самовдосконалення.

Як зазначає К. Осадча, «рефлексія у тьюторській діяльності є ключовим механізмом професійного розвитку, оскільки забезпечує здатність викладача аналізувати не лише результати, а й сам процес педагогічної взаємодії» [107, С. 296]. Цю думку підтримує і Т. Кравцова, яка підкреслює, що «готовність до рефлексії визначає рівень професійної самосвідомості викладача, відкриває можливість до постійного оновлення власної діяльності» [48, С. 52].

У межах моделі розвитку тьюторської компетентності рефлексивний аспект забезпечує зворотний зв'язок між теорією і практикою, допомагає

викладачу усвідомлювати зміни у своїй професійній позиції, бачити зв'язки між власними цінностями, діями й результатами навчання. Він є не лише компонентом, а й механізмом саморозвитку, який забезпечує сталість і глибину професійних трансформацій.

Таким чином, рефлексивний аспект результативного компонента характеризується сформованістю внутрішньої готовності до самостереження, самокорекції й усвідомленого вдосконалення власної діяльності. Це свідчить про досягнення цільових орієнтирів авторської моделі – становлення викладача як активного, саморефлексивного суб'єкта відкритої освіти, здатного до неперервного професійного розвитку.

У наукових працях представлені різні варіанти структур моделей підготовки до тьюторської діяльності. Наприклад, К. Осадча виокремлює «цільову, філософсько-світоглядну, теоретико-методологічну, змістово-процесуальну, критеріально-оцінювальну та результативну складові» [107, С. 295]. Наша структурно-функціональна модель побудована у більш прикладному форматі та адаптована до потреб викладачів університетів у системі підвищення кваліфікації. Кожен критерій оцінювався за рівнями: низький, середній, високий.

Таким чином, результативний компонент дозволяє визначити ефективність реалізації моделі та ступінь досягнення поставленої мети.

Методологічні підходи та принципи реалізації технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів

Розроблення та впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів ґрунтується на системі методологічних підходів, які визначають її наукові засади, логіку побудови та педагогічні умови реалізації.

Узагальнення сучасних наукових досліджень К. Осадча, С. Сисоєва, О. Кулага, М. Гемпель, Т. Hoggan-Kloubert & Ch. Hoggan дозволило виокремити компетентнісний, особистісно орієнтований, андрагогічний, діяльнісний, аксіологічний та підхід демократичної освіти (EDC/HRE) як провідні у побудові запропонованої технології.

Компетентнісний підхід

Компетентнісний підхід є базовим методологічним орієнтиром, оскільки визначає зміст, структуру та результати формування тьюторської компетентності як інтегрованого утворення, що поєднує знання, уміння, досвід і ціннісні орієнтації.

Авторка К. Осадча підкреслює, що компетентність викладача проявляється не лише в обізнаності, а у «здатності діяти в складних педагогічних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення та нести відповідальність за результати навчання» [86, С. 56].

У межах нашої технології цей підхід забезпечує орієнтацію не на передачу знань, а на розвиток професійних умінь і поведінкових стратегій викладача як тьютора.

Особистісно орієнтований і андрагогічний підходи

Особистісно орієнтований підхід визначає вектор розвитку тьюторської компетентності як процес самореалізації викладача, побудований на визнанні його унікального досвіду, потреб і освітніх мотивів.

У поєднанні з андрагогічним підходом він передбачає активну роль викладача у власному навчанні, використання проблемно-пошукових, рефлексивних і практико зорієнтованих методів.

Як зазначає С. Сисоєва, «підготовка педагогів дорослих потребує врахування їхньої життєвої та професійної зрілості, мотивації до саморозвитку і рефлексії» [105, С. 45].

Відтак, саме ці підходи визначають суб'єктність і партнерський характер навчальної взаємодії у тьюторській підготовці.

Діяльнісний підхід

Діяльнісний підхід орієнтує процес розвитку тьюторської компетентності на формування практичних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій тьютора в освітньому процесі.

Він забезпечує перехід від теоретичного засвоєння понять до практичного моделювання педагогічних ситуацій, кейс-аналізу, розробки індивідуальних освітніх маршрутів, фасилітації навчальних груп тощо.

Як наголошує О. Кулага, «професійне зростання викладача відбувається тоді, коли він не лише знає, як навчати, а й практикує нові способи взаємодії з тими, кого навчає» [37, С. 14].

Аксіологічний підхід

Аксіологічний підхід визначає ціннісну основу технології. Він спрямований на формування у викладачів гуманістичних орієнтацій, толерантності, емпатії, поваги до академічної доброчесності та культурної різноманітності.

У контексті відкритої освіти цей підхід допомагає забезпечити ціннісну узгодженість між особистими переконаннями викладача та принципами демократичної педагогіки.

Як підкреслюють Tetyana Hoggan-Kloubert і Chad Hoggan, освіта для демократії – це «передусім процес становлення особистості, здатної співіснувати, співпрацювати і нести відповідальність у межах демократичної спільноти» [136, Р. 11].

Підхід демократичної освіти (EDC/HRE)

Цей підхід інтегрує у технологію тьюторської підготовки цінності прав людини, рівності, участі й соціальної відповідальності.

У європейському контексті (Рада Європи, Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 2010) підкреслюється, що демократична освіта має формувати у педагогів здатність будувати освітнє середовище на принципах діалогу, довіри й взаємної поваги.

Для тьютора це означає готовність підтримувати демократичний стиль взаємодії, сприяти розвитку критичного мислення й самостійності здобувачів освіти.

Принципи реалізації технології

Реалізація технології розвитку тьюторської компетентності здійснюється з урахуванням таких провідних педагогічних принципів:

1. Індивідуалізація навчання – забезпечення можливості для кожного викладача вибудовувати власну траєкторію професійного зростання.
2. Суб'єктність – визнання викладача активним учасником і співтворцем навчального процесу.
3. Партнерство – побудова освітньої взаємодії на засадах довіри, співробітництва й відкритого діалогу.
4. Академічна свобода – надання викладачеві автономії у виборі форм, методів та засобів професійного розвитку.
5. Відкритість – інтеграція ресурсів відкритої освіти (онлайн-курсів, цифрових платформ, мережеских спільнот).
6. Рефлексивність – постійне осмислення власного професійного досвіду й готовність до самовдосконалення.
7. Інклюзивність – створення умов рівного доступу до професійного розвитку незалежно від досвіду, статусу чи віку.

Педагогічні умови реалізації технології

Для ефективного впровадження технології розвитку тьюторської компетентності необхідно дотримуватися комплексу педагогічних умов:

- Організаційні умови: наявність чіткої моделі підготовки, модульної структури курсу, системи моніторингу результатів.
- Ресурсні умови: забезпечення доступу до цифрових ресурсів, освітніх платформ, інтерактивних інструментів відкритої освіти.
- Кадрові умови: залучення підготовлених тренерів, фасилітаторів і тьюторів, здатних реалізувати принципи відкритої освіти.
- Етичні умови: дотримання принципів академічної доброчесності, толерантності, рівності та взаємоповаги у процесі навчальної взаємодії.

Таким чином, у межах даного дослідження було теоретично обґрунтовано зміст педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, яка має інтегративний характер і спрямована на забезпечення комплексного професійного розвитку педагога в умовах відкритої освіти. Запропонована технологія поєднує взаємопов'язані складники, що охоплюють як когнітивний, так і діяльнісний та ціннісний аспекти підготовки викладачів.

Зокрема, важливим компонентом технології є **теоретична підготовка у сфері тьюторства**, яка забезпечує формування системного розуміння сутності тьюторської діяльності, її принципів, функцій і місця у сучасній освітній парадигмі. Вона створює концептуальну основу для подальшого професійного розвитку викладача та сприяє усвідомленню нової педагогічної ролі.

Не менш значущим є **формування практичних умінь тьюторського супроводу**, що передбачає оволодіння методами індивідуалізації навчання, побудови освітніх траєкторій, консультування здобувачів освіти та фасилітації їхньої навчальної діяльності. Саме практична спрямованість забезпечує перенесення теоретичних знань у реальну педагогічну діяльність.

Важливою складовою технології виступає **використання цифрових освітніх ресурсів**, що зумовлено сучасними тенденціями розвитку освіти. Викладачі набувають умінь застосовувати цифрові інструменти для організації

навчального процесу, здійснення зворотного зв'язку, моніторингу навчальних досягнень і підтримки індивідуального розвитку студентів.

Окреме місце займає **розвиток рефлексивних умінь**, які забезпечують здатність викладача до самоаналізу, оцінювання власної педагогічної діяльності та усвідомлення напрямів професійного самовдосконалення. Рефлексія виступає ключовим механізмом професійного зростання, оскільки сприяє осмисленню досвіду та впровадженню змін у педагогічну практику.

Принципово важливим компонентом є також **формування демократичної педагогічної культури**, що визначає ціннісну основу тьюторської діяльності. Йдеться про розвиток у викладачів орієнтації на партнерську взаємодію, діалог, повагу до особистості здобувача освіти, підтримку його автономії та відповідальності за власне навчання. Саме цей компонент забезпечує гуманістичну спрямованість освітнього процесу.

На відміну від традиційних підходів до підвищення кваліфікації викладачів, які здебільшого орієнтовані на передачу знань і формування окремих професійних умінь, запропонована педагогічна технологія має трансформаційний характер. Вона спрямована не лише на засвоєння нової інформації, але й на глибоку зміну професійної позиції викладача, його ролі в освітньому процесі, ціннісних орієнтацій та стилю педагогічної взаємодії.

У межах такого підходу викладач розглядається як суб'єкт відкритої освіти, здатний організовувати індивідуалізоване навчання, використовувати сучасні цифрові інструменти, здійснювати педагогічний супровід і вибудовувати партнерські відносини зі здобувачами освіти. Таким чином, запропонована технологія забезпечує не лише підвищення професійної компетентності викладачів, але й їхню цілісну професійну трансформацію відповідно до сучасних освітніх викликів.

Таким чином, методологічні підходи, принципи й педагогічні умови забезпечують наукову обґрунтованість і практичну реалізованість авторської технології розвитку тьюторської компетентності. Вони виступають підґрунтям для побудови її структурної моделі, що детально розкривається у наступному підрозділі.

2.3. Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності викладачів університетів

Важливим складником дослідження є розроблення діагностичного інструментарію, що забезпечує можливість об'єктивного оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. Саме критерії, показники та рівні сформованості виступають підґрунтям для проведення педагогічного експерименту та визначення ефективності запропонованої педагогічної технології.

Відповідно до визначеної структури тьюторської компетентності, яка охоплює педагогічний, комунікативний, організаційний, психолого-педагогічний та емоційний компоненти, було розроблено систему критеріїв і показників їх оцінювання.

Критерій у межах дослідження розглядається як узагальнена характеристика певного аспекту тьюторської діяльності викладача, що відображає рівень його сформованості, тоді як показники конкретизують зміст критерію через сукупність вимірюваних проявів професійної діяльності.

Для визначення рівня сформованості тьюторської компетентності було виокремлено три рівні: низький, середній і високий.

Низький рівень характеризується фрагментарними знаннями про сутність тьюторської діяльності, відсутністю системного використання тьюторських підходів у професійній діяльності, недостатньо сформованими комунікативними

та організаційними уміннями, а також низьким рівнем рефлексії та мотивації до професійної трансформації.

Середній рівень передбачає наявність базових знань щодо тьюторства, часткове застосування його елементів у практиці викладання, сформованість окремих умінь організації індивідуального навчання та педагогічної взаємодії. Водночас діяльність викладача є ситуативною, недостатньо системною та потребує подальшого розвитку.

Високий рівень визначається системним і усвідомленим використанням тьюторських підходів у професійній діяльності, здатністю до проєктування індивідуальних освітніх траєкторій, ефективною комунікацією зі здобувачами освіти, розвиненими рефлексивними уміннями та сформованою гуманістичною педагогічною позицією.

Для забезпечення об'єктивності та достовірності оцінювання рівнів сформованості тьюторської компетентності у дослідженні було використано комплекс взаємодоповнювальних діагностичних методів, що дозволяють охопити різні аспекти професійної діяльності викладачів.

Методи дослідження

Для досягнення мети дослідження та вирішення поставлених завдань було використано комплекс взаємодоповнювальних методів, що забезпечують всебічне вивчення рівня сформованості тьюторської компетентності викладачів університетів.

Методологічною основою дослідження виступає принцип тріангуляції, який передбачає поєднання кількісних і якісних підходів до збору та аналізу даних. Це дозволило забезпечити об'єктивність, достовірність і валідність отриманих результатів.

1. Теоретичні методи

До теоретичних методів належали аналіз, узагальнення, систематизація та інтерпретація наукових джерел з проблеми тьюторства, професійної трансформації педагогічних працівників та розвитку їхньої професійної компетентності. Це дозволило визначити сутність і структуру тьюторської компетентності, а також обґрунтувати критерії, показники та компоненти її сформованості.

2. Емпіричні методи

З метою діагностики рівня сформованості тьюторської компетентності було використано комплекс емпіричних методів:

- **Анкетування** (з використанням Google Forms), зокрема методичку «Оцінка потреби професійної трансформації науково-педагогічних працівників як тьюторів» [Додаток Д], що дозволило визначити рівень готовності до змін, професійні установки та мотивацію до здійснення тьюторської діяльності.
- **Тестування**, спрямоване на визначення рівня теоретичних знань щодо сутності, принципів і технологій тьюторства.
- **Аналіз практичної діяльності**, зокрема виконання завдань із розробки індивідуальних освітніх маршрутів, що дало змогу оцінити сформованість організаційно-педагогічних умінь.
- **Експертне оцінювання**, яке використовувалося для визначення якості виконання практичних завдань та рівня сформованості тьюторських умінь.
- **Педагогічне спостереження** за участю викладачів у практикумах, тренінгах і групових обговореннях, що дозволило оцінити рівень їхньої комунікативної активності, здатність до взаємодії та фасилітації.
- **Аналіз кейс-завдань**, що сприяв виявленню здатності до прийняття педагогічних рішень у змодельованих професійних ситуаціях.

- **Методи самооцінювання**, які дозволили виявити суб'єктивне бачення викладачами власного рівня професійної компетентності.
- **Психодіагностичні методики**, зокрема:
 - методика вимірювання емпатії М. Девіса [133];
 - опитувальник Empathy Quotient [129];
 - опитувальник професійної самоефективності [38].
- **Аналіз продуктів діяльності**, зокрема рефлексивних есе та щоденників, що дозволило оцінити рівень рефлексії, усвідомлення професійного досвіду та ціннісних орієнтацій.
- **Аналіз виконання завдань із використання цифрових освітніх ресурсів** (Google Classroom, Nearpod тощо), що дало змогу оцінити рівень сформованості цифрових та організаційних умінь у контексті тьюторської діяльності.

3. Методи обробки результатів

Обробка результатів дослідження буде здійснюватися з використанням методів кількісного та якісного аналізу. Кількісний аналіз передбачав узагальнення результатів тестування, анкетування та психодіагностики з використанням методів описової статистики (визначення середніх значень, відсоткового розподілу, порівняння показників).

З метою перевірки статистичної значущості виявлених змін застосовувалися методи математичної статистики, зокрема t-критерій Стюдента для залежних вибірок. Рівень статистичної значущості приймається на рівні $p < 0,05$. Для виявлення взаємозв'язків між окремими показниками використаємо коефіцієнт кореляції Пірсона.

Якісний аналіз використовується для інтерпретації результатів педагогічного спостереження, аналізу практичних завдань, кейсів та рефлексивних матеріалів.

Надійність результатів забезпечується використанням апробованих психодіагностичних методик, а також поєднанням різних джерел отримання інформації. Валідність дослідження досягається завдяки узгодженості обраних методів із метою, завданнями та структурою тьюторської компетентності, а також застосуванню принципу тріангуляції, що забезпечує багатовимірність і об'єктивність оцінювання.

Зокрема, застосовано:

- анкетування (з використанням цифрових інструментів, зокрема Google Forms) – для виявлення рівня теоретичної обізнаності, мотивації та самооцінки сформованості тьюторських умінь;
- педагогічне спостереження – для фіксації особливостей практичної діяльності викладачів у процесі реалізації тьюторського супроводу;
- експертне оцінювання – для визначення рівня сформованості професійних умінь і якості виконання тьюторських функцій;
- самооцінювання – для виявлення рефлексивних умінь та усвідомлення викладачами власного професійного розвитку.

Комплексне використання зазначених методів забезпечує поєднання кількісного та якісного аналізу, що дозволяє простежити динаміку змін у процесі розвитку тьюторської компетентності та підвищує достовірність отриманих результатів.

З метою систематизації діагностичного інструментарію кожен визначений показник сформованості тьюторської компетентності було співвіднесено з відповідними діагностичними методами та інструментами його вимірювання. Такий підхід забезпечує цілісність оцінювання, дозволяє зіставити теоретично обґрунтовані характеристики компетентності з їх емпіричними проявами та підвищує валідність результатів дослідження.

Використання різних методик дозволяє враховувати як об'єктивні прояви професійної діяльності викладачів, так і їхню суб'єктивну рефлексію, що є особливо важливим у контексті дослідження професійної трансформації.

Відповідність показників сформованості тьюторської компетентності діагностичним методам представлено в таблиці 2.1.

Таким чином, розроблена система критеріїв, показників, рівнів та відповідного діагностичного інструментарію забезпечує цілісне оцінювання сформованості тьюторської компетентності викладачів університетів і виступає методичною основою для проведення дослідно-експериментальної перевірки ефективності запропонованої моделі.

Таблиця 2.1.

**Компоненти, критерії, показники та методи діагностики
сформованості тьюторської компетентності**

Компонент	Критерій	Показники	Методи діагностики
Педагогічний	Теоретико-методична обґрунтованість діяльності	• обсяг і системність знань про тьюторство; • розуміння принципів і моделей тьюторської діяльності; • здатність обґрунтовувати педагогічні рішення	• тестові завдання (платформа Nearpod); • анкетування (Додатки А, Б, Д); • аналіз відповідей
Комунікативний	Ефективність педагогічної взаємодії	• здатність до встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії; • уміння організовувати діалог і зворотний зв'язок; • комунікативна гнучкість	• педагогічне спостереження; • аналіз кейс-завдань; • участь у групових обговореннях
Організаційний	Здатність до проектування та реалізації діяльності	• уміння розробляти індивідуальні освітні маршрути; • здатність планувати тьюторський супровід; • використання цифрових інструментів	• аналіз практичних робіт; • експертне оцінювання; • аналіз цифрових завдань (Classroom, Nearpod)

Психолого-педагогічний	Психологічна готовність до діяльності	• рівень емпатії; • здатність до підтримки і фасилітації; • рефлексивні уміння	• методика емпатії [133]; • Empathy Quotient [129]; • спостереження; • самооцінювання
Емоційний	Ціннісно-мотиваційна спрямованість	• внутрішня мотивація до тьюторської діяльності; • орієнтація на розвиток особистості; • рівень професійної самоефективності; • рефлексія професійного досвіду	• анкетування (Додатки А, Б, Д); • опитувальник самоефективності [38]; • аналіз есе; • рефлексивні щоденники

Джерело: складено автором

Таким чином, запропонована система критеріїв, показників і рівнів сформованості тьюторської компетентності викладачів університетів має комплексний, структурований і методично вивіреним характер. Її значення полягає в тому, що вона дозволяє здійснювати цілісне оцінювання професійного розвитку викладачів не лише на рівні окремих знань чи вмінь, а в межах ширшого процесу становлення їхньої готовності до тьюторської діяльності в умовах відкритої освіти.

Комплексність запропонованої системи виявляється насамперед у тому, що вона охоплює всі основні складові тьюторської компетентності, визначені в межах дослідження, а саме: педагогічну, комунікативну, організаційну, психолого-педагогічну та емоційно-ціннісну. Кожен із цих компонентів отримує конкретне відображення у відповідних критеріях і показниках, що дає змогу уникнути фрагментарності оцінювання та забезпечити системний підхід до аналізу професійної готовності викладача.

Важливо підкреслити, що в дослідженні критерії не розглядаються як формальні або ізольовані параметри оцінювання. Вони визначаються як

узагальнені характеристики окремих аспектів тьюторської діяльності, які відображають суттєві сторони професійної підготовленості викладача. Показники, своєю чергою, конкретизують ці критерії через систему спостережуваних або вимірюваних проявів, що дозволяє перейти від теоретичного моделювання компетентності до її практичного вивчення. Саме така логіка побудови діагностичної системи забезпечує її наукову обґрунтованість і прикладну цінність.

Не менш суттєвим є і введення трьох рівнів сформованості тьюторської компетентності – низького, середнього та високого. Це дозволяє не лише описати загальний стан професійної готовності викладачів, а й виявити ступінь вираженості окремих компонентів компетентності, простежити індивідуальні відмінності між учасниками дослідження та визначити напрями подальшого професійного вдосконалення. Завдяки рівневому підходу оцінювання набуває динамічного характеру, оскільки дозволяє аналізувати не просто наявність чи відсутність певних умінь, а поступовість їх формування та змін упродовж реалізації педагогічної технології.

Авторським внеском у межах даного дослідження є встановлення чіткого взаємозв'язку між структурними компонентами тьюторської компетентності, критеріями їх оцінювання та відповідними діагностичними інструментами. Це означає, що кожен компонент компетентності не лише описаний теоретично, але й співвіднесений із конкретними критеріями, показниками та методами вимірювання. Такий підхід забезпечує внутрішню узгодженість усієї діагностичної системи та дозволяє перетворити абстрактну модель компетентності на практично застосовний інструмент педагогічного дослідження.

Завдяки цьому запропонована система оцінювання виконує не лише констатувальну функцію, тобто фіксує актуальний рівень сформованості

тьюторської компетентності викладачів, але й аналітичну та прогностичну. Вона дає змогу виявити сильні та слабкі сторони професійної підготовленості викладачів, визначити компоненти, які потребують подальшого розвитку, а також простежити позитивну чи недостатню динаміку змін у процесі впровадження авторської педагогічної технології.

Особливого значення це набуває в контексті дослідно-експериментальної роботи, оскільки саме така система критеріїв, показників і рівнів створює методичну основу для об'єктивного порівняння результатів на різних етапах дослідження. Відповідно, вона забезпечує можливість зіставлення вихідного та підсумкового рівнів сформованості тьюторської компетентності, що є необхідною умовою для перевірки ефективності запропонованої технології.

Крім того, принципово важливим є те, що діагностичний інструментарій у межах дослідження побудовано на поєднанні кількісних і якісних методів. Це дозволяє врахувати як зовнішні, об'єктивно зафіксовані прояви тьюторської діяльності, так і внутрішні зміни, пов'язані з мотивацією, рефлексією, ціннісними орієнтаціями та готовністю до професійної трансформації. Саме поєднання таких методів забезпечує достовірність і валідність отриманих результатів, а також підсилює доказовість висновків дослідження.

Отже, запропонована система критеріїв, показників, рівнів та відповідних методів діагностики становить цілісну методичну основу дослідження розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Її наукова цінність полягає в системному поєднанні теоретичної моделі компетентності з емпіричними способами її вивчення, а практична значущість – у можливості використання для об'єктивного оцінювання професійного розвитку викладачів у процесі реалізації авторської педагогічної технології.

Теоретичні засади та структурні компоненти авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах

відкритої освіти були попередньо обґрунтовані у публікації «Технологія розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти». У зазначеній праці визначено етапи реалізації технології, її організаційно-педагогічні умови та основні компоненти [67].

Висновки до розділу 2

За результатами теоретико-методологічного обґрунтування та моделювання процесу розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів сформульовано такі висновки.

1. Обґрунтовано зміст і методологічні засади авторської педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, яка ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісному, системному та андрагогічному підходах і реалізує принципи індивідуалізації, відкритості, суб'єктності, партнерства, рефлексивності та практичної спрямованості.

2. Розроблено структурно-функціональну модель розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів, що відображає взаємозв'язок п'яти компонентів – цільового, теоретико-методологічного, змістово-технологічного, організаційно-діяльнісного та результативного. Модель забезпечує системність, цілісність і керованість процесу професійної трансформації викладача в умовах відкритого освітнього середовища.

3. Визначено педагогічні умови ефективного розвитку тьюторської компетентності: формування позитивної мотивації викладачів до тьюторської діяльності; створення відкритого освітнього середовища; використання інтерактивних, цифрових і фасилітаційних технологій навчання; забезпечення професійної рефлексії та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій викладачів.

4. Установлено, що технологія реалізується через послідовність взаємопов'язаних етапів – діагностичного, проєктувального, практично-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального – і передбачає інтеграцію методів коучингу, менторства, фасилітації та консультування, що поєднуються з інтерактивними й практико орієнтованими формами навчання (проблемні міні-лекції, тренінги, вебінари, фасилітаційні сесії, кейс-аналіз, моделювання тьюторських ситуацій, рефлексивні завдання).

5. Визначено критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності, узгоджені зі структурними компонентами, що становить діагностичну основу для експериментальної перевірки ефективності розробленої технології, здійсненої в наступному розділі.

Основні результати розділу висвітлено в публікаціях автора [67, 69, 70, 74, 77].

РОЗДІЛ 3.

ДОСЛІДНО – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

У третьому розділі дослідження представлено організацію, перебіг та результати експериментальної перевірки ефективності технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. Здійснено діагностику початкового рівня сформованості тьюторської компетентності викладачів за визначеними компонентами, критеріями та показниками, проаналізовано результати констатувального етапу експерименту. Описано зміст і особливості реалізації авторської технології в процесі професійного розвитку викладачів, зокрема через впровадження навчального курсу «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти», використання інтерактивних, фасилітаційних і цифрових технологій, а також організацію практико орієнтованої діяльності учасників. Здійснено порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальних груп, визначено динаміку розвитку педагогічної, комунікативної, психолого-педагогічної, організаційної та емоційної компетентностей викладачів університетів. Достовірність отриманих результатів підтверджено методами математичної статистики. Результати формувального експерименту засвідчили позитивний вплив запропонованої технології на розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів та підтвердили ефективність визначених педагогічних умов її реалізації в умовах відкритої освіти.

3.1. Організація та проведення педагогічного дослідження

Організація дослідно-експериментальної роботи була спрямована на перевірку ефективності авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Дослідження проводилося на базі ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, зокрема у Центрі післядипломної освіти, який має досвід реалізації програм підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Вибір цієї бази зумовлений можливістю впровадження авторської технології у реальний освітній процес та здійснення її апробації в умовах відкритої освіти.

У дослідженні взяли участь викладачі закладів вищої освіти з різних регіонів України. Загальна кількість учасників становила 172 особи, з яких 118 осіб увійшли до експериментальних груп, а 54 – до контрольної. Учасники обох груп мали порівнюваний рівень професійного досвіду (від 5 до 20 років педагогічної діяльності), що забезпечило об'єктивність порівняння результатів.

Експериментальна група проходила підготовку за програмами «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти» та «Формування демократичного суспільства», побудованими відповідно до авторської технології розвитку тьюторської компетентності, тоді як у контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною моделлю підвищення кваліфікації, що передбачає переважно лекційно-семінарські форми роботи.

Завдання формувального етапу педагогічного експерименту були визначені з урахуванням мети дослідження та спрямовані на забезпечення цілеспрямованого розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. Вони передбачали комплексний вплив

на когнітивну, діяльнісну та мотиваційно-ціннісну сфери професійної діяльності викладача.

Зокрема, у межах формувального етапу було визначено такі завдання:

- надати викладачам систему теоретичних знань про сутність тьюторської діяльності, особливості індивідуалізації навчання та роль тьютора в умовах відкритої освіти, що забезпечує усвідомлення значення професійної трансформації педагогічної діяльності;
- сформувати вміння проєктувати та реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти, здійснювати тьюторський супровід та фасилітацію навчального процесу;
- ознайомити викладачів із сучасними цифровими освітніми інструментами та ресурсами, що забезпечують організацію відкритого освітнього середовища, підтримку дистанційної взаємодії та здійснення педагогічного супроводу студентів;
- розвинути здатність до організації партнерської взаємодії та роботи в професійних спільнотах, що сприяє обміну досвідом, взаємному навчанню та впровадженню тьюторських практик у педагогічну діяльність;
- підготувати викладачів до виконання функцій наставництва, консультування та підтримки колег у процесі впровадження тьюторських підходів у освітній процес.

Важливою умовою ефективності реалізації авторської технології розвитку тьюторської компетентності визначено принцип диференціації, який передбачає врахування індивідуальних професійних потреб, рівня підготовленості та досвіду викладачів. Це забезпечує можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії, варіативність форм і методів навчання, а також підвищує результативність професійного розвитку у межах відкритої освіти [101, С. 106].

Для забезпечення достовірності експериментальних даних було дотримано низку етико-методичних принципів: добровільної участі, конфіденційності персональних даних, а також академічної доброчесності у процесі виконання завдань і самооцінювання. Особливу увагу приділено створенню сприятливого освітнього середовища, що стимулює рефлексію, співпрацю та самоаналіз викладачів як учасників освітнього процесу.

Таким чином, обрана база дослідження, контингент учасників і структура вибірки створили науково обґрунтовані умови для реалізації експерименту, спрямованого на перевірку ефективності авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

З метою забезпечення валідності дослідження було використано комплекс взаємодоповнювальних методів, що дозволило здійснити всебічну діагностику рівня сформованості тьюторської компетентності. Діагностика здійснювалася за визначеними у попередньому розділі критеріями та показниками (педагогічним, комунікативним, організаційним, психолого-педагогічним та емоційно-ціннісним компонентами).

В основу навчальної програми було покладено авторську технологію розвитку тьюторської компетентності, що передбачала поступове формування у викладачів ключових компетентнісних компонентів – когнітивного (засвоєння теоретичних знань про тьюторську діяльність), операційно-діяльнісного (застосування отриманих знань у практичних ситуаціях), комунікативного (розвиток навичок ефективної взаємодії у фасилітованому навчальному середовищі) та рефлексивно-ціннісного (усвідомлення власної професійної ролі, переосмислення цінностей і установок у педагогічній діяльності).

Особливу увагу в експериментальній групі приділено практичним формам роботи, які забезпечували активну участь слухачів у процесі навчання: фасилітовані групові дискусії, рольові ігри, моделювання індивідуальних

освітніх траєкторій, розробка авторських програм тьюторського супроводу, ведення рефлексивних щоденників. Завдяки цьому навчальний процес набував партисипативного (учасницького) характеру, що сприяло формуванню відчуття автономії, співвідповідальності та партнерства між викладачем і слухачами.

Контрольна група, натомість, проходила підвищення кваліфікації за традиційною моделлю професійного розвитку, що базувалася переважно на лекційно-семінарських формах роботи. У ній відсутні були індивідуалізовані освітні траєкторії, елементи фасилітації та рефлексивного супроводу, а процес навчання мав переважно інформаційно-трансляційний характер. Це створювало умови для об'єктивного порівняння рівнів сформованості тьюторських компетентностей у двох групах – до і після експерименту.

Такий підхід дозволив виокремити вплив саме експериментального чинника – розробленої технології – на результати професійного розвитку викладачів. Порівняльний аналіз динаміки змін у показниках когнітивного, діяльнісного, комунікативного та ціннісного компонентів тьюторської компетентності надав можливість зробити висновки про її ефективність і практичну значущість. Таким чином, експеримент був спрямований не лише на фіксацію кількісних результатів, але й на виявлення якісних змін у професійній позиції викладачів – їх переходу від ролі транслятора знань до ролі наставника, фасилітатора та координатора індивідуальних освітніх траєкторій.

При формуванні експериментальних і контрольних груп ураховувалися індивідуальні професійні потреби викладачів, рівень їхньої підготовленості до здійснення тьюторської діяльності, а також ступінь сформованості компонентів тьюторської компетентності. Такий підхід забезпечив можливість створення порівнюваних за вихідними характеристиками груп і водночас дозволив організувати навчальний процес із урахуванням принципу диференціації.

У межах дослідження було встановлено, що учасники експерименту мали приблизно однаковий загальний рівень педагогічного досвіду та професійної підготовки, проте суттєво відрізнялися за рівнем обізнаності з теоретичними засадами тьюторства, досвідом застосування індивідуалізованих освітніх підходів, а також рівнем сформованості цифрових і рефлексивних умінь. Саме ці відмінності зумовили необхідність варіювання змісту й акцентів у процесі реалізації формувального етапу експерименту.

Зокрема, для частини викладачів актуальним було поглиблення теоретичних знань щодо сутності тьюторської діяльності, принципів відкритої освіти та механізмів індивідуалізації навчання. Інша частина учасників потребувала більшої уваги до розвитку практичних умінь, пов'язаних із проєктуванням індивідуальних освітніх траєкторій, фасилітацією навчального процесу та використанням цифрових інструментів у тьюторському супроводі.

Окрему групу становили викладачі, які вже мали певний досвід застосування елементів тьюторства у своїй професійній діяльності. Доцільним виявилось їх об'єднання в умовну «просунуту» групу, яка виконувала функції професійної взаємопідтримки, наставництва та обміну досвідом. У межах експерименту такі учасники активно залучалися до фасилітації групової роботи, участі в обговореннях, консультування колег та апробації більш складних форм тьюторської взаємодії.

Такий підхід дозволив не лише врахувати різний рівень підготовленості викладачів, але й створити умови для організації взаємонавчання та професійної співпраці, що відповідає принципам відкритої освіти та демократичної педагогічної взаємодії.

Авторська позиція полягає в тому, що диференціація навчання у процесі розвитку тьюторської компетентності є необхідною умовою ефективності педагогічної технології, оскільки дозволяє врахувати індивідуальні освітні

потреби викладачів, забезпечити варіативність змісту й форм навчання та сприяти більш глибокій професійній трансформації.

Таким чином, формування експериментальних груп з урахуванням рівня підготовленості, професійних потреб і досвіду викладачів забезпечило більш ефективну реалізацію формувального етапу експерименту та підвищило результативність розвитку тьюторської компетентності в умовах відкритої освіти.

Результати констатувального (діагностичного) етапу педагогічного експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості тьюторської компетентності у викладачів університетів. Було встановлено, що значна частина учасників має фрагментарні знання про сутність тьюторської діяльності, недостатньо володіє практиками індивідуалізації навчання та не готова повною мірою реалізовувати тьюторський супровід в умовах відкритої освіти.

Отримані результати актуалізували необхідність цілеспрямованого розвитку тьюторської компетентності значної кількості викладачів, що, у свою чергу, потребувало організації системної підготовки, яка виходить за межі традиційних форм підвищення кваліфікації.

Встановлено, що реалізація такої підготовки виключно в межах короткострокових курсів не забезпечує охоплення всіх викладачів, які потребують професійної трансформації. У зв'язку з цим важливим елементом експериментальної роботи було визначено організацію безперервного професійного розвитку, що включає як період безпосереднього навчання, так і подальший міжкурсний супровід.

З метою забезпечення ефективності цього процесу було передбачено підготовку окремої групи викладачів, які могли б виконувати функції наставників і сприяти поширенню тьюторських практик у професійному

середовищі. До цієї групи були віднесені учасники з вищим рівнем сформованості тьюторської компетентності або з досвідом застосування інноваційних педагогічних підходів.

Підготовка цієї категорії учасників передбачала більш поглиблене опрацювання змісту, зокрема:

- засад тьюторської діяльності;
- механізмів індивідуалізації освітнього процесу;
- принципів організації партнерської взаємодії;
- методів професійного супроводу та консультування колег.

У межах експерименту такі викладачі виконували роль фасилітаторів професійної взаємодії, сприяли обміну досвідом, надавали консультативну підтримку та забезпечували поширення елементів тьюторської технології у ширшому освітньому середовищі.

Авторська позиція полягає в тому, що включення елементів наставництва та професійного взаємонавчання є важливою умовою ефективної реалізації технології розвитку тьюторської компетентності, оскільки дозволяє забезпечити її безперервність, масштабованість і практичну спрямованість.

Таким чином, поєднання курсової підготовки з міжкурсним супроводом і наставництвом забезпечує більш стійкий і результативний розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Реалізація авторської педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів здійснювалася поетапно у межах формувального експерименту. Відповідно до логіки дослідження було виокремлено кілька взаємопов'язаних етапів, кожен із яких виконував окрему функцію у процесі професійної трансформації викладачів.

Початковим етапом став діагностичний, у межах якого було проведено оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності викладачів

експериментальних груп. На основі отриманих результатів здійснено аналіз рівня мотиваційної, когнітивної та діяльнісної готовності до здійснення тьюторської діяльності.

Результати діагностики були обговорені з учасниками експерименту, що сприяло усвідомленню ними власного рівня професійної підготовленості та актуалізації потреби у розвитку тьюторської компетентності. У процесі індивідуальних і групових обговорень було виявлено позитивну динаміку мотиваційної готовності викладачів до професійного розвитку та впровадження тьюторських практик.

Методи діагностики добиралися з урахуванням особливостей різних груп учасників експерименту. Зокрема, для викладачів, які не мали попереднього досвіду тьюторської діяльності, важливим було визначення загального рівня розуміння сутності тьюторства, принципів відкритої освіти, індивідуалізації навчання, а також їхньої мотиваційної готовності до професійної трансформації та саморозвитку. З цією метою використовувалися такі методи, як тестування, анкетування та усні опитування.

Для викладачів, які вже мали певний досвід використання індивідуалізованих підходів у навчанні або елементів тьюторської діяльності, діагностика передбачала більш поглиблене оцінювання як теоретичних знань, так і практичних умінь. Зокрема, аналізувалися здатність до проєктування індивідуальних освітніх траєкторій, організації тьюторського супроводу, застосування цифрових інструментів, а також рівень рефлексивних умінь. Окрім тестування та анкетування, використовувалися методи спостереження, аналізу продуктів діяльності, самоаналізу та самодіагностики.

Окрему категорію учасників становили викладачі, які виконували функції наставників або були залучені до організації професійної взаємодії у колективах. Для цієї групи важливим було визначення не лише рівня тьюторської

компетентності, але й готовності до здійснення консультативної, фасилітативної та організаційної діяльності. Діагностика здійснювалася за допомогою тестування, анкетування та інтерв'ювання.

Отримані результати діагностики мали подвійне значення. З одного боку, вони дозволили досліднику обґрунтовано визначити подальші напрями реалізації формувального етапу експерименту та добір відповідних методів і форм навчання. З іншого боку, результати сприяли розвитку рефлексивних умінь викладачів, оскільки дали можливість здійснити самоаналіз власної професійної діяльності, оцінити рівень готовності до тьюторської діяльності та визначити індивідуальні освітні потреби.

Авторська позиція полягає в тому, що діагностичний етап є не лише засобом вимірювання рівня сформованості тьюторської компетентності, але й важливим чинником формування мотивації до професійного розвитку, оскільки сприяє усвідомленню викладачами власних освітніх потреб та активізує процес їхньої професійної трансформації.

Другий етап формувального експерименту – актуалізуючий (орієнтаційно-навчальний) – був спрямований на формування у викладачів системного уявлення про сутність тьюторської діяльності, її функції, принципи та можливості реалізації в умовах відкритої освіти. На цьому етапі відбувалося не лише засвоєння теоретичних знань, але й активізація особистісної позиції викладачів щодо власного професійного розвитку та трансформації педагогічної ролі.

Зміст і організація цього етапу були побудовані з урахуванням андрагогічних підходів до навчання дорослих, що передбачають опору на професійний досвід учасників, їхню активну участь у навчальному процесі та орієнтацію на практичне застосування знань. У процесі реалізації етапу використовувалися різноманітні форми організації навчання: вебінари, онлайн-

семінари, тренінги, практичні заняття, а також самостійна робота в цифровому освітньому середовищі.

Важливою особливістю актуалізуючого етапу стало використання цифрових платформ і сервісів (зокрема Google Classroom, Zoom та інших онлайн-інструментів), що забезпечували безперервність освітнього процесу, доступ до навчальних матеріалів, можливість комунікації та організації рефлексивної взаємодії. Така організація навчання відповідала сучасним вимогам цифровізації освіти та сприяла формуванню у викладачів готовності до використання цифрових технологій у тьюторській діяльності.

Мотиваційний компонент на цьому етапі реалізовувався через створення умов для усвідомлення викладачами значущості тьюторської діяльності у сучасному освітньому просторі. Це досягалося шляхом:

- актуалізації проблеми індивідуалізації навчання;
- обговорення викликів відкритої освіти;
- визначення очікуваних результатів професійного розвитку;
- залучення викладачів до постановки власних цілей навчання.

Важливу роль відігравала також організація рефлексивної діяльності. Після кожного навчального заняття учасники здійснювали самоаналіз отриманих знань і досвіду, оцінювали рівень досягнення власних очікувань, визначали труднощі та перспективи подальшого розвитку. Така системна рефлексія сприяла формуванню усвідомленого ставлення до власної професійної діяльності та розвитку здатності до саморегуляції.

Змістовий компонент етапу передбачав опанування викладачами комплексу знань, що розкривають:

- сутність тьюторства як сучасної педагогічної технології;
- принципи індивідуалізації освітнього процесу;
- особливості організації тьюторського супроводу;

- можливості використання цифрових інструментів у навчанні;
- засади демократичної педагогічної взаємодії.

При цьому зміст навчання структурувався за модульним принципом і охоплював теоретико-методологічний, практико-орієнтований, цифровий та рефлексивний напрями підготовки. Такий підхід забезпечував поетапне ускладнення змісту та поступове формування професійних умінь викладачів.

Окрему увагу було приділено формуванню у викладачів ціннісних орієнтацій, що відповідають принципам демократичної освіти. У цьому контексті важливими стали питання розвитку критичного мислення, культури діалогу, толерантності та відповідальності, що є основою ефективної тьюторської взаємодії в умовах сучасного суспільства .

Процесуальний компонент етапу реалізовувався через використання активних і інтерактивних методів навчання, зокрема:

- дискусій;
- кейс-методів;
- групової роботи;
- проєктної діяльності;
- цифрових освітніх інструментів.

Це сприяло переходу від пасивного засвоєння інформації до активної діяльності, у межах якої викладачі не лише отримували знання, але й апробували їх у змодельованих професійних ситуаціях.

Авторська позиція полягає в тому, що актуалізуючий етап виконує ключову функцію переходу від усвідомлення необхідності професійних змін до їх практичного освоєння, оскільки саме на цьому етапі відбувається інтеграція знань, досвіду та ціннісних орієнтацій викладача.

Таким чином, актуалізуючий етап забезпечує формування теоретичного підґрунтя, розвиток мотивації та первинне опанування практичних умінь, що

створює основу для подальшого розвитку тьюторської компетентності у межах наступних етапів педагогічної технології.

Третій етап формувального експерименту – моделюючий (практико-діяльнісний) – був спрямований на формування у викладачів практичних умінь тьюторської діяльності та забезпечення переходу від теоретичного засвоєння знань до їх безпосереднього застосування у професійній діяльності.

На відміну від попереднього етапу, який мав переважно орієнтаційно-пізнавальний характер, моделюючий етап характеризувався домінуванням активної, самостійної та практико-орієнтованої діяльності викладачів. Саме на цьому етапі відбувалася інтеграція знань, умінь і ціннісних орієнтацій у цілісну систему професійної поведінки викладача як тьютора.

Зміст діяльності на цьому етапі був спрямований на відпрацювання ключових компонентів тьюторської компетентності, зокрема:

- уміння проєктувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти;
- здатність організовувати тьюторський супровід;
- володіння методами фасилітації навчального процесу;
- здійснення індивідуального консультування;
- використання цифрових інструментів у професійній діяльності;
- розвиток рефлексивних умінь.

Мотиваційний компонент на цьому етапі набував нового змісту і був пов'язаний із внутрішньою потребою викладачів у професійному самоствердженні та самореалізації. Викладачі усвідомлювали значущість тьюторської діяльності як складової власної професійної ідентичності, що сприяло підвищенню їхньої активності та відповідальності за результати діяльності.

Змістовий компонент передбачав поглиблення знань і їх трансформацію у практичні дії. Особлива увага приділялася алгоритмам побудови індивідуальних освітніх траєкторій, структурі тьюторського супроводу, принципам організації взаємодії зі здобувачами освіти, а також можливостям інтеграції цифрових ресурсів у навчальний процес.

Процесуальний компонент реалізовувався через систему практичних завдань, що мали моделюючий характер і максимально наближали діяльність викладачів до реальних професійних ситуацій. До таких завдань належали:

- розроблення індивідуальних освітніх траєкторій студентів;
- створення тьюторських кейсів і сценаріїв супроводу;
- моделювання консультаційних сесій;
- проведення фасилітаційних занять;
- аналіз і вирішення педагогічних ситуацій;
- використання цифрових платформ для організації навчальної взаємодії.

Важливою особливістю етапу було застосування індивідуальних форм роботи, зокрема консультацій і наставництва, які забезпечували адресну підтримку викладачів. Ступінь залучення викладача до цих форм діяльності визначався його індивідуальними потребами, рівнем підготовки та професійним досвідом, що відповідало принципам індивідуалізації навчання дорослих.

Значну роль на цьому етапі відігравало використання цифрових інструментів, які забезпечували можливість організації як синхронної, так і асинхронної взаємодії. Викладачі застосовували онлайн-платформи для планування навчального процесу, проведення консультацій, організації зворотного зв'язку та моніторингу навчальних досягнень. Це сприяло формуванню цифрової складової тьюторської компетентності та готовності до роботи в умовах відкритого освітнього середовища.

Рефлексивно-оціночний компонент на моделюючому етапі реалізовувався через систематичний самоаналіз викладачами власної діяльності. У процесі виконання практичних завдань вони здійснювали оцінювання ефективності прийнятих рішень, аналізували труднощі, визначали шляхи їх подолання та коригували власну діяльність.

Особливе значення мала рефлексія результатів моделювання тьюторської діяльності, що здійснювалася під час індивідуальних консультацій, групових обговорень та взаємоаналізу виконаних завдань. Така організація рефлексивної діяльності сприяла формуванню здатності до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Авторська позиція дослідження полягає в тому, що моделюючий етап є ключовим у структурі педагогічної технології, оскільки саме на цьому етапі відбувається трансформація знань у професійні дії та формування індивідуального стилю тьюторської діяльності викладача.

На відміну від традиційних підходів до підвищення кваліфікації, де практична складова має допоміжний характер, у запропонованій технології моделюючий етап виступає центральним механізмом формування тьюторської компетентності, оскільки забезпечує:

- інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь;
- формування досвіду професійної діяльності;
- розвиток рефлексивного мислення;
- підготовку до самостійної реалізації тьюторського супроводу.

Таким чином, моделюючий етап забезпечує якісний перехід від засвоєння теоретичних положень до їх практичного застосування, сприяє формуванню стійких професійних умінь і виступає необхідною умовою ефективної реалізації педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів.

Четвертий етап дослідно-експериментальної роботи – рефлексивно-коригувальний – був завершальним у процесі перевірки ефективності авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. Його основне призначення полягало у визначенні результативності впровадженої технології, виявленні динаміки змін у рівнях сформованості тьюторської компетентності та осмисленні професійної трансформації викладачів.

На цьому етапі здійснювалася повторна діагностика учасників експерименту за тими самими критеріями та показниками, які були визначені на початковому етапі дослідження. Це забезпечило можливість об'єктивного порівняння результатів до і після впровадження педагогічної технології. Повторне анкетування, самооцінювання, аналіз практичних завдань, рефлексивних есе та щоденників дозволили визначити не лише кількісні зміни, але й якісні зрушення у професійній позиції викладачів.

Особлива увага приділялася аналізу того, наскільки учасники експерименту засвоїли сутність тьюторської діяльності, навчилися проєктувати індивідуальні освітні траєкторії, застосовувати фасилітаційні методи, використовувати цифрові інструменти та здійснювати педагогічний супровід здобувачів освіти. Важливим показником ефективності технології стало також зростання рефлексивності викладачів, їхньої здатності критично оцінювати власну діяльність, визначати сильні сторони й труднощі, а також планувати подальший професійний розвиток.

Рефлексивна складова на цьому етапі реалізовувалася через індивідуальний і груповий самоаналіз. Викладачі мали можливість осмислити власний шлях професійної трансформації: від початкового розуміння тьюторства як окремої педагогічної функції до сприйняття його як цілісної

професійної позиції, що ґрунтується на партнерстві, підтримці, довірі, індивідуалізації та відповідальності за розвиток здобувача освіти.

Коригувальна функція етапу полягала у виявленні труднощів, що виникали в учасників під час опанування та впровадження тьюторських практик. До таких труднощів належали недостатній досвід фасилітації, складність проєктування індивідуальних освітніх траєкторій, потреба в удосконаленні цифрових навичок, а також необхідність подальшого розвитку комунікативної та емоційно-ціннісної складових тьюторської компетентності. Виявлення цих труднощів дало змогу окреслити напрями подальшого методичного супроводу викладачів.

На цьому етапі важливого значення набув аналіз виконаних учасниками практичних завдань, зокрема тьюторських кейсів, індивідуальних планів супроводу, рефлексивних матеріалів і професійних портфоліо. Такі матеріали дали змогу простежити, як саме викладачі інтегрували здобуті знання й уміння у власну педагогічну практику, а також наскільки вони були готові до самостійного застосування тьюторських технологій у роботі зі студентами.

Результати повторної діагностики дали підстави визначити позитивну динаміку розвитку тьюторської компетентності викладачів. Зокрема, було зафіксовано зростання рівня теоретичної обізнаності щодо сутності тьюторства, підвищення готовності до індивідуалізації навчального процесу, активніше використання цифрових інструментів, розвиток навичок фасилітації та консультування, а також посилення мотивації до професійного саморозвитку.

Водночас рефлексивно-коригувальний етап дозволив виявити, що розвиток тьюторської компетентності не завершується після проходження навчального курсу або окремої програми підвищення кваліфікації. Він має безперервний характер і потребує подальшої підтримки, наставництва, самоосвіти та включення викладачів у професійні спільноти. Саме тому

результати цього етапу стали підґрунтям для формулювання методичних рекомендацій щодо подальшого впровадження авторської технології у практику вищої та післядипломної освіти.

Організація рефлексивно-коригувального етапу передбачала дотримання етичних принципів педагогічного дослідження. Участь викладачів була добровільною, результати діагностики оброблялися з дотриманням конфіденційності, а виконання завдань ґрунтувалося на принципах академічної доброчесності. Це сприяло створенню довірливого освітнього середовища, у якому учасники могли відкрито аналізувати власні труднощі, ділитися досвідом і визначати напрями подальшого професійного зростання.

Особливе значення мало створення атмосфери партнерської взаємодії між учасниками експерименту. Викладачі не лише виконували запропоновані завдання, але й брали участь у спільному обговоренні результатів, взаємооцінюванні, обміні практичними рішеннями та рефлексивному аналізі власних професійних змін. Такий формат роботи відповідав сутності тьюторського підходу, оскільки передбачав не директивне оцінювання, а підтримувальну взаємодію, спрямовану на розвиток особистісного й професійного потенціалу кожного учасника.

Авторська позиція полягає в тому, що рефлексивно-коригувальний етап є не лише завершальною процедурою оцінювання результатів експерименту, а й важливим механізмом закріплення професійної трансформації викладача. Саме через рефлексію, самоаналіз і корекцію власної діяльності відбувається усвідомлене прийняття нової професійної ролі викладача як тьютора, наставника, фасилітатора та партнера у відкритому освітньому середовищі.

Таким чином, рефлексивно-коригувальний етап забезпечив підсумкову оцінку ефективності авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів. Його результати дозволили

встановити динаміку професійного розвитку учасників, виявити сильні сторони й проблемні аспекти впровадження технології, а також визначити напрями її подальшого вдосконалення. Організація дослідно-експериментальної роботи в цілому створила науково обґрунтовані умови для перевірки ефективності авторської технології та отримання достовірних результатів.

3.2. Реалізація технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів

Реалізація технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів здійснювалася у межах дослідно-експериментальної роботи як цілісна система педагогічного впливу, спрямована на формування педагогічного, комунікативного, організаційного, психолого-педагогічного та емоційно-ціннісного компонентів професійної діяльності викладача в умовах відкритої освіти.

На відміну від традиційного підходу до підвищення кваліфікації викладачів, у межах якого домінує орієнтація на передавання теоретичних знань та репродуктивне відтворення педагогічного досвіду, [51] запропонована технологія розвитку тьюторської компетентності передбачає принципово іншу логіку організації освітнього процесу. Вона розглядає навчання не як сукупність окремих інформаційних впливів, а як цілісне освітнє середовище, що забезпечує поступову професійну трансформацію викладача.

У цьому контексті освітній процес набуває характеру динамічної системи взаємодії, у межах якої відбувається не лише засвоєння нових знань і методик, але й переосмислення викладачем власної професійної ролі, функцій та педагогічної позиції. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям відкритої освіти, що орієнтуються на індивідуалізацію навчання, розвиток суб'єктності здобувачів освіти та демократизацію педагогічної взаємодії.

Реалізація технології передбачає створення умов, у яких викладач поступово переходить від традиційної ролі транслятора знань до виконання функцій тьютора, що суттєво розширює зміст його професійної діяльності. Зокрема, він виступає як:

- наставник, який підтримує індивідуальний освітній розвиток здобувачів освіти;
- фасилітатор, що організовує навчальну взаємодію, стимулює активність і самостійність студентів;
- консультант, який допомагає у виборі освітніх стратегій та ресурсів;
- координатор індивідуальних освітніх траєкторій, забезпечуючи їх узгодженість із цілями навчання та потребами особистості.

Такий перехід не є миттєвим, а відбувається поступово, у процесі проходження всіх етапів реалізації педагогічної технології – від діагностичного до рефлексивно-коригувального. Кожен із цих етапів сприяє формуванню окремих складників тьюторської компетентності та водночас забезпечує їх інтеграцію у цілісну систему професійної діяльності викладача.

Особливістю запропонованої технології є також те, що вона спрямована не лише на розвиток когнітивного та діяльнісного компонентів професійної підготовки, але й на формування ціннісно-сислової основи педагогічної діяльності. Це передбачає утвердження принципів партнерства, довіри, поваги до особистості здобувача освіти, що є визначальними для тьюторської взаємодії.

Авторська позиція полягає в тому, що саме створення освітнього середовища, орієнтованого на професійну трансформацію викладача, забезпечує стійкість і ефективність розвитку тьюторської компетентності. На відміну від традиційних моделей підвищення кваліфікації, де результат обмежується засвоєнням нових знань, запропонована технологія забезпечує глибинні зміни професійної ідентичності викладача, що проявляються у зміні стилю

педагогічної взаємодії, розширенні функціональних ролей та підвищенні рівня його професійної автономії.

Таким чином, реалізація технології розвитку тьюторської компетентності дозволяє розглядати освітній процес як простір професійного зростання, у межах якого відбувається формування викладача нового типу – суб'єкта відкритої освіти, здатного ефективно організовувати індивідуалізоване навчання та підтримувати освітній розвиток кожного здобувача.

Реалізація технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів здійснювалася через освітні програми підвищення кваліфікації, у межах яких було впроваджено відповідні навчальні курси, що виступали практичним інструментом її апробації. Зокрема, у процесі дослідно-експериментальної роботи використовувалися курси: «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти» та окремий курс, спрямований на розвиток демократичної педагогічної культури викладачів, зокрема, курс «Формування демократичного суспільства». У цьому курсі акцент робиться не лише на змістових аспектах демократичної освіти, а й на створенні педагогічного простору, у якому викладачі та студенти виступають співтворцями освітнього процесу. Як зазначають Ч. Хогган і Т. Хогган-Клоберт, демократія – це «не лише політична система, але й спосіб життя, у якому громадяни беруть участь у спільних діях, що впливають на їхні життя, і сприймають себе не як спостерігачів, а як співтворців власного світу» [135]. Згідно з концепцією **EDC/HRE** (Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education), демократична освіта має на меті розвиток цінностей участі, відповідальності, солідарності та поваги до людської гідності. Цей підхід цілком узгоджується з тьюторською моделлю освітньої взаємодії, яка передбачає формування суб'єктності викладача і студента через партнерство, автономію й рефлексію. У межах цього підходу «навчання демократії відбувається через

саме життя у демократичних структурах» – через практику горизонтальних відносин, колективного прийняття рішень і співучасті [136].

Зазначені курси забезпечували реалізацію технології в різних змістових контекстах: з одного боку – у професійно-педагогічному, орієнтованому на розвиток тьюторської діяльності, з іншого – у соціально-громадянському, що передбачає формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних із принципами демократії, партнерства та відкритості в освітньому процесі.

Важливо підкреслити, що в межах даного дослідження ці курси розглядаються не як самостійні педагогічні системи, а як організаційно-змістові форми реалізації розробленої технології розвитку тьюторської компетентності. Їх зміст, структура, методи та форми навчання були підпорядковані загальній логіці технології та спрямовані на досягнення її цілей.

Курс «Професійна трансформація науково-педагогічних працівників як тьюторів» забезпечував формування теоретичних знань і практичних умінь тьюторської діяльності, зокрема:

- розуміння сутності тьюторства;
- опанування принципів індивідуалізації навчання;
- розвиток умінь фасилітації та консультування;
- проектування індивідуальних освітніх траєкторій;
- використання цифрових інструментів у навчальному процесі.

Водночас курс «Формування демократичного суспільства» був спрямований на розвиток емоційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності, зокрема:

- формування культури діалогу;
- розвиток критичного мислення;
- утвердження принципів партнерської взаємодії;
- усвідомлення значення автономії та відповідальності у навчанні.

Поєднання зазначених курсів у межах реалізації технології дозволило забезпечити її комплексний характер і перевірити ефективність у різних освітніх ситуаціях. Такий підхід сприяв інтеграції когнітивного, діяльнісного та ціннісного вимірів професійного розвитку викладача.

Технологія впроваджувалася поетапно відповідно до логіки, обґрунтованої у другому розділі, та включала чотири взаємопов'язані етапи.

Етапи реалізації моделі:

Діагностичний етап

Діагностичний етап реалізації технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів мав на меті визначення вихідного рівня сформованості тьюторської компетентності учасників експерименту та виявлення їхніх професійних потреб щодо здійснення тьюторської діяльності в умовах відкритої освіти.

У межах діагностичного етапу було проведено комплексне дослідження рівня сформованості тьюторської компетентності викладачів закладів вищої освіти, а також їхньої обізнаності щодо принципів демократичної освіти та готовності до реалізації тьюторської діяльності.

До експериментальної роботи було залучено три групи учасників:

- експериментальну групу курсу «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти» (далі – група Н), до складу якої увійшли 51 викладач закладів вищої освіти;

- експериментальну групу курсу «Формування демократичного суспільства» (далі – група Д), що налічувала 67 викладачів закладів вищої освіти;

- контрольну групу (далі – група К), яку становили 54 викладачі закладів вищої освіти, що не брали участі у реалізації експериментальної технології.

Загальна кількість учасників дослідження становила 172 особи, що забезпечило можливість здійснення порівняльного аналізу результатів експерименту та оцінювання ефективності запропонованої педагогічної технології.

З метою виявлення індивідуальних освітніх запитів викладачів, а також визначення рівня їхньої мотиваційної готовності до опанування тьюторської діяльності було використано інтерактивну вправу «Очікування та професійні запити викладача», інтегровану до курсу «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти».

Реалізація цієї вправи здійснювалася у декілька послідовних етапів.

На першому етапі учасникам було запропоновано індивідуально заповнити онлайн-анкету, розроблену засобами Google Forms (посилання на анкету: **(Анкета визначення рівня тьюторської компетентності викладачів <https://forms.gle/w5GMWnZQma1XHvbq6>)**, [додаток А]. Анкета містила як закриті, так і відкриті запитання, що дозволяло не лише отримати кількісні показники, але й зафіксувати індивідуальні міркування та рефлексивні судження учасників. Зокрема, викладачам було запропоновано відповісти на такі питання:

- «Чи маєте ви досвід роботи в ролі тьютора? (так/ні)»
- «Самооцінка тьюторської компетентності»
- «Що, на вашу думку, найбільше заважає ефективному виконанню функцій тьютора у відкритій освіті?»
- «Які навички або знання ви хотіли б розвинути для покращення своєї тьюторської компетентності?»

Виконання цього завдання тривало орієнтовно 15–20 хвилин і здійснювалося в індивідуальному режимі, що забезпечувало можливість

кожному учаснику зосередитися на власному професійному досвіді та актуальних труднощах.

Далі результати анкетування було автоматично узагальнено за допомогою інструментів Google Forms та представлено учасникам у вигляді діаграм і узагальнених статистичних показників. Така форма подання інформації дозволила візуалізувати спільні тенденції, виявити типові труднощі та зіставити індивідуальні відповіді з позиціями інших учасників.

Змістове наповнення першого онлайн-заняття актуалізуючого етапу було також спрямоване на формування у викладачів цілісного уявлення про сутність тьюторської діяльності, її функціональне призначення та відмінності від інших педагогічних ролей. З цією метою було використано інтерактивну презентацію, розроблену в середовищі Nearpod [**Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.**], яка забезпечувала поєднання теоретичного матеріалу та активної участі викладачів у процесі навчання.

Подальша робота здійснювалася у форматі фасилітованого обговорення індивідуально за допомоги платформи Nearpod [151]. У процесі індивідуальної взаємодії та відповідного функціоналу самої платформи для індивідуальних обговорень та інтерактивної взаємодії з викладачем (тренером) та один з одним під час заняття, викладачі мали змогу конкретизувати власні професійні запити, обговорити труднощі та знайти спільні точки дотику з досвідом колег. Така форма роботи сприяла не лише активізації навчальної діяльності, але й формуванню атмосфери довіри, відкритості та партнерської взаємодії.

Зокрема, після виконання вправи «Очікування та професійні запити викладача» учасникам було запропоновано обговорення проблемного питання: «Хто такий тьютор? Які його основні функції?», що реалізовувалося у форматі спільної роботи на інтерактивній дошці (Collaborate Board). Така форма роботи сприяла актуалізації наявних уявлень викладачів та виявленню початкового

рівня розуміння сутності тьюторської діяльності. Подальший етап заняття передбачав ознайомлення з теоретичними положеннями щодо ролі тьютора в освітньому процесі. Згідно з навчальними матеріалами (слайд 3), тьютор розглядався як фахівець, який забезпечує індивідуальну та групову підтримку здобувачів освіти, сприяє їх адаптації до освітнього середовища та забезпечує умови для академічного й особистісного розвитку.

Особлива увага приділялася аналізу основних функцій тьютора, серед яких було виокремлено: освітню, виховну, підтримуючу, мотиваційну, інформаційну та контрольну **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Це дозволило сформувати у викладачів системне уявлення про багатовимірність тьюторської діяльності.

З метою поглиблення розуміння специфіки тьюторської ролі було організовано виконання відкритого завдання: «Яка різниця між тьютором та іншими освітніми ролями (викладач, наставник, консультант, коуч)?» **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Учасники формулювали власні відповіді, після чого здійснювалося колективне обговорення.

У процесі аналізу відповідей та подальшої роботи з навчальними матеріалами було розглянуто відмінності між такими ролями, як тьютор, викладач, наставник та консультант **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Це дозволило учасникам чітко диференціювати функції тьюторської діяльності, зокрема її спрямованість на індивідуалізацію навчання, постійну підтримку здобувача освіти та супровід його освітньої траєкторії.

Наступним змістовим блоком заняття стало ознайомлення викладачів із значенням вихідної діагностики у тьюторській діяльності. Було акцентовано увагу на тому, що діагностика забезпечує визначення індивідуальних особливостей здобувачів освіти, оцінювання рівня їхніх компетентностей,

індивідуалізацію навчання та підвищення мотивації **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Крім того, викладачі були ознайомлені з сучасними методиками та інструментами діагностики, зокрема психологічними тестами (MBTI, Big Five), професійними тестами (Holland Code), анкетуванням, спостереженням, інтерв'ю та методами саморефлексії **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Це сприяло формуванню уявлення про інструментарій тьютора та можливості його використання в освітньому процесі.

З метою активізації навчальної діяльності та перевірки засвоєння матеріалу було використано інтерактивні завдання, зокрема відкриті запитання та тестові завдання **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Такий підхід забезпечував оперативний зворотний зв'язок і сприяв усвідомленню викладачами ключових положень теми.

Роль викладача на цьому етапі полягала не лише у передачі знань, але й у організації активної взаємодії, фасилітації обговорення, стимулюванні рефлексії та підтримці пізнавальної активності учасників.

Таким чином, поєднання анкетування, інтерактивних вправ, проблемних запитань, візуалізованого теоретичного матеріалу та цифрових інструментів навчання забезпечило ефективну реалізацію актуалізуючого етапу та сприяло формуванню мотиваційної й когнітивної готовності викладачів до опанування тьюторської діяльності.

Аналіз результатів обговорення показав, що більшість учасників (понад 70%) орієнтовані на отримання практичних інструментів індивідуального супроводу студентів, тоді як близько 40% акцентували увагу на необхідності поглиблення теоретичних знань щодо сутності тьюторської діяльності. Серед найбільш поширених труднощів, які були озвучені викладачами, варто виокремити:

- складність урахування індивідуальних освітніх потреб студентів у межах масового навчання;
- недостатній досвід організації партнерської взаємодії зі здобувачами освіти;
- обмежене використання цифрових інструментів для підтримки індивідуалізованого навчання.

Роль викладача (тренера) на цьому етапі полягала у фасилітації навчальної взаємодії, уточненні та інтерпретації відповідей учасників, а також узагальненні отриманих результатів. Особлива увага приділялася створенню позитивного емоційного клімату, підтримці активності учасників і стимулюванню їх до відкритого обміну думками.

Отримані результати були використані для коригування змістового наповнення подальших занять, зокрема було посилено практичну складову навчання, що передбачала моделювання тьюторської взаємодії, розробку індивідуальних освітніх траєкторій та використання цифрових інструментів.

Таким чином, зазначена вправа виконувала не лише діагностичну, але й мотиваційну та рефлексивну функції, оскільки сприяла усвідомленню викладачами власних професійних потреб, активному включенню в освітній процес та формуванню готовності до подальшої професійної трансформації. Вона стала важливим початковим етапом формування суб'єктної позиції учасників навчання та орієнтації на активну участь у процесі опанування тьюторської діяльності.

Застосування електронних форм збору даних (Google Forms) забезпечило оперативність отримання інформації, автоматизацію обробки результатів та підвищило точність кількісного аналізу, що відповідає сучасним тенденціям цифровізації освітніх і наукових досліджень.

Діагностичний інструментарій було розроблено відповідно до структури тьюторської компетентності, обґрунтованої у другому розділі дослідження, та охоплював три взаємопов'язані критерії:

- **когнітивний**, що відображає рівень теоретичної обізнаності викладачів щодо сутності тьюторства, його цілей, принципів, функцій та моделей реалізації у відкритій освіті;
- **діяльнісний**, який характеризує сформованість практичних умінь, зокрема здатність до організації тьюторського супроводу, індивідуалізації навчання, фасилітації освітнього процесу та використання цифрових інструментів;
- **мотиваційно-ціннісний**, що визначає ставлення викладачів до тьюторської діяльності, рівень їхньої готовності до інновацій, прагнення до професійного саморозвитку, а також орієнтацію на партнерську взаємодію зі здобувачами освіти.

Зміст анкет і завдань був спрямований на виявлення не лише рівня знань, але й реальної готовності викладачів до зміни професійної ролі – від традиційної позиції транслятора знань до позиції тьютора. Особлива увага приділялася здатності працювати з індивідуальними освітніми траєкторіями, використовувати рефлексивні практики та організовувати навчальну взаємодію на засадах партнерства.

Кількісні результати діагностики

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що вихідний рівень сформованості тьюторської компетентності у більшості викладачів є недостатнім.

Зокрема, було встановлено:

- **високий рівень** – практично не виявлений (0–3 % респондентів), що свідчить про відсутність сформованої системи тьюторських знань, умінь і ціннісних орієнтацій;

- **середній рівень** – **близько 12 %** викладачів, які продемонстрували наявність окремих знань і часткових практичних умінь, однак без їх системного застосування та без стійкої мотивації до виконання тьюторських функцій;

- **низький рівень** – **понад 80 % респондентів**, що вказує на поверхове розуміння сутності тьюторської діяльності, відсутність практичного досвіду індивідуалізації навчання та недостатню готовність до реалізації тьюторського супроводу.

При цьому результати контрольної та експериментальної груп на початковому етапі були статистично співставними, що підтверджує коректність формування вибірки та створює підґрунтя для подальшого об'єктивного порівняння результатів.

Якісний аналіз результатів

Якісний аналіз отриманих даних дозволив виявити низку характерних особливостей:

- переважання у викладачів традиційного уявлення про свою роль як транслятора знань;

- недостатній рівень усвідомлення значущості індивідуалізації навчання;

- обмежене використання цифрових інструментів у педагогічній діяльності;

- низький рівень розвитку рефлексивних умінь;

- відсутність сформованої культури партнерської взаємодії зі студентами.

Разом із тим було зафіксовано наявність потенціалу до професійного розвитку, що проявлявся у зацікавленості частини викладачів у нових підходах до навчання, готовності до змін та позитивному ставленні до інновацій.

Діагностичний етап курсу «Формування демократичного суспільства»

Діагностичний етап реалізації курсу «Формування демократичного суспільства / Building a Democratic Society» був спрямований на визначення вихідного рівня обізнаності викладачів закладів вищої освіти щодо сутності демократії, принципів демократичної освіти, а також їхньої готовності до реалізації тьюторської діяльності на засадах партнерської взаємодії.

У дослідженні взяли участь 67 викладачів закладів вищої освіти (група Д), які були слухачами курсу. Діагностика проводилася в онлайн-форматі із використанням платформи Google Forms (**Анкета для визначення рівня обізнаності викладачів щодо принципів демократичної освіти та готовності до реалізації тьюторської діяльності** <https://forms.gle/4pX3tG43ZsXJD9DJ9>) [додаток Б], що дозволило забезпечити оперативність збору даних, їх автоматичне узагальнення та подальший аналіз.

Анкета складалася з кількох змістових блоків, які охоплювали як когнітивний, так і ціннісно-поведінковий аспекти дослідження. На початковому етапі учасникам було запропоновано оцінити власний рівень обізнаності щодо принципів демократії (високий, достатній, середній, низький), а також відповісти на відкрите запитання: «Що, на Вашу думку, є основними ознаками демократичного суспільства?».

Аналіз відповідей показав, що більшість викладачів асоціюють демократію з такими поняттями, як свобода слова, рівність прав, виборність влади та справедливість. Водночас у відповідях рідко згадувалися такі важливі аспекти, як відповідальність, участь громадян у прийнятті рішень, культура

діалогу та критичне мислення, що свідчить про певну фрагментарність розуміння сутності демократичного суспільства.

Наступний блок анкети був спрямований на виявлення рівня реалізації принципів демократичної освіти у педагогічній практиці. Зокрема, учасникам було запропоновано визначити, які саме підходи вони використовують у своїй діяльності: партнерську взаємодію, діалогічність, врахування індивідуальних потреб студентів, спільне прийняття рішень, академічну свободу. Результати показали, що більшість викладачів декларують використання окремих елементів демократичної взаємодії, однак не завжди реалізують їх системно.

Це підтверджувалося також відповідями на запитання щодо залучення студентів до прийняття рішень у навчальному процесі. Лише незначна частина учасників зазначила, що регулярно практикує такі підходи, тоді як більшість відповіла «іноді» або «рідко». Це свідчить про переважання традиційної моделі взаємодії, у якій викладач залишається основним суб'єктом організації навчального процесу.

Окремий блок анкети був присвячений виявленню обізнаності викладачів щодо тьюторської діяльності. Учасникам було поставлено запитання: «Чи знайоме Вам поняття тьюторської діяльності?» та «Як Ви розумієте роль викладача як тьютора?». У відповідях простежувалося різне розуміння цього феномену: від ототожнення тьюторства з індивідуальними консультаціями до більш глибокого розуміння як супроводу індивідуальної освітньої траєкторії студента.

Водночас аналіз відповідей показав, що лише частина викладачів усвідомлює тьюторство як діяльність, пов'язану з підтримкою автономії здобувача освіти, розвитком його відповідальності та суб'єктності. Більшість учасників схильна розглядати цю діяльність у межах традиційної педагогічної

ролі, що обумовлює необхідність цілеспрямованого формування відповідних професійних установок.

У межах блоку, присвяченого медіаграмотності та критичному мисленню, учасники оцінювали власну здатність розпізнавати дезінформацію та визначали частоту обговорення зі студентами інформації з медіа. Отримані результати засвідчили, що попри усвідомлення важливості цих умінь, їх практичне застосування залишається обмеженим. Значна частина викладачів зазначила, що лише іноді або рідко використовує медіаматеріали для розвитку критичного мислення студентів.

Завершальний блок анкети був спрямований на виявлення професійних труднощів і запитів учасників. У відкритих відповідях викладачі зазначали такі проблеми, як:

- складність організації партнерської взаємодії зі студентами;
- недостатній досвід фасилітації навчального процесу;
- труднощі у врахуванні індивідуальних освітніх потреб;
- обмежене використання цифрових інструментів;
- невпевненість у впровадженні демократичних підходів у навчанні.

Водночас серед очікувань від курсу найчастіше зазначалися:

- отримання практичних інструментів роботи зі студентами;
- розвиток навичок комунікації та фасилітації;
- формування умінь індивідуального супроводу;
- підвищення рівня медіаграмотності та критичного мислення.

Роль викладача-дослідника на цьому етапі полягала не лише у зборі та аналізі інформації, але й у створенні умов для первинної рефлексії учасників щодо власної професійної діяльності. Ознайомлення викладачів із узагальненими результатами анкетування сприяло усвідомленню ними власних

професійних потреб і стало важливим мотиваційним чинником подальшого навчання.

Таким чином, діагностичний етап курсу «Формування демократичного суспільства» дозволив визначити вихідний рівень сформованості демократичної педагогічної культури викладачів, їхню готовність до реалізації тьюторської діяльності та окреслити напрями подальшого розвитку в межах експериментальної технології.

Застосування електронних форм збору даних (Google Forms) у межах діагностичного етапу курсу «Формування демократичного суспільства / Building a Democratic Society» забезпечило оперативність отримання інформації, автоматизацію обробки результатів та підвищило точність кількісного аналізу, що відповідає сучасним тенденціям цифровізації освітніх і наукових досліджень.

Діагностичний інструментарій було розроблено з урахуванням логіки формування демократичної педагогічної культури викладачів та інтеграції її з тьюторською компетентністю. Він охоплював три взаємопов'язані критерії:

когнітивний, що відображає рівень теоретичної обізнаності викладачів щодо сутності демократії, її принципів, цінностей, ролі освіти у формуванні активного громадянства, а також розуміння взаємозв'язку між демократичною освітою та тьюторською діяльністю;

діяльнісний, який характеризує здатність викладачів реалізовувати принципи демократичної взаємодії у педагогічній практиці, зокрема організовувати діалог, залучати студентів до прийняття рішень, підтримувати їхню автономію, застосовувати фасилітаційні підходи та використовувати цифрові інструменти для розвитку критичного мислення;

мотиваційно-ціннісний, що визначає ставлення викладачів до демократичних цінностей, рівень їхньої готовності до впровадження

партнерської взаємодії, розвитку суб'єктності здобувачів освіти, а також прагнення до професійного саморозвитку в умовах відкритої освіти.

Зміст анкетування був спрямований на виявлення не лише рівня обізнаності викладачів щодо демократичних процесів, але й їхньої готовності до впровадження відповідних підходів у професійній діяльності. Особлива увага приділялася здатності викладачів реалізовувати освітній процес на засадах діалогу, довіри, толерантності, критичного мислення та відповідального ставлення до інформації.

Кількісні результати діагностики

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що вихідний рівень сформованості демократичної педагогічної культури викладачів є недостатнім для ефективної реалізації тьюторської діяльності.

Зокрема, було встановлено:

високий рівень – виявлено у незначній частини респондентів (до 5 %), що свідчить про наявність системного розуміння принципів демократії та досвіду їх практичного застосування у педагогічній діяльності;

середній рівень – продемонстрували близько 20 % викладачів, які мають загальне уявлення про демократичні цінності та частково застосовують їх у взаємодії зі студентами, однак без системності та цілеспрямованості;

низький рівень – переважна більшість респондентів (понад 70 %), що вказує на фрагментарне розуміння сутності демократичної освіти, обмежене використання її принципів у педагогічній практиці та недостатню готовність до реалізації партнерської взаємодії.

При цьому результати експериментальних (групи Н та Д) і контрольної групи (група К) на початковому етапі були статистично співставними, що підтверджує коректність формування вибірки та створює підґрунтя для подальшого об'єктивного порівняння результатів.

Якісний аналіз результатів

Якісний аналіз отриманих даних дозволив виявити низку характерних особливостей професійної діяльності викладачів:

- переважання традиційної моделі взаємодії, у якій викладач виступає основним суб'єктом навчального процесу;
- недостатній рівень усвідомлення значущості демократичної участі студентів у навчанні;
- обмежене використання діалогічних і фасилітаційних форм взаємодії;
- недостатній рівень розвитку критичного мислення та медіаграмотності як у викладачів, так і у студентів;
- труднощі у впровадженні принципів рівності, толерантності та інклюзії в освітньому середовищі;
- невпевненість у застосуванні тьюторських підходів як інструменту підтримки автономії здобувачів освіти.

Водночас було зафіксовано наявність позитивного потенціалу до професійного розвитку, що проявлявся у зацікавленості викладачів сучасними підходами до навчання, прагненні вдосконалювати власну педагогічну діяльність та відкритості до впровадження інновацій.

Актуалізуючий (орієнтаційно-навчальний) етап

II етап реалізації технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів – актуалізуючий, або орієнтаційно-навчальний, – передбачав опанування учасниками первинного досвіду тьюторської діяльності на рівні інформаційної обізнаності, практично орієнтованого розуміння та особистісної активності у процесі навчання.

Зміст цього етапу реалізовувався у межах програми підвищення кваліфікації «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства

в заклади вищої освіти», розрахованої на 90 годин / 3 кредити ЄКТС. Програма здійснювалася у дистанційній формі із використанням Google Workspace for Education, Zoom та платформи Nearpod [додаток В]. А також паралельно з реалізацією програми підвищення кваліфікації «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти» на актуалізуючому етапі було впроваджено додатковий змістовий компонент експериментальної технології – курс «Формування демократичного суспільства / Building a Democratic Society», спрямований на розвиток ціннісних, комунікативних та громадянських складових тьюторської компетентності викладачів.

Реалізація курсу здійснювалася на базі громадської організації «Толока», слухачами якого стали 67 викладачів закладів вищої освіти, що дало можливість апробувати розроблену технологію в умовах реальної освітньої практики та забезпечити репрезентативність отриманих результатів.

Програма курсу була розрахована на 180 годин (6 кредитів ЄКТС) та реалізовувалася у дистанційному форматі із використанням платформ Zoom, Google Workspace та інтерактивного середовища Nearpod [додаток Г].

Зміст курсу було структуровано відповідно до логіки формування демократичного мислення, громадянської відповідальності, медіаграмотності та культури педагогічної взаємодії. Його впровадження було зумовлене необхідністю формування у викладачів не лише професійних умінь тьюторського супроводу, але й здатності реалізовувати цю діяльність на засадах демократичних цінностей – партнерства, довіри, поваги до особистості, підтримки автономії здобувачів освіти та розвитку їх суб'єктності.

На актуалізуючому етапі було реалізовано перший змістовий блок курсу «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти», пов'язаний із розкриттям сутності наставництва і тьюторства,

ролі тьютора у вищій освіті, етичних і нормативно-правових засад наставницької взаємодії, а також інструментів первинної діагностики професійних і особистісних характеристик тьютора.

У межах цього етапу в курсі «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти» проводилися такі заняття:

1. **«Сутність тьюторства та його роль у закладах вищої освіти»** – інтерактивна лекція з елементами обговорення та опитування.

2. **«Аналіз вихідної діагностики особистісних та професійних характеристик тьютора»** – практичне заняття з використанням Nearpod, відкритих запитань і тестових завдань.

3. **«Індивідуальна траєкторія професійної трансформації тьютора»** – практикум із розроблення індивідуального плану професійного розвитку.

4. **«Тьюторство як технологія реалізації наставництва»** – проблемна міні-лекція з інтерактивними вправами та дискусією.

5. **«Етичні засади наставницької взаємодії та культура підтримки»** – тренінгове заняття з використанням вправи Draw It, Poll та обговорення етичних ситуацій.

6. **«Нормативно-правові засади наставництва у вищій освіті України»** – лекція-діалог із відкритими запитаннями та опитуванням щодо обізнаності викладачів із правовими нормами.

На актуалізуючому етапі було реалізовано перший змістовий блок курсу «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти», пов'язаний із розкриттям сутності наставництва і тьюторства, ролі тьютора у вищій освіті, етичних і нормативно-правових засад наставницької взаємодії, а також інструментів первинної діагностики професійних і особистісних характеристик тьютора.

У межах цього етапу проводилися такі заняття:

1. «Сутність тьюторства та його роль у закладах вищої освіти» – інтерактивна лекція з елементами обговорення та опитування.

2. «Аналіз вихідної діагностики особистісних та професійних характеристик тьютора» – практичне заняття з використанням Nearpod, відкритих запитань і тестових завдань.

3. «Індивідуальна траєкторія професійної трансформації тьютора» – практикум із розроблення індивідуального плану професійного розвитку.

4. «Тьюторство як технологія реалізації наставництва» – проблемна міні-лекція з інтерактивними вправами та дискусією.

5. «Етичні засади наставницької взаємодії та культура підтримки» – тренінгове заняття з використанням вправи Draw It, Poll та обговорення етичних ситуацій.

6. «Нормативно-правові засади наставництва у вищій освіті України» – лекція-діалог із відкритими запитаннями та опитуванням щодо обізнаності викладачів із правовими нормами.

– Перше заняття актуалізуючого етапу було побудоване як вступний тренінг, метою якого було не лише ознайомити слухачів із тематикою курсу, а й створити атмосферу довіри, активізувати попередній професійний досвід і визначити очікування учасників. На початку заняття викладач-дослідник пропонував слухачам відповісти на запитання у Google Forms: «Які труднощі Ви відчуваєте у процесі індивідуалізації навчання студентів?», «Які навички Ви хотіли б розвинути у межах курсу?», «Чи маєте Ви досвід тьюторського або індивідуального супроводу студентів?», «Які стратегії ви використовуєте для залучення та утримання уваги учасників під час занять?», «Як ви оцінюєте ефективність використання віртуальних платформ у тьюторингу?», «Наскільки вам зрозумілі принципи диференціації завдань у тьюторингу?», «Як ви працюєте над вдосконаленням своїх комунікаційних навичок для успішної

співпраці з учасниками тьюторингу?», «Як ви оцінюєте себе як тьютора?», «Чи вбачаєте ви можливості впровадження тьюторингу в сучасних умовах навчання?», «Як ви вважаєте, чи впливає тьюторинг на індивідуальний розвиток здобувачів освіти?», «Як ви реагуєте на негативний або відмовний відгук учасників і як ви коригуєте свої методи навчання?», «Які виклики ви очікуєте зустріти при переході від традиційного викладання до ролі тьютора, і як ви готові їм впоратися?», «Чи очікуєте ви отримати нові знання чи вміння від цього курсу, щоб використовувати їх у майбутньому?»

Посилання на форму подавалося у матеріалах курсу: **(Оцінка потреби професійної трансформації науково-педагогічних працівників як тьюторів**

<https://forms.gle/sNyM7QEe6CiHcmRJ9>) [додаток Д].

Наступне заняття «Індивідуальна траєкторія професійної трансформації тьютора» було спрямоване на осмислення учасниками власного професійного розвитку. Робота починалася із запитання на дошці Collaborate Board: «Що, на Вашу думку, є індивідуальною траєкторією професійної трансформації тьютора?». Після обговорення викладач презентував визначення індивідуальної траєкторії як персоналізованого плану розвитку, що враховує потреби, цілі, здібності та професійні інтереси тьютора. Далі розглядалися ключові етапи такої траєкторії: оцінка поточного рівня професійної компетентності, визначення цілей, розробка плану розвитку, добір ресурсів і підтримки, реалізація плану, оцінка результатів та корекція [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Практична частина заняття передбачала виконання завдання «Моя траєкторія професійної трансформації як тьютора». Викладачі заповнювали коротку схему, у якій зазначали: які тьюторські вміння вже мають; які вміння потребують розвитку; які ресурси можуть використати; які труднощі прогнозують; який перший крок можуть зробити після завершення курсу. Під

час обговорення типовими труднощами були: невміння чітко формулювати професійні цілі, відсутність досвіду індивідуального супроводу студентів, недостатнє розуміння ролі цифрових інструментів у тьюторській діяльності [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Заняття «Тьюторство як технологія реалізації наставництва» проводилося у форматі проблемної лекції з елементами тренінгу. На початку слухачам було запропоновано відкрите запитання: «З якими поняттями у вас асоціюється слово «тьюторство»?». У відповідях учасників найчастіше з'являлися поняття «підтримка», «супровід», «індивідуальний підхід», «допомога», «партнерство». Після цього було проведено коротке опитування «Наставництво – це про...?», де учасники обирали між варіантами «підтримку», «контроль», «супровід», «партнерство». Це дало можливість виявити, чи сприймають учасники наставництво як партнерську взаємодію, чи як форму контролю [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

У теоретичній частині заняття викладач пояснював, що наставництво є формою професійної та особистісної підтримки, а тьюторство – технологією індивідуального освітнього супроводу, спрямованою на вибудовування персональної освітньої траєкторії. Після міні-лекції учасники працювали з питанням: «У чому, на вашу думку, ключова різниця між тьютором і наставником?». Обговорення засвідчило, що частина викладачів спочатку не розмежовувала ці ролі, однак після аналізу навчальних ситуацій почала визначати тьютора як фахівця, який не лише підтримує, а й допомагає студенту вибудовувати власний освітній маршрут [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Окреме заняття було присвячено темі «Етичні засади наставницької взаємодії та культура підтримки». На початку було проведено опитування «Чи маєте ви досвід наставництва (тьюторства)?», де учасники обирали один із

варіантів: «так, як наставник», «так, як той, кого наставляли», «і так, і так», «ще ні». Це дозволило визначити, на який практичний досвід можна спиратися під час подальшої роботи **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Після цього учасники виконували завдання на Collaborate Board: «З якими викликами етичного характеру ви зустрічались у взаємодії з колегами/студентами?». У відповідях найчастіше називалися труднощі збереження дистанції, конфіденційності, об'єктивності оцінювання, встановлення довіри, уникнення тиску на студента. Далі викладач проводив міні-лекцію «Чому етика – основа наставництва?», у якій акцентував увагу на тому, що наставник є носієм цінностей і моделі поведінки, а без етичних рамок наставництво перетворюється на контроль, а не на розвиток **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Практична частина заняття передбачала вправу Draw It: учасникам потрібно було намалювати діаграму або символічне зображення, яке відображає основні цінності та етичні принципи наставника. Учасники використовували символи руки підтримки, кола довіри, моста між викладачем і студентом, дерева розвитку. Після презентації малюнків викладач узагальнював спільні цінності групи: довіра, повага, конфіденційність, відповідальність, підтримка автономії студента **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Заняття «Нормативно-правові засади наставництва у вищій освіті України» мало форму лекції-діалогу. Воно починалося з відкритого запитання: «Що для вас особисто означає наставництво?», після чого проводилося опитування щодо рівня обізнаності учасників із правовими нормами, що регулюють освіту та наставництво в Україні. Учасники обирали варіанти від «дуже знайомий, знаю більшість законів» до «зовсім не знайомий». Результати опитування стали підставою для пояснення, що окремого закону про тьюторство в Україні немає, однак тьюторство може реалізовуватися через

положення про індивідуальну освітню траєкторію, студентоцентроване навчання, академічну свободу та освітню автономію [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Під час опрацювання цієї теми викладач не лише подавав нормативну інформацію, а й пропонував учасникам співвіднести її з власною практикою: які елементи індивідуалізації вже використовуються; які права здобувачів освіти потребують тьюторської підтримки; які організаційні умови в закладі вищої освіти можуть сприяти або перешкоджати впровадженню тьюторства [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Рефлексія на актуалізуючому етапі здійснювалася після кожного заняття. Учасникам пропонувалося відповісти на короткі запитання: «Що нового я сьогодні зрозумів/зрозуміла про тьюторство?», «Яке завдання було для мене найкориснішим?», «Які труднощі залишаються незрозумілими?», «Що з вивченого я можу використати у власній педагогічній практиці?». Відповіді показали, що на початку етапу частина слухачів сприймала тьюторство переважно як консультаційну допомогу, але після проходження занять почала розглядати його як цілісну систему підтримки індивідуального освітнього розвитку студента [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Таким чином, актуалізуючий етап був реалізований через систему конкретних занять курсу «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти», у яких міні-лекції поєднувалися з інтерактивними вправами, опитуваннями, відкритими запитаннями, роботою в цифровому середовищі та рефлексивними практиками. Його результатом стало формування у викладачів первинного системного уявлення про тьюторство, уточнення професійних запитів, підвищення мотивації до навчання та підготовка до подальшого моделювання тьюторської діяльності.

На актуалізуючому етапі було реалізовано початковий змістовий блок курсу «Формування демократичного суспільства», спрямований на формування у викладачів уявлення про сутність демократії, її значення для сучасного суспільства, роль освіти у формуванні громадянської компетентності, а також усвідомлення зв'язку між демократичними цінностями та професійною діяльністю викладача як тьютора.

У межах цього етапу проводилися такі заняття:

1. **«Democracy and the Need for Lifelong Civic Learning»** – модуль, спрямований на усвідомлення значення демократії та ролі безперервного громадянського навчання.

2. **«Democracy in the Digital Age and Media Literacy»** – модуль, присвячений аналізу впливу цифрових технологій на демократичні процеси та розвитку медіаграмотності.

3. **«Discrimination and Equality in Democratic Society»** – модуль, спрямований на формування розуміння рівності, недискримінації та інклюзії.

4. **«Pluralism and Democratic Participation»** – модуль, у межах якого розглядалися принципи плюралізму, участі та розподілу відповідальності.

5. **«Propaganda and Critical Thinking»** – модуль, спрямований на розвиток критичного мислення та вміння розпізнавати маніпулятивні впливи.

6. **«Propaganda and Democracy»** – модуль, у якому аналізувався вплив інформаційних процесів на демократичні інститути.

7. **«Violence in Democracy: Myth or Reality?»** – модуль, присвячений осмисленню конфліктів і насильства в контексті демократичного суспільства.

8. **«Extremism, Ideologies and Threats to Democracy» (або Nazism – залежно від назви в програмі)** – модуль, спрямований на аналіз загроз демократії та формування відповідальної громадянської позиції.

Програма курсу була спрямована на розвиток демократичного мислення, громадянської участі, медіаграмотності, цифрової культури та ціннісних орієнтирів учасників. У ній поєднувалися історичний аналіз демократії та розгляд сучасних викликів: пропаганди, дезінформації, дискримінації, насильства, цифрових ризиків і зниження довіри до суспільних інституцій. Очікуваними результатами курсу було визначено розвиток критичного мислення, медіаграмотності, цифрової безпеки, діалогічної культури, толерантності, здатності до співпраці, аргументованого прийняття рішень і свідомої участі у демократичному суспільстві.

Заняття курсу проводилися у дистанційному форматі із використанням платформи Zoom та інтерактивного середовища Nearpod. Їх структура відповідала логіці активного навчання дорослих: вступне проблемне запитання, актуалізація попереднього досвіду, міні-лекція, інтерактивна вправа, обговорення в групі, рефлексивне узагальнення. Така організація дала змогу реалізувати не лише інформаційний, а й діяльнісний та ціннісний компоненти експериментальної технології.

Перше заняття курсу було присвячене темі «Democracy and the Need for Lifelong Civic Learning». На початку заняття учасникам було запропоновано опитування: «How important do you think active citizenship is for a healthy democracy?», де вони мали оцінити значення активного громадянства для функціонування демократичного суспільства. Після цього було використано відкрите запитання «How can we prepare people for active citizenship?», що спонукало учасників перейти від загального розуміння демократії до осмислення освітніх механізмів формування громадянської активності [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Під час обговорення учасники найчастіше зазначали, що активне громадянство формується через освіту, критичне мислення, участь у

громадських ініціативах, розвиток відповідальності та вміння відрізняти факти від маніпуляцій. Викладач-дослідник модерував дискусію, уточнював відповіді, ставив додаткові запитання: «Яку роль у цьому процесі відіграє університет?», «Як викладач може створити умови для відповідальної участі студентів?», «Чи можна навчати демократії авторитарними методами?». Таке обговорення безпосередньо пов'язувало зміст курсу з проблемою трансформації педагогічної ролі викладача.

Наступним елементом заняття була вправа Matching Pairs, у межах якої учасники співвідносили поняття, пов'язані з демократичним суспільством: social responsibility, civic literacy, active citizenship, participatory democracy та інші. Це завдання виконувало подвійну функцію: з одного боку, воно допомагало перевірити розуміння базових понять, а з іншого – активізувало спільне обговорення значення цих понять для освітньої практики. Після виконання вправи викладач узагальнював відповіді та підкреслював, що демократична освіта передбачає не пасивне засвоєння інформації, а розвиток здатності діяти, обговорювати, домовлятися і брати відповідальність за спільні рішення [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Окремий блок курсу був присвячений темі «Democracy in the Digital Age and Media Literacy». Заняття починалося з опитування «How do you think digital technology has changed the way democracy works today?», у якому учасники оцінювали вплив цифрових технологій на демократичні процеси. Варіанти відповідей охоплювали як позитивний аспект – доступність і інклюзивність демократії, так і проблемний – нові виклики для демократичного суспільства [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Після цього учасники працювали з відкритим запитанням «What does democracy mean to you in today's digital world?». У відповідях вони звертали увагу на доступ до інформації, можливість онлайн-участі, ризики маніпуляції,

інформаційні бульбашки, відповідальність за поширення контенту. Викладач спрямовував обговорення до теми медіаграмотності, показуючи, що в цифрову епоху демократична культура передбачає не лише право на висловлення думки, а й здатність критично аналізувати інформацію.

У цьому занятті використовувалися відеоматеріали про медіаграмотність, інтерактивне завдання Matching Pairs для співвіднесення понять digital citizenship, accountability, fact-checking, clickbait, misinformation та ін., а також відкрите питання: «What are some ways individuals can help defend democracy in the digital age?» **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Типовими відповідями учасників були: перевіряти джерела інформації, не поширювати неперевірені повідомлення, розвивати критичне мислення студентів, обговорювати з ними приклади маніпуляцій у медіа. Це дало змогу пов'язати демократичну освіту з тьюторською функцією викладача – підтримувати студента у самостійному, відповідальному та критичному мисленні.

Заняття, присвячене темі «Discrimination», мало чітко виражений ціннісно-рефлексивний характер. На початку викладач звертав увагу учасників на чутливість теми та необхідність безпечного освітнього простору. У матеріалах заняття було зазначено, що окремі питання можуть бути емоційно складними, тому учасники мають право зробити паузу, якщо відчують дискомфорт. Це важливо для опису експерименту, оскільки демонструє практичну реалізацію принципів підтримки, поваги та безпеки – тих самих принципів, які лежать в основі тьюторської взаємодії **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Заняття починалося з вправи на Collaborate Board: «What comes to mind when you hear the word discrimination?». Учасники записували одне слово, приклад або асоціацію. У відповідях найчастіше з'являлися поняття «нерівність», «упередження», «несправедливість», «виключення»,

«стереотипи». Після цього викладач пропонував кілька визначень дискримінації та організовував вправу Matching Pairs, де учасники співвідносили поняття privilege, marginalization, systemic inequality, embedded bias та інші з їх визначеннями. У процесі обговорення викладач не обмежувався поясненням понять, а ставив учасникам питання, пов'язані з педагогічною практикою: «Як приховані упередження можуть проявлятися у взаємодії викладача і студента?», «Чи може однакова вимога до всіх студентів бути несправедливою в окремих ситуаціях?», «Як тьютор може підтримати студента, який відчувається виключеним із групи?». Завдяки цьому тема дискримінації розглядалася не абстрактно, а як реальна проблема освітнього середовища [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Окремі заняття були присвячені аналізу авторитарних ідеологій, пропаганди та загроз демократії. У заняттях із теми «Nazism» використовувалися відкриті запитання, завдання Matching Pairs та навчальні матеріали для аналізу причин підтримки небезпечних політичних лідерів, механізмів масового впливу, пропаганди, авторитаризму та маніпуляції суспільною свідомістю [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. У межах іншого заняття учасникам було запропоновано питання: «What factors might cause millions of people to support a dangerous political leader?», що спрямовувало їх до аналізу соціальних, психологічних і комунікативних механізмів політичної маніпуляції [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Під час таких занять викладач виконував роль фасилітатора складної дискусії: стежив за коректністю висловлювань, не допускав спрощених або стигматизувальних суджень, переводив обговорення у площину аналізу причин, наслідків і уроків для демократичної освіти. Учасники вчилися працювати з чутливими темами без агресивної полеміки, аргументувати позицію, слухати

інші думки, що безпосередньо сприяло розвитку культури демократичного діалогу.

Важливим змістовим блоком курсу стала тема «Pluralism & Polycentricity». Заняття починалося з вправи Matching Pairs, у якій учасники співвідносили поняття pluralism, autonomy, stakeholder, decentralization, polycentric governance із відповідними визначеннями [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Далі викладач ставив проблемні питання: «Which system is more effective: pluralism or polycentricity?», «Is it possible to achieve a balance between centralization and decentralization?». Учасники обговорювали ці питання в малих групах, після чого представляли аргументи.

Це заняття мало важливе значення для дисертаційного дослідження, оскільки через поняття плюралізму й поліцентричності учасники осмислювали ідею розподіленої відповідальності, автономії, багатоголосся та співучасті. У педагогічному контексті ці принципи співвідносилися з тьюторським підходом: викладач не монополізує освітній процес, а створює умови для участі, вибору, самостійності та відповідальності здобувача освіти.

Окремо в курсі було реалізовано заняття «Propaganda» та «Propaganda and Democracy». Перше заняття починалося з питання на інтерактивній дошці: «What is the first word or idea that comes to your mind when...?», після чого учасники переходили до визначення пропаганди та аналізу її ознак. Далі викладач ставив проблемні питання: «Which system is more effective: pluralism or polycentricity?», «Is it possible to achieve a balance between centralization and decentralization?». Учасники обговорювали ці питання в малих групах, після чого представляли аргументи [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Це заняття мало важливе значення для дисертаційного дослідження, оскільки через поняття плюралізму й поліцентричності учасники осмислювали ідею розподіленої відповідальності, автономії, багатоголосся та співучасті. У

педагогічному контексті ці принципи співвідносилися з тьюторським підходом: викладач не монополізує освітній процес, а створює умови для участі, вибору, самостійності та відповідальності здобувача освіти.

Окремо в курсі було реалізовано заняття «Propaganda» та «Propaganda and Democracy». Перше заняття починалося з питання на інтерактивній дошці: «What is the first word or idea that comes to your mind when...?», після чого учасники переходили до визначення пропаганди та аналізу її ознак [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Далі учасники відповідали на відкрите питання «What types of propaganda have you ever faced in your life?», що дозволяло пов'язати тему з їхнім особистим і професійним досвідом.

У занятті «Propaganda and Democracy» учасники аналізували вплив медіа на думки людей, виконували Matching Pairs для понять misinformation, manipulation, symbolism, bias, а також проходили тестові завдання: «What is bias in media?», «Which term describes incorrect or misleading information shared unknowingly?», «What is the main purpose of propaganda?» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Після виконання тесту викладач обговорював не лише правильні відповіді, а й типові помилки, пояснюючи різницю між фактами, інтерпретацією, упередженням, маніпуляцією і пропагандою.

Значення цих занять для розвитку тьюторської компетентності полягало в тому, що викладачі вчилися створювати ситуації критичного аналізу, а не просто повідомляти студентам «правильні» відповіді. У процесі обговорення вони відпрацьовували фасилітаційні дії: ставити відкриті запитання, допомагати учасникам аргументувати позицію, підтримувати дискусію, не нав'язуючи власного висновку.

Заняття «Violence in Democracy – Myth or Reality?» було побудоване навколо проблемного питання: «In your opinion, can violence ever be justified in a democratic society? Why or why not?». Далі учасники виконували Matching Pairs

для понять, пов'язаних із легітимним застосуванням сили, ненасильницьким спротивом, владою натовпу та демократичними механізмами захисту прав **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Обговорення проводилося особливо обережно, без деталізації насильницьких подій, з акцентом на правові, етичні та громадянські механізми реагування на конфлікти.

Викладач під час цього заняття спрямовував дискусію на розуміння того, що демократична культура передбачає здатність вирішувати конфлікти через право, діалог, участь і відповідальність. Учасники аналізували, як у педагогічному середовищі можна запобігати агресивній комунікації, формувати навички ненасильницького спілкування та створювати безпечний простір для висловлення різних позицій.

Таким чином, курс «Формування демократичного суспільства» у межах формувального експерименту виконував не допоміжну, а системну функцію. Він забезпечував розвиток емоційно-ціннісного, комунікативного та рефлексивного компонентів тьюторської компетентності. Якщо базовий курс із тьюторства формував у викладачів знання й уміння індивідуального супроводу, то курс демократичної освіти створював ціннісне підґрунтя для такої діяльності: повагу до особистості, діалогічність, толерантність, критичність, відповідальність і готовність працювати в умовах різноманітності.

Його реалізація показала, що розвиток тьюторської компетентності викладача університету не може обмежуватися лише методичними прийомами індивідуалізації навчання. Він потребує формування демократичної культури педагогічної взаємодії, у якій студент розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, здатний до вибору, відповідальності, рефлексії та участі.

Моделюючий / практико-діяльнісний етап

ІІІ етап реалізації технології розвитку тьюторської компетентності – моделюючий, або практико-діяльнісний, – був спрямований на практичне

опанування викладачами способів тьюторської діяльності та переведення отриманих на попередньому етапі знань у конкретні професійні дії. На цьому етапі слухачі вже не лише обговорювали сутність тьюторства, а виконували завдання, пов'язані з проєктуванням тьюторського супроводу, аналізом педагогічних ситуацій, розробленням індивідуальних освітніх траєкторій та презентацією власного тьюторського кейсу.

На відміну від попереднього етапу, де домінувало формування теоретичних уявлень і мотиваційної готовності, на цьому етапі акцент було зміщено на відпрацювання конкретних професійних дій, моделювання реальних педагогічних ситуацій та набуття досвіду тьюторської взаємодії.

Реалізація етапу здійснювалася у межах наступних змістових блоків програми курсу «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти»:

- «Індивідуальна траєкторія професійної трансформації тьютора»;
- «Планування діяльності тьютора. Інструменти планування»;
- «Індивідуальна освітня траєкторія здобувача освіти»;
- «Цифрові інструменти у тьюторській діяльності»;
- «Методи фасилітації та тьюторської взаємодії».

Моделюючий етап реалізовувався у межах практико орієнтованих тем програми підвищення кваліфікації «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти». Програма передбачала формування вмінь планувати й реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії студентів і молодих викладачів, розвивати навички фасилітації, коучингового діалогу, рефлексії, а також розробляти авторські тьюторські кейси, плани супроводу або програми менторських сесій відповідно до реальних освітніх потреб.

Особливо важливими для цього етапу були теми третього модуля програми, зокрема «Саморефлексія та супервізія в діяльності наставника», «Професійне портфоліо як інструмент розвитку наставницької майстерності» та «Презентація авторського тьюторського кейсу». На ці теми в програмі відведено лекційні, практичні та самостійні години, а загальний обсяг модуля становив 30 годин.

Першим змістовим блоком моделюючого етапу стало заняття, присвячене побудові індивідуальної траєкторії професійної трансформації тьютора. Воно проводилося у форматі практикуму з використанням Nearpod та обговорення у Zoom. На початку заняття викладач відкривав інтерактивну дошку Collaborate Board із запитанням: «Що, на Вашу думку, є індивідуальною траєкторією професійної трансформації тьютора?». Учасники протягом кількох хвилин формулювали власні відповіді, після чого викладач групував їх за змістом: відповіді, пов'язані із саморозвитком; відповіді, пов'язані з підвищенням компетентності; відповіді, пов'язані з плануванням педагогічної діяльності [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Після обговорення викладач переходив до короткої міні-лекції, у якій індивідуальна траєкторія професійної трансформації тьютора визначалася як персоналізований план розвитку, що охоплює професійне зростання, удосконалення тьюторських навичок, урахування індивідуальних потреб, цілей, здібностей та інтересів самого викладача. У презентації було виокремлено послідовність побудови такої траєкторії: оцінка поточного рівня професійної компетентності, визначення цілей, розроблення плану розвитку, добір ресурсів і підтримки, реалізація плану, оцінка результатів і корекція.

Після міні-лекції слухачі виконували практичне завдання «Моя індивідуальна траєкторія професійної трансформації як тьютора». Викладач пропонував їм заповнити робочу схему з такими позиціями: «Які тьюторські

вміння я вже використовую у своїй роботі?», «Яких умінь мені бракує?», «Які професійні ситуації вимагають від мене тьюторської позиції?», «Які цифрові або методичні ресурси можуть допомогти мені у розвитку?», «Який перший практичний крок я зроблю після завершення курсу?». Після індивідуальної роботи учасники об'єднувалися у малі групи й обговорювали свої траєкторії. Викладач у цей час не оцінював відповіді формально, а ставив уточнювальні запитання: «Чи можна цю ціль перевірити?», «Який результат Ви очікуєте побачити у студента?», «Які ресурси реально доступні у Вашому закладі освіти?».

У процесі цієї роботи виявилися типові труднощі: частина викладачів формулювала цілі надто загально, наприклад «стати кращим тьютором», «навчитися працювати зі студентами індивідуально», «покращити комунікацію». Тому дослідник пропонував конкретизувати цілі через дію: «розробити анкету для виявлення освітніх потреб студентів», «провести одну тьюторську консультацію», «створити шаблон індивідуального плану супроводу», «організувати зворотний зв'язок у Google Forms». Таким чином, уже на цьому занятті слухачі переходили від загального усвідомлення потреби у професійному розвитку до проєктування реальних дій.

Наступним блоком моделюючого етапу стало заняття «Тьюторство як технологія реалізації наставництва», яке мало практико-аналітичний характер. Його завданням було не лише закріпити відмінність між тьюторством і наставництвом, а й навчити викладачів бачити, у яких професійних ситуаціях доцільною є тьюторська позиція. Заняття починалося з відкритого питання в Nearpod: «З якими поняттями у вас асоціюється слово “тьюторство”?». Далі проводилося коротке опитування «Наставництво – це про...?», де учасники обирали між варіантами «підтримку», «контроль», «супровід», «партнерство» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Після цього викладач організовував роботу з таблицею порівняння тьютора й наставника. У матеріалах заняття тьютор розглядався як той, хто супроводжує індивідуальну освітню траєкторію, працює у партнерській і фасилітативній взаємодії, допомагає усвідомити цілі й розвиває автономність; наставник – як фахівець, який передає досвід, демонструє приклади й допомагає адаптуватися у професії. Після пояснення слухачі виконували завдання: навести з власної викладацької практики дві ситуації – одну, де доречно діяти як наставник, і одну, де доречно діяти як тьютор **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

У малих групах учасники аналізували ці ситуації. Наприклад, до наставницьких вони відносили підтримку молодого викладача, допомогу колезі в адаптації до кафедральних вимог, передавання досвіду роботи з навчальною документацією. До тьюторських – супровід студента, який не може визначитися з темою дослідження; допомогу здобувачу у виборі освітніх компонентів; роботу зі студентом, який втратив мотивацію; підтримку здобувача під час побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Викладач після презентацій груп уточнював: «У цій ситуації Ви даєте пораду чи допомагаєте студенту зробити власний вибір?», «Чи є тут простір для автономії здобувача?», «Який результат має отримати студент після такої взаємодії?». Саме такі запитання переводили обговорення з рівня загальних міркувань у площину тьюторської дії.

Окремим завданням цього заняття була вправа Draw It. Учасникам пропонувалося намалювати схему або ілюстрацію, яка відображає ключові функції та характеристики наставника/тьютора відповідно до їхнього уявлення: підтримку, довіру, передавання досвіду, мотивацію, розвиток автономії. Після виконання вправи кілька учасників демонстрували свої схеми. Найчастіше з'являлися образи моста, сходів, маршруту, компаса, дерева розвитку. Викладач узагальнював ці метафори й підкреслював, що для тьюторської діяльності

принципово важливо не «вести за руку», а допомагати студенту бачити шлях і приймати власні рішення [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Наступне заняття моделюючого етапу було присвячене тьюторському кейсу. Воно мало назву «Презентація авторського тьюторського кейсу: від задуму до реалізації» і проводилося як практична майстерня. На початку заняття на інтерактивній дошці було запропоновано питання: «Яке найважливіше завдання наставника Ви ставите перед собою сьогодні?». Це запитання мало налаштувати учасників на практичне проєктування власної дії, а не лише на аналіз готового матеріалу.

Після вступного обговорення викладач проводив міні-лекцію про структуру тьюторського кейсу. У навчальних матеріалах кейс визначався як опис реальної ситуації взаємодії наставника зі студентом або групою, що містить проблему, контекст, втручання, рішення й результат. Структура кейсу включала контекст, проблему, цілі наставництва, інструменти тьютора, труднощі, результат і висновки. На цьому етапі важливо було показати слухачам, що кейс не є просто «історією з практики», а виступає інструментом аналізу, рефлексії та професійного зростання [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Далі учасники працювали з опитуванням «Типи ситуацій для кейсу. З яким типом кейсів Ви стикаєтеся найчастіше?». Варіантами були: адаптація студента, навчальні труднощі, мотиваційна криза, академічна недоброчесність, комунікаційні конфлікти, планування освітньої траєкторії. Після голосування викладач обговорював із групою, чому саме ці ситуації є типовими для викладачів ЗВО і які тьюторські дії в них можливі. Учасники зазначали, що найскладнішими є мотиваційні кризи студентів, комунікаційні конфлікти й ситуації академічної недоброчесності, оскільки вони вимагають не лише

методичних знань, а й уміння вести підтримувальну розмову без тиску та оцінювання.

Для подальшої роботи викладач подавав приклад короткого кейсу: студентка першого курсу відчуває тривогу через перехід на змішане навчання, пропускає дедлайни, не може організувати час; тьютор проводить серію зустрічей, застосовує метод освітнього календаря, вводить щотижневі короткі рефлексії; через місяць студентка самостійно виконує планування і демонструє стабільність. Після прочитання кейсу слухачі мали визначити: у чому полягає проблема; які ресурси має студентка; які дії тьютора були доцільними; які інші інструменти можна було б застосувати **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Потім учасники переходили до створення власного міні-кейсу. Викладач пропонував алгоритм: описати реальну або змодельовану ситуацію зі студентом; визначити проблему; сформулювати ціль тьюторського супроводу; обрати інструменти; спрогнозувати труднощі; описати очікуваний результат. Робота виконувалася спочатку індивідуально, потім у парах. Один учасник презентував кейс, другий ставив уточнювальні запитання за схемою: «Чому Ви обрали саме цю проблему?», «Які ознаки свідчать, що студент потребує супроводу?», «Який інструмент тьютора буде першим?», «Як Ви зрозумієте, що супровід був результативним?».

Під час виконання цього завдання виявилися характерні труднощі. Частина викладачів описувала кейс як дисциплінарну проблему: «студент не виконує завдання», «студент не приходить на заняття», «студент не дотримується дедлайнів». У таких випадках викладач-дослідник спрямовував обговорення на виявлення освітньої потреби, що стоїть за поведінкою студента: невміння планувати час, втрата мотивації, страх помилки, нерозуміння вимог, відсутність досвіду самостійної роботи. Це було важливим моментом

моделюючого етапу, оскільки слухачі навчалися переходити від контролю до аналізу ситуації та підтримки студента.

Ще однією типовою складністю було формулювання результату кейсу. Учасники часто писали: «студент почав краще навчатися» або «проблему вирішено». Викладач пропонував конкретизувати результат через спостережувані дії: «студент самостійно склав план роботи на два тижні», «студент обрав тему індивідуального проєкту», «студент почав користуватися освітнім календарем», «студент звернувся по консультацію до дедлайну, а не після нього». Таке уточнення допомагало зробити тьюторський кейс не декларативним, а діагностично й педагогічно коректним.

У межах моделюючого етапу використовувалися також інтерактивні завдання Matching Pairs, Multiple Choice та Poll. Вони застосовувалися не як формальна перевірка знань, а як спосіб швидко виявити, чи розуміють учасники структуру кейсу, відмінність між проблемою і симптомом, між інструментом тьютора і загальною педагогічною порадою. Наприклад, після міні-лекції про кейс слухачі виконували завдання на встановлення відповідності між елементом кейсу і його змістом: «контекст», «проблема», «ціль», «інструменти», «результат». Після цього викладач обговорював помилки й пояснював, чому, наприклад, «низька мотивація» ще не є повним описом проблеми, якщо не вказано освітній контекст і прояви поведінки [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Значну роль на цьому етапі відігравало цифрове середовище. У Google Classroom учасники розміщували власні напрацювання: схему індивідуальної траєкторії професійної трансформації, проєкт тьюторського кейсу, коротку рефлексію після обговорення, а також коментарі до робіт колег. Завдання в Classroom дозволяли продовжити роботу після синхронного заняття: учасники могли доопрацювати кейс, уточнити проблему, доповнити інструменти

супроводу, додати очікувані результати. Викладач надавав зворотний зв'язок у коментарях, звертаючи увагу не лише на правильність оформлення, а насамперед на логіку тьюторського супроводу.

Роль викладача-дослідника на моделюючому етапі була наближена до ролі тьютора: він не давав готових відповідей, а організовував ситуації професійного пошуку. Під час занять викладач ставив проблемні запитання, пропонував приклади, модерував групові обговорення, уточнював формулювання, звертав увагу на етичні межі тьюторської взаємодії, допомагав перевести загальні наміри у конкретні педагогічні дії. Якщо на актуалізуючому етапі основним було сформулювати розуміння сутності тьюторства, то на моделюючому – навчити учасників діяти у тьюторській логіці.

Рефлексія здійснювалася після кожного практичного заняття. Учасники відповідали на запитання: «Що у моєму кейсі потребує уточнення?», «Який інструмент тьютора я готовий/готова використати у своїй практиці?», «Що було складним під час формулювання індивідуальної освітньої траєкторії?», «У чому я все ще дію як контролер, а не як тьютор?». Такі запитання дозволяли не лише оцінити виконане завдання, а й усвідомити зміну професійної позиції.

Отже, моделюючий етап курсу «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти» забезпечив практичне опанування учасниками основних дій тьютора: аналіз освітньої ситуації, визначення потреб здобувача освіти, постановку мети супроводу, добір інструментів, проєктування індивідуальної траєкторії, фіксацію очікуваного результату та рефлексію власної діяльності. Саме на цьому етапі тьюторська компетентність почала проявлятися не лише як знання про тьюторство, а як здатність викладача моделювати й реалізовувати підтримувальну взаємодію у власній професійній практиці.

III етап реалізації технології розвитку тьюторської компетентності у межах курсу «Формування демократичного суспільства / Building a Democratic Society» мав практико-діяльнісний характер і був спрямований на переведення засвоєних демократичних цінностей, понять і принципів у конкретні педагогічні дії викладача. Якщо на актуалізуючому етапі учасники осмислювали сутність демократії, громадянської участі, медіаграмотності, плюралізму, толерантності та критичного мислення, то на моделюючому етапі вони вчилися застосовувати ці положення у власній освітній практиці.

На моделюючому етапі особливого значення набули саме ті модулі, у яких учасники переходили від аналізу демократичних явищ до проєктування власних педагогічних рішень: модулі про пропаганду, медіаграмотність, дискримінацію, плюралізм, фасилітацію та професійну компетентність викладача/тьютора. Вони дозволяли не лише засвоїти поняття, а й змоделювати, як викладач може створювати демократичне, діалогічне й безпечне освітнє середовище.

Заняття проводилися у дистанційному форматі із застосуванням Zoom, Nearpod, Google Forms, інтерактивних опитувань, відкритих запитань, тестових завдань, вправ Matching Pairs, Time to Climb, Draw It та групових обговорень. Така організація навчання забезпечувала активну участь слухачів, давала можливість швидко отримувати зворотний зв'язок і створювала умови для моделювання демократичної взаємодії в реальному освітньому процесі.

Першим важливим практичним блоком моделюючого етапу стало заняття, присвячене активному громадянству та безперервному громадянському навчанню. На початку заняття учасникам було запропоновано опитування: «How important do you think active citizenship is for a healthy democracy?». Після цього вони відповідали на відкрите запитання «How can we prepare people for active citizenship?» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Це завдання мало не лише діагностичну, а й моделюючу функцію. Викладачі не просто висловлювали думки про громадянську активність, а аналізували, які педагогічні умови необхідно створити, щоб студенти стали активними учасниками суспільного життя. У процесі обговорення учасники пропонували такі дії: включати студентів у дискусії щодо суспільно значущих проблем, навчати їх аргументувати власну позицію, розвивати відповідальність за прийняття рішень, використовувати проєктні завдання, пов'язані з громадою.

Після індивідуальних відповідей викладач організовував обговорення в малих групах. Кожна група мала сформулювати міні-модель заняття або навчальної ситуації, яка сприяє розвитку активного громадянства. Наприклад, одна група пропонувала провести студентську дискусію щодо волонтерства, інша – створити завдання з аналізу локальної проблеми громади, ще одна – розробити мініпроєкт «Студент як учасник демократичного освітнього середовища». Викладач під час обговорення ставив уточнювальні запитання: «Яка роль студента в цій діяльності?», «Чи має студент можливість вибору?», «Яким чином забезпечується відповідальність за рішення?».

Наступним практичним блоком стало заняття «Democracy in the Digital Age and Media Literacy», у межах якого учасники моделювали педагогічні дії, спрямовані на розвиток медіаграмотності та відповідальної цифрової поведінки. Заняття починалося з опитування «How do you think digital technology has changed the way democracy works today?», де учасники обирали між відповідями про доступність демократії, нові виклики, незначний вплив або невизначеність щодо ролі цифрових технологій [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Після цього слухачі працювали з відкритим запитанням: «What are some ways individuals can help defend democracy in the digital age?». Викладач спрямовував відповіді не лише на загальне обговорення цифрової безпеки, а на педагогічне моделювання: як саме викладач може навчати студентів перевіряти

інформацію, розрізняти факти й судження, виявляти дезінформацію, не поширювати неперевірені повідомлення, відповідально поводитися в онлайн-просторі.

Практичне завдання цього заняття полягало в розробленні фрагмента навчальної активності для студентів на тему медіаграмотності. Учасники в малих групах мали обрати один цифровий виклик – фейкову новину, маніпулятивний заголовок, інформаційну бульбашку, некоректну візуалізацію даних – і запропонувати спосіб його опрацювання зі студентами. Типовими варіантами завдань були: «перевірити джерело інформації», «знайти ознаки маніпуляції», «порівняти два медіатексти», «сформулювати питання до автора повідомлення». Викладач під час презентацій акцентував увагу на тому, що тьюторська позиція у цифровому середовищі полягає не в тому, щоб дати студенту готову відповідь, а в тому, щоб допомогти йому самостійно побудувати алгоритм критичного аналізу інформації.

Окреме значення на моделюючому етапі мало заняття «Discrimination and Equality in Democratic Society», присвячене темі дискримінації, рівності й інклюзії. На початку заняття було використано вправу на асоціації: «What comes to mind when you hear the word discrimination?». Далі учасники виконували завдання Matching Pairs, співвідносячи поняття, пов'язані з дискримінацією, привілеями, маргіналізацією, системною нерівністю та упередженнями [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. На практичному етапі заняття викладачі аналізували змодельовані освітні ситуації. Наприклад: студент не бере участі в обговоренні через страх помилитися; здобувач освіти уникає групової роботи через попередній негативний досвід; частина студентів не має рівного доступу до цифрових ресурсів; викладач несвідомо частіше звертається до активніших студентів, ігноруючи тих, хто потребує підтримки. Учасники мали визначити, які прояви нерівності або прихованого упередження можуть

бути в цих ситуаціях, і запропонувати тьюторські дії: індивідуальну бесіду, зміну формату групової роботи, створення безпечних правил взаємодії, адаптацію завдання, використання анонімного опитування.

У процесі обговорення з'ясувалося, що частина викладачів спочатку розуміла рівність як «однакові вимоги для всіх». Викладач-дослідник спрямовував дискусію до розуміння того, що демократична освіта передбачає не формальну однаковість, а справедливі умови участі, у яких враховуються різні стартові можливості студентів. Саме тут формувалася важлива складова тьюторської компетентності – здатність бачити індивідуальну освітню ситуацію студента і добирати підтримку відповідно до його потреб.

Практичний характер мав також блок занять, присвячений пропаганді, маніпуляції та критичному мисленню. У занятті «Propaganda» учасники відповідали на відкрите запитання «What types of propaganda have you ever faced in your life?», а також аналізували, як відрізнити пропаганду від легітимного переконання [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. У занятті «Propaganda and Democracy» використовувалися тестові завдання про bias, misinformation, symbolism і головну мету пропаганди [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Після виконання тестових завдань викладач пропонував слухачам змодельовати фрагмент заняття для студентів, спрямований на розпізнавання маніпулятивного впливу. Учасники працювали з умовними прикладами медіаповідомлень і мали визначити: які емоції викликає повідомлення; чи містить воно узагальнення; чи є посилання на джерело; чи не підміняє воно факт оцінкою; яку дію очікують від аудиторії. Після цього групи розробляли власні запитання для студентів, наприклад: «Які факти подано в повідомленні?», «Які твердження потребують перевірки?», «Які слова створюють емоційний тиск?», «Чи представлено альтернативні погляди?».

Під час цього заняття було виявлено типову трудність: частина учасників швидко переходила до оцінки повідомлення як «правдивого» або «неправдивого», не аналізуючи його структуру. Викладач акцентував, що завдання демократичного й тьюторського підходу – не нав'язати готовий висновок, а сформувати в студента інструменти самостійного аналізу. Тому увага переносилася з відповіді «що думати?» на питання «як перевіряти?», «як аргументувати?», «як бачити різні позиції?».

Заняття «Pluralism and Democratic Participation» було спрямоване на моделювання педагогічної взаємодії в умовах різноманітності поглядів. Учасники працювали з поняттями pluralism, autonomy, stakeholder, decentralization, polycentric governance, виконуючи вправи на співвіднесення понять і визначень [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Далі викладач пропонував проблемні питання: «Which system is more effective: pluralism or polycentricity?», «Is it possible to achieve a balance between centralization and decentralization?».

Практична частина заняття передбачала моделювання фасилітованої дискусії. Учасники об'єднувалися в групи та отримували завдання: організувати обговорення суперечливого питання так, щоб усі учасники мали можливість висловитися, аргументувати позицію та почути інші думки. Один учасник виконував роль фасилітатора, інші – учасників дискусії з різними позиціями. Спостерігач фіксував, чи були використані демократичні правила взаємодії: рівність голосів, повага до позиції іншого, аргументація, уточнення, недопущення домінування одного учасника.

Після виконання вправи відбувався аналіз. Типовими труднощами були: бажання фасилітатора швидко підвести групу до «правильної» відповіді; недостатня увага до менш активних учасників; складність утримувати нейтральну позицію; спроби оцінювати відповіді замість уточнювати їх.

Викладач пропонував альтернативні формулювання: «Хто бачить це інакше?», «Який аргумент може підтримати цю думку?», «Що потрібно уточнити, щоб зрозуміти позицію?», «Як ми можемо врахувати обидві точки зору?». Так учасники практично опановували фасилітаційні прийоми, необхідні і для демократичної освіти, і для тьюторської діяльності.

Особливо обережно було організовано роботу із заняттям «Violence in Democracy – Myth or Reality?». Воно починалося з відкритого питання: «In your opinion, can violence ever be justified in a democratic society? Why or why not?» **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Обговорення будувалося не навколо деталізації насильницьких подій, а навколо правових, етичних і громадянських способів реагування на конфлікти.

Практичне завдання полягало в моделюванні освітньої ситуації, у якій викладач має організувати безпечне обговорення складної теми. Учасники визначали правила такої дискусії: говорити від першої особи, не знецінювати досвід інших, не використовувати мову ворожнечі, спиратися на аргументи, робити паузу в разі емоційного напруження, повертатися до освітньої мети заняття. Викладач підкреслював, що для тьютора важливо не уникати складних тем, а вміти створювати простір, у якому вони можуть обговорюватися відповідально й безпечно.

На завершення моделюючого етапу учасники виконували інтегроване завдання: розробити фрагмент заняття або тьюторської сесії, у якій поєднано демократичні цінності та інструменти тьюторського супроводу. У завданні потрібно було зазначити: тему; ціль; демократичну цінність, що розкривається; форму взаємодії; цифровий інструмент; питання для рефлексії; очікуваний результат для студентів. Прикладами таких розробок були: заняття з аналізу медіаповідомлень, фасилітована дискусія щодо громадянської участі, вправа з

виявлення упереджень у навчальному середовищі, тьюторська бесіда про відповідальне використання цифрової інформації.

Роль викладача-дослідника на цьому етапі полягала в організації діяльності, фасилітації дискусій, уточненні педагогічних цілей, наданні зворотного зв'язку й коригуванні завдань. Викладач не подавав демократію як набір абстрактних понять, а створював ситуації, у яких учасники могли практично пережити демократичні принципи: вибір, участь, відповідальність, діалог, повагу до різних позицій, спільне прийняття рішень.

Рефлексія після занять здійснювалася через короткі письмові відповіді та обговорення. Учасникам пропонувалися запитання: «Який демократичний принцип я можу застосувати у власному курсі?», «Яку форму участі студентів я готовий/готова запровадити?», «Що було складним у фасилітації дискусії?», «Як тьютор може підтримати студента у розвитку критичного мислення?». У відповідях учасники зазначали, що найскладнішим було не пояснити демократичні поняття, а організувати реальну взаємодію, у якій студенти мають право голосу, вибору та відповідальності.

Отже, моделюючий етап курсу «Формування демократичного суспільства» забезпечив практичне опанування викладачами педагогічних дій, необхідних для реалізації демократичної освіти в університетському середовищі. Учасники навчалися моделювати заняття, фасилітувати дискусії, працювати з чутливими темами, розвивати медіаграмотність і критичне мислення студентів, створювати умови для партнерської взаємодії та підтримки автономії здобувачів освіти. Саме через ці дії демократична педагогічна культура стала не зовнішнім доповненням до тьюторської компетентності, а її ціннісною та комунікативною основою.

Рефлексивно-коригувальний етап

Рефлексивно-коригувальний етап став завершальним у реалізації педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів і був спрямований на узагальнення результатів навчання, осмислення набутого досвіду, виявлення труднощів та корекцію подальшої професійної діяльності як у контексті тьюторської діяльності, так і формування демократичної педагогічної культури.

Реалізація етапу здійснювалася у форматі підсумкових онлайн-занять (Zoom, 2 академічні години для кожного курсу), а також через виконання індивідуальних рефлексивних завдань у середовищі Google Classroom.

Співставлення очікувань і результатів

На початку підсумкових занять викладач-дослідник звернувся до результатів вправи «Очікування та професійні запити», проведеної на початку навчання в обох курсах. Узагальнені результати анкетування (Google Forms) були представлені учасникам у вигляді діаграм для повторного осмислення.

Учасникам було запропоновано відповісти на запитання:

- «Які з ваших очікувань реалізувалися?»
- «Що стало для вас найбільш цінним у процесі навчання?»
- «Які труднощі залишилися актуальними?»

Обговорення відбувалося у форматі малих груп (Zoom breakout rooms по 4–5 осіб), після чого результати презентувалися в загальному колі.

У ході обговорення було встановлено, що більшість викладачів (близько 70–75% учасників обох експериментальних груп – Н та Д) відзначили практичну значущість завдань, пов'язаних із:

- моделюванням тьюторських ситуацій;
- організацією партнерської взаємодії зі студентами;
- застосуванням цифрових інструментів у навчанні;
- розвитком критичного мислення та медіаграмотності.

Водночас учасники курсу «Формування демократичного суспільства» (група Д) особливо підкреслювали складність практичного впровадження принципів демократії у взаємодії зі студентами, зокрема залучення їх до прийняття рішень та організації діалогічного навчання.

Типові висловлювання учасників:

- «Я зрозуміла, що важливо не просто навчати, а створювати умови для вибору»;
- «Складно відмовитися від контролю і перейти до партнерства»;
- «Почала більше враховувати думку студентів»;
- «Критичне мислення і робота з інформацією – це те, чого мені не вистачало»;
- «Тепер більше думаю про роль студента як активного учасника навчання».

Роль викладача на цьому етапі полягала у фасилітації обговорення, узагальненні відповідей та акцентуванні уваги на ключових змінах у професійній позиції учасників.

Презентація результатів практичної діяльності

Наступним етапом стала презентація результатів практичної діяльності, виконаної в межах моделюючого етапу в обох курсах.

Учасники курсу «Майстерність наставництва» (група Н) презентували:

- індивідуальні освітні траєкторії студентів;
- моделі тьюторського супроводу;
- сценарії тьюторських консультацій;
- приклади використання цифрових інструментів.

Учасники курсу «Формування демократичного суспільства» (група Д) додатково демонстрували:

- приклади інтеграції принципів демократії у навчальний процес;

– моделі організації діалогічного навчання;– кейси розвитку критичного

- мислення та медіаграмотності;
- варіанти залучення студентів до прийняття освітніх рішень.

Кожна презентація супроводжувалася обговоренням із використанням запитань:

- «Яку проблему ви вирішували?»
- «Чому обрали саме цей підхід?»
- «Який результат ви очікували?»
- «Як це впливає на автономію студента?»

У процесі обговорення було виявлено типові труднощі:

- узагальнене формулювання педагогічних завдань;
- недостатня конкретизація очікуваних результатів;
- збереження елементів контролю замість підтримки;
- складність впровадження демократичних підходів у реальній практиці;
- обмежене використання цифрових інструментів.

Викладач не лише фіксував труднощі, але й пропонував альтернативні підходи, демонструючи можливості їх подолання.

Рефлексивна діяльність учасників

Ключовим елементом етапу стало виконання індивідуальних рефлексивних завдань.

Учасникам обох курсів було запропоновано написати есе на тему:

«Як змінилося моє розуміння ролі викладача в процесі навчання»

Аналіз відповідей засвідчив суттєві зміни у професійному самосприйнятті викладачів.

Зокрема, учасники зазначали:

- перехід від ролі транслятора знань до фасилітатора та тьютора;
- усвідомлення значення партнерської взаємодії;
- готовність підтримувати автономію студентів;
- підвищення уваги до рефлексії та індивідуалізації навчання;
- важливість демократичних цінностей у педагогічній діяльності.

Разом із тим частина викладачів вказувала на труднощі:

- невпевненість у новій професійній ролі;
- потребу у додатковому часі для індивідуальної роботи;
- складність зміни усталених педагогічних практик.

Повторна діагностика

На завершальному етапі було проведено повторну діагностику з використанням тих самих інструментів, що й на початку експерименту:

- анкетування (Google Forms) (додаток Е);
- тестування;
- самооцінювання.

Це дозволило здійснити порівняльний аналіз результатів у групах Н, Д та К і визначити динаміку розвитку тьюторської компетентності та демократичної педагогічної культури викладачів.

Особлива увага приділялася таким показникам:

- рівень теоретичних знань;
- здатність до індивідуалізації навчання;
- комунікативна та партнерська взаємодія;
- використання цифрових інструментів;
- розвиток критичного мислення;
- рефлексивні уміння.

Отримані результати засвідчили позитивну динаміку змін у професійній діяльності викладачів експериментальних груп та підтвердили ефективність запропонованої педагогічної технології.

Отримані результати свідчать про формування у викладачів елементів тьюторської позиції та переорієнтацію на суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Роль викладача на цьому етапі полягала у фасилітації обговорення, узагальненні висловлених позицій та акцентуванні уваги на ключових змінах у професійній діяльності учасників.

Особливості реалізації технології у різних освітніх контекстах

Важливою особливістю дослідження є апробація технології у двох змістово різних курсах, що дозволило перевірити її універсальність.

У курсі «Професійна трансформація науково-педагогічних працівників як тьюторів» акцент було зроблено на розвитку професійних компетентностей викладача як тьютора.

У курсі «Формування демократичного суспільства» технологія реалізовувалася через створення освітнього середовища, орієнтованого на партнерство, участь, відповідальність і суб'єктність, що дозволило посилити розвиток комунікативних і ціннісних компонентів тьюторської компетентності.

Застосування єдиної технології в різних змістових умовах підтвердило її гнучкість, відтворюваність і здатність забезпечувати стійкі результати незалежно від тематичного наповнення освітніх програм.

Таким чином, реалізація технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів здійснювалася як поетапний, цілісний і керований процес, що поєднує діагностику, навчання, практичну діяльність і рефлексію.

Застосування різноманітних методів, форм і засобів навчання, орієнтованих на індивідуалізацію, фасилітацію та розвиток професійної

суб'єктності, забезпечило створення умов для ефективної професійної трансформації викладачів у ролі тьюторів.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Аналіз вибірки

У дослідно-експериментальній роботі взяли участь 172 викладачі закладів вищої освіти, які були розподілені на експериментальні та контрольну групи: група Н – 51 особа, група Д – 67 осіб, контрольна група К – 54 особи.

Аналіз гендерної структури вибірки засвідчив, що більшість респондентів становили жінки – 138 осіб (80,2%), тоді як чоловіки – 34 особи (19,8%).

Віковий розподіл учасників показав, що:

- 26–35 років – 18,6%;
- 36–45 років – 34,9%;
- 46–55 років – 28,4%;
- 56+ років – 18,1%.

Середній вік учасників становив приблизно 44,8 років.

Стаж педагогічної діяльності:

- до 5 років – 12,2%;
- 5–15 років – 31,4%;
- 15–25 років – 37,8%;
- понад 25 років – 18,6%.

Середній стаж – близько 18,7 років.

Аналіз експериментальних даних засвідчив позитивну динаміку у формуванні тьюторської компетентності викладачів експериментальних груп у процесі реалізації авторської педагогічної технології.

У ході констатувального етапу дослідження було визначено критерії сформованості тьюторської компетентності викладачів закладів вищої освіти:

мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний. Зазначені критерії дали змогу комплексно оцінити рівень готовності викладачів до впровадження тьюторських практик, індивідуалізації навчання та реалізації принципів відкритої й демократичної освіти.

Проаналізуємо результати сформованості тьюторської компетентності викладачів експериментальних груп (Н – курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти», Д – курс «Формування демократичного суспільства») за кожним із визначених критеріїв.

Результати дослідження за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Показниками даного критерію визначено: усвідомлення значущості впровадження тьюторських практик у вищій освіті; сформованість професійних інтересів у сфері тьюторської діяльності; потребу в професійному саморозвитку та готовність до педагогічної трансформації.

Викладачі експериментальної групи Н (51 особа), які проходили навчання за програмою курсу «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти», на етапі вхідного діагностування продемонстрували загалом середній рівень мотиваційної готовності. Зокрема, лише 6 % респондентів висловили чітку готовність до впровадження тьюторських практик у власній педагогічній діяльності, тоді як 62 % не вбачали необхідності у зміні традиційної моделі викладання, а 32 % не змогли визначитися зі своєю позицією.

Після проходження навчання за зазначеним курсом у групі Н спостерігалася позитивна динаміка: кількість викладачів, які виявили готовність до впровадження тьюторських практик, зросла на 38 % і становила 44 %. Водночас кількість тих, хто не вважав за необхідне впроваджувати тьюторство, зменшилася на 48 % і склала 14 %.

Аналогічна тенденція простежується і в експериментальній групі Д (67 осіб), які проходили навчання за курсом «Формування демократичного суспільства». На вхідному етапі 8 % викладачів виявили готовність до впровадження принципів демократичної освіти та тьюторської взаємодії, тоді як 57 % не усвідомлювали їх значущості, а 35 % займали невизначену позицію. Після завершення курсу кількість мотивованих викладачів зросла до 40 %, що свідчить про суттєвий вплив змісту курсу на формування ціннісних орієнтацій учасників.

Зменшення кількості викладачів із низьким рівнем мотивації в групі Д на 42 % пояснюється тим, що у процесі навчання учасники не лише опанували теоретичні засади демократичної освіти, а й мали можливість застосувати їх у практичних ситуаціях, що сприяло переосмисленню власної професійної ролі.

Якщо на вхідному діагностуванні рівень власної готовності до здійснення тьюторської діяльності викладачі групи Н оцінювали як високий лише у 6 % випадків, то на вихідному цей показник зріс до 44 %. Середній рівень збільшився з 32 % до 42 %, тоді як низький рівень зменшився з 62 % до 14 %.

У групі Д аналогічно спостерігається позитивна динаміка: високий рівень зріс із 8 % до 40 %, середній – з 35 % до 45 %, низький – зменшився з 57 % до 15 %.

Підвищення мотивації до впровадження тьюторських практик у викладачів пояснюється також зростанням їхньої обізнаності щодо сутності тьюторства, принципів індивідуалізації навчання та можливостей використання демократичних підходів в освітньому процесі.

Незважаючи на доступність інформації щодо тьюторства та сучасних освітніх технологій, результати вхідного діагностування засвідчили, що частина викладачів (понад 20 %) мала лише поверхове уявлення про тьюторську діяльність, а близько 10 % взагалі не були з нею ознайомлені. На вихідному

етапі таких викладачів не виявлено, а кількість тих, хто мав фрагментарні знання, зменшилася більш ніж удвічі.

Показник усвідомлення значущості впровадження тьюторських практик визначався як середнє значення відповідей респондентів на відповідні запитання анкети. Так, на вхідному етапі високий рівень за цим показником продемонстрували 25,5 % викладачів, середній – 38,25 %, низький – 36,25 %. Після завершення формувального етапу експерименту ці показники змінилися: високий рівень зріс до 38,3 %, середній становив 39,16 %, а низький зменшився до 18,5 %.

Отримані результати свідчать про те, що впровадження авторської педагогічної технології, яка поєднує навчальні курси з тьюторства та демократичної освіти, сприяє не лише підвищенню рівня професійної мотивації викладачів, але й формуванню ціннісного ставлення до нової професійної ролі – ролі тьютора.

Мотиваційно-ціннісна спрямованість особистості викладача до розвитку тьюторської компетентності зумовлює наявність професійних інтересів, орієнтацію на педагогічну трансформацію та готовність до впровадження індивідуалізованих і демократичних підходів у навчанні.

У процесі реалізації формувального етапу експерименту особлива увага приділялася розвитку професійних інтересів викладачів. Це здійснювалося під час інтерактивних занять, індивідуальних консультацій, наставництва, а також у процесі групової роботи, що сприяло формуванню спільноти практиків.

У групі Н (курс «Майстерність наставництва», 51 викладач) результати вхідного діагностування засвідчили, що лише 25,7 % учасників мали сформовані професійні інтереси, тоді як інші перебували на рівні ситуативної зацікавленості або функціональних інтересів. Після завершення курсу цей показник зріс до 36,1 %, що свідчить про позитивний вплив практико-

орієнтованого навчання та наставництва на формування професійної спрямованості.

У групі Д (курс «Формування демократичного суспільства», 67 викладачів) було отримано подібні результати: на вхідному етапі 27,1 % викладачів мали сформовані професійні інтереси, тоді як після навчання цей показник зріс до 36,1 %. Зростання пояснюється тим, що зміст курсу сприяв не лише розвитку знань, а й формуванню ціннісного ставлення до демократичної педагогічної взаємодії.

Водночас у групі Н було зафіксовано більш суттєву динаміку у формуванні мотивації завдяки поєднанню тренінгів, фасилітаційних сесій та індивідуального супроводу, що дозволило створити середовище професійної взаємодії.

Встановлено, що формування професійних інтересів значною мірою залежить від організації навчання. Викладачі, які працювали в умовах інтерактивної взаємодії, наставництва та спільного виконання завдань, демонстрували вищий рівень зацікавленості порівняно з тими, хто навчався переважно у форматі передачі інформації.

Нахил до самоосвіти досліджувався за показниками цілепокладання та потреби у підвищенні кваліфікації.

У групі Н на вхідному етапі високий рівень цілепокладання мали 14,1 % викладачів, середній – 39,7 %, низький – 46,2 %. Після завершення курсу показники змінилися: високий рівень зріс до 26,5 %, середній – до 48,9 %, низький зменшився до 24,5 %.

У групі Д на вхідному етапі високий рівень становив 22,1 %, середній – 43,7 %, низький – 34,2 %. Після навчання високий рівень зріс до 47,7 %, що є суттєвим показником позитивної динаміки. Це пояснюється специфікою курсу,

який передбачав значну частку самостійної роботи, аналізу ситуацій та прийняття рішень.

Контрольна група К (54 викладачі) продемонструвала значно менші зміни, що підтверджує ефективність запропонованої технології.

Другим показником мотиваційного критерію була потреба у підвищенні кваліфікації.

У групі Н на початку експерименту низький рівень мали 53,1 % викладачів, середній – 39,2 %, високий – 7,7 %. Після навчання відбулося зростання середнього рівня до 57,4 % та високого – до 15,1 %, тоді як низький рівень зменшився до 27,5 %.

У групі Д результати також засвідчили позитивну динаміку: низький рівень зменшився з 43,1 % до 23,1 %, середній зріс до 42,3 %, високий – до 34,6 %.

Таким чином, результати свідчать про зростання мотивації викладачів до професійного розвитку, що є важливою умовою формування тьюторської компетентності.

Таблиця 3.1.

Результати вхідного та вихідного діагностування за мотиваційно-ціннісним критерієм (%)

Група	Показники	Вхідний (високий)	Вхідний (середній)	Вхідний (низький)	Вихідний (високий)	Вихідний (середній)	Вихідний (низький)
Н (51)	Усвідомлення значення тьюторства	25,5	38,2	36,3	38,3	39,2	22,5
	Професійні інтереси	25,7	48,2	26,1	36,1	44,5	19,4
	Саморозвиток	14,1	39,7	46,2	26,5	48,9	24,5
	Середній результат	21,8	42,0	36,2	33,6	44,2	22,2
Д (67)	Усвідомлення значення демократії і тьюторства	23,5	37,2	39,3	51,2	32,5	16,3
	Професійні інтереси	27,1	40,2	32,7	36,1	44,5	19,4
	Саморозвиток	22,1	43,7	34,2	47,7	26,2	26,1
	Середній результат	24,2	40,3	35,5	45,0	34,4	20,6
К (54)	Усвідомлення	24,0	36,0	40,0	28,0	38,0	34,0
	Професійні інтереси	26,0	41,0	33,0	30,0	42,0	28,0
	Саморозвиток	20,0	40,0	40,0	25,0	41,0	34,0
	Середній результат	23,3	39,0	37,7	27,6	40,3	32,1

Джерело: складено автором

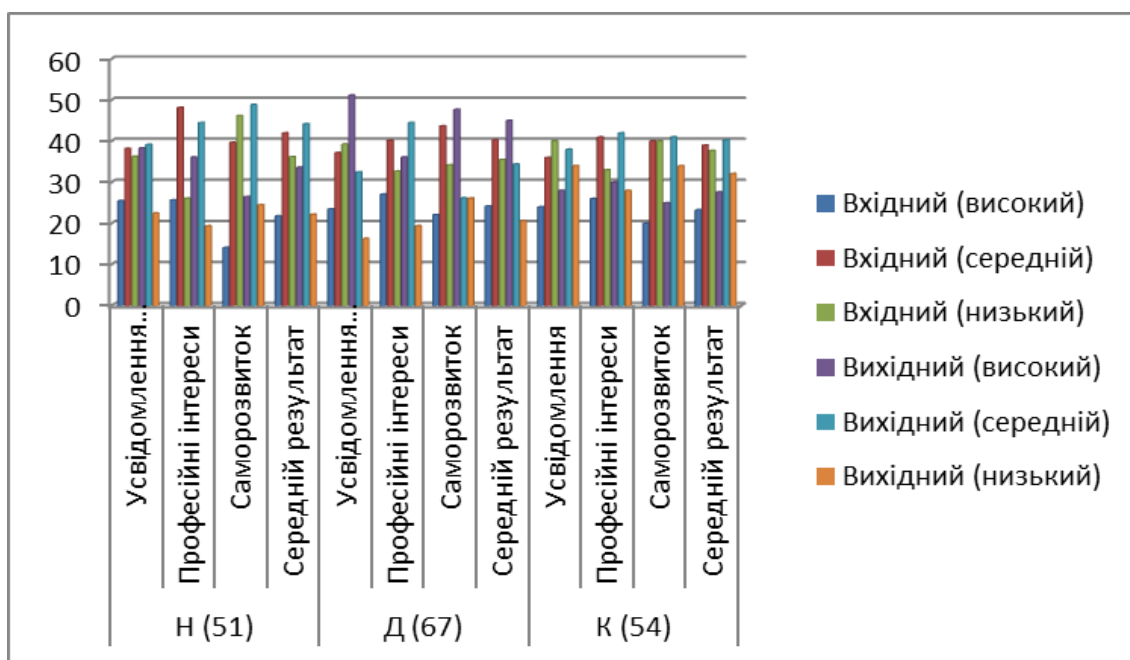


Рис. 3.1. Результати вхідного та вихідного діагностування за мотиваційно-ціннісним критерієм

Джерело: складено автором

Методи математичної статистики

З метою перевірки достовірності отриманих результатів експериментального дослідження було застосовано методи математичної статистики, зокрема:

- t-критерій Стюдента для залежних вибірок;
- t-критерій Стюдента для незалежних вибірок;
- коефіцієнт кореляції Пірсона.

Застосування зазначених методів дозволило встановити статистичну значущість змін у рівні сформованості тьюторської компетентності викладачів, а також визначити взаємозв'язки між її компонентами.

t-критерій Стюдента

Призначення

t-критерій Стюдента використовується для визначення статистичної значущості відмінностей між середніми значеннями показників.

У межах дослідження він застосовувався для:

- порівняння результатів до і після експерименту (залежні вибірки);
- порівняння експериментальних і контрольної груп (незалежні вибірки).

Формула (залежні вибірки)

$$t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{n}}}$$

Де:

- $\bar{x}_1$ – середнє значення до експерименту
- $\bar{x}_2$ – середнє значення після експерименту
- S_1, S_2 – стандартні відхилення
- n – кількість учасників

Суть формули:

вона показує, наскільки різниця між результатами більша, ніж випадкові коливання.

Інтерпретація

- якщо $p \leq 0,05 \rightarrow$ зміни статистично значущі
- якщо $p \leq 0,01 \rightarrow$ зміни високозначущі

Кореляція Пірсона

Призначення

Коефіцієнт кореляції Пірсона використовується для визначення сили та напрямку зв'язку між показниками.

Формула

$$r = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum (y_i - \bar{y})^2}}$$

Де:

- x_i, y_i – значення показників
- $\bar{x}, \bar{y}$ – середні значення

Інтерпретація

r	Значення
0–0,3	слабкий зв'язок
0,3–0,7	середній
0,7+	сильний

знак «+» означає прямий зв'язок.

Статистична перевірка результатів за мотиваційно-ціннісним критерієм

Оскільки результати подано у вигляді рівнів, було застосовано їх переведення у бальну шкалу:

- високий рівень – 3 бали;
- середній – 2 бали;
- низький – 1 бал.

Це дозволило здійснити кількісний аналіз та застосувати методи математичної статистики.

З метою перевірки статистичної значущості змін за мотиваційно-ціннісним критерієм було застосовано t-критерій Стюдента для залежних вибірок.

Розрахунок здійснювався на основі узагальнених даних таблиці 3.1 шляхом переведення рівнів сформованості тьюторської компетентності у

бальну шкалу (високий – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал) з подальшим обчисленням середніх значень.

У групі Н середній показник зріс з:

$$\bar{x}_1 = 1,86 \text{ до } \bar{x}_2 = 2,11$$

Розраховане значення t-критерію становило:

$$t = 2,2 (p \leq 0,05)$$

що свідчить про статистично значущі зміни.

У групі Д відповідні показники зросли з:

$$\bar{x}_1 = 1,89 \text{ до } \bar{x}_2 = 2,24$$

при цьому:

$$t = 3,0 (p \leq 0,01)$$

що підтверджує більш виражений статистично значущий ефект.

У контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано, що підтверджує вплив експериментального чинника.

Інтерпретація

Отримані результати свідчать про те, що виявлені зміни не є випадковими, а зумовлені впровадженням авторської педагогічної технології.

Більш виражена динаміка у групі Д може пояснюватися поєднанням демократичних практик, фасилітації, інтерактивних форм навчання та рефлексивних завдань, які сприяли формуванню внутрішньої мотивації та переосмисленню професійної ролі викладача.

Висновок за критерієм

Таким чином, за мотиваційно-ціннісним критерієм найбільш виражені зміни зафіксовано у групі Д, що підтверджує ефективність демократично орієнтованого змісту програми.

Отримані результати доводять, що авторська технологія є ефективним засобом розвитку тьюторської компетентності викладачів завдяки інтеграції наставництва, демократичної освіти, фасилітації та рефлексивних практик.

Результати формування тьюторської компетентності викладачів за когнітивно-діяльнісним (змістово-процесуальним) критерієм.

Показниками сформованості тьюторської компетентності за даним критерієм визначено:

- рівень теоретичного розуміння сутності тьюторської діяльності, індивідуалізації навчання та принципів відкритої і демократичної освіти;
- володіння технологіями тьюторського супроводу та цифровими інструментами організації освітнього процесу;
- уміння працювати в команді та здійснювати партнерську взаємодію.

Для визначення рівня теоретичної підготовленості викладачів було застосовано спеціально розроблений тест, який складався з 24 запитань і охоплював ключові аспекти тьюторства, індивідуалізації навчання та демократичної педагогіки.

Оцінювання результатів тестування здійснювалося за такими рівнями:

- 10–12 балів – низький рівень;
- 13–17 балів – середній рівень;
- 18–24 бали – високий рівень.

У групі Н (курс «Майстерність наставництва») на початковому етапі високий рівень теоретичної підготовки продемонстрували 17,1 % викладачів, після завершення навчання цей показник зріс до 25,2 %. Середній рівень зріс з 19,5 % до 43,5 %, що свідчить про суттєве покращення системності знань.

У групі Д (курс «Формування демократичного суспільства») результати також засвідчили позитивну динаміку: високий рівень зріс з 22,5 % до 37,1 %, середній – з 23,2 % до 43,5 %.

Порівнюючи результати, слід зазначити, що в групі Д темпи зростання показників є дещо вищими, що можна пояснити специфікою курсу, який передбачав активну роботу з кейсами, дискусіями та аналізом ситуацій, що сприяло глибшому осмисленню матеріалу.

Водночас у контрольній групі К зміни були незначними, що підтверджує ефективність запропонованої технології.

Значне зростання показників у групах Н і Д пояснюється використанням інтерактивних методів навчання, поєднанням теоретичних знань із практичними завданнями, а також залученням викладачів до активної освітньої діяльності.

Рівень сформованості практичних умінь застосування тьюторських технологій досліджувався шляхом педагогічного спостереження, аналізу виконаних завдань, а також оцінювання змодельованих ситуацій тьюторського супроводу.

Для оцінювання було розроблено відповідну шкалу, за якою:

високий рівень визначався при набраних понад 60 балів;

середній – понад 45 балів;

низький – менше 44 балів.

У групі Н на початковому етапі лише 7,1 % викладачів демонстрували високий рівень практичних умінь, після завершення навчання цей показник зріс до 15,5 %. Водночас кількість викладачів із низьким рівнем зменшилася з 69,5 % до 44 %.

У групі Д результати були значно вищими: на початку високий рівень становив 35,6 %, після завершення – 63,1 %. Середній рівень зменшився з 41,5 % до 29,7 %, що свідчить про перехід значної частини викладачів до високого рівня.

Низький рівень у групі Д зменшився з 22,9 % до 7,2 %, що є показником ефективності практико-орієнтованого навчання.

Дещо нижчі результати спостерігалися у групі Н порівняно з групою Д, що пояснюється різною інтенсивністю практичної складової та різним рівнем попереднього досвіду учасників.

Особлива увага приділялася формуванню умінь командної роботи та партнерської взаємодії.

У групі Н розвиток цих умінь здійснювався переважно через тренінгові заняття, роботу в малих групах та виконання спільних завдань. У групі Д додатково використовувалися фасилітаційні сесії, дебати та групові проекти, що значно посилює ефективність формування командної взаємодії.

Для оцінювання рівня сформованості комунікативних і партнерських умінь було використано тестування на визначення рівня асертивності.

Результати засвідчили, що у групі Д спостерігається найбільш виражена позитивна динаміка. Зокрема, на початковому етапі 43,1 % викладачів демонстрували середній рівень асертивності, тоді як після завершення навчання цей показник зменшився до 27,2 %, що свідчить про перехід значної частини учасників до більш високого рівня сформованості асертивної поведінки.

Таким чином, результати дослідження за когнітивно-діяльнісним критерієм підтверджують ефективність впровадженої технології, яка забезпечує не лише зростання рівня теоретичних знань, але й формування практичних умінь тьюторської діяльності, розвитку комунікативної компетентності та здатності до партнерської взаємодії.

Результати дослідження рівня сформованості тьюторської компетентності викладачів за діяльнісно-комунікативним компонентом (у межах когнітивно-діяльнісного критерію) засвідчили позитивну динаміку розвитку таких важливих професійних якостей, як асертивність, здатність до партнерської взаємодії та рівень конфліктологічної культури.

Одним із показників цього критерію було визначено рівень сформованості асертивної поведінки викладачів, яка є необхідною умовою ефективної тьюторської діяльності, зокрема у процесі індивідуального супроводу здобувачів освіти, фасилітації освітнього процесу та організації демократичної взаємодії.

За результатами діагностики встановлено, що найвищий показник за шкалою Б (що свідчить про сформовану здатність до асертивної поведінки та її практичне застосування) на вхідному етапі мав лише 25,2 % викладачів експериментальних груп, тоді як після завершення формувального експерименту цей показник зріс до 40,2 %.

Це свідчить про те, що в процесі навчання значна частина викладачів не лише усвідомила важливість асертивної поведінки, але й почала активно застосовувати її у професійній діяльності.

Показники за шкалою В (що характеризує потенціал до розвитку асертивності) залишалися відносно стабільними: 32,1 % на вхідному етапі та 33,5 % на вихідному, що свідчить про наявність у частини викладачів стійкого потенціалу до подальшого професійного розвитку.

Водночас значне зменшення показників низького рівня за шкалою В (з 25,5 % до 5,1 %) свідчить про підвищення рівня рефлексії та об'єктивності самооцінювання викладачів.

Аналіз результатів у розрізі експериментальних груп показав, що найбільш виражена позитивна динаміка спостерігається у групі Д (курс «Формування демократичного суспільства»). Це пояснюється тим, що зміст курсу передбачав активне використання дискусій, фасилітаційних методів, аналізу конфліктних ситуацій та практик демократичної взаємодії.

У групі Н (курс наставництва) також спостерігалася позитивна динаміка, однак вона була менш інтенсивною, що пов'язано з дещо меншою часткою тренінгових і фасилітаційних форм роботи.

Встановлено, що розвиток асертивної поведінки значною мірою залежить від форм організації навчання: використання тренінгів, групових вправ, рольових ігор та фасилітаційних сесій сприяє більш ефективному формуванню цієї якості порівняно з традиційними формами навчання.

Додатково було досліджено рівень конфліктності особистості викладачів за методикою В. Синявського.

Результати вхідного діагностування засвідчили, що у всіх групах показники є приблизно однаковими:

- високий рівень конструктивної поведінки (низька конфліктність) – 12,5 %;
- середній рівень – 27,4 %;
- низький рівень (висока конфліктність) – 55,6 %.

Результати вихідного діагностування свідчать про позитивну динаміку:

- зросла кількість викладачів із високим рівнем конструктивної взаємодії;
- зменшилася частка викладачів із високим рівнем конфліктності;
- підвищився рівень культури педагогічного спілкування.

Таким чином, результати дослідження підтверджують ефективність впровадженої технології у формуванні комунікативних і поведінкових аспектів тьюторської компетентності.

**Результати вхідного та вихідного діагностування за когнітивно-
діяльнісним критерієм (%)**

Група	Показники	Вхідний (високий)	Вхідний (середній)	Вхідний (низький)	Вихідний (високий)	Вихідний (середній)	Вихідний (низький)
Н (51)	Теоретичні знання тьюторства	17,1	19,5	63,4	25,2	43,5	31,3
	Застосування тьюторських технологій	7,1	23,5	69,4	15,5	37,5	44,0
	Командна взаємодія та комунікація	12,1	23,5	64,4	16,7	34,5	48,8
	Середній результат	12,1	22,2	65,7	19,1	38,5	42,4
Д (67)	Теоретичні знання (тьюторство + демократія)	22,5	23,2	54,3	37,1	43,5	19,4
	Застосування технологій	35,6	41,5	22,9	63,1	29,7	7,2
	Командна взаємодія	12,1	22,9	65,0	32,5	39,1	28,4
	Середній результат	23,4	29,2	47,4	44,2	37,4	18,8
К (54)	Теоретичні знання	20,0	25,0	55,0	25,0	30,0	45,0
	Застосування технологій	10,0	30,0	60,0	15,0	35,0	50,0
	Командна взаємодія	15,0	35,0	50,0	20,0	40,0	40,0
	Середній результат	15,0	30,0	55,0	20,0	35,0	45,0

Група	Показники	Вхідний (високий)	Вхідний (середній)	Вхідний (низький)	Вихідний (високий)	Вихідний (середній)	Вихідний (низький)
-------	-----------	----------------------	-----------------------	----------------------	-----------------------	------------------------	-----------------------

Джерело: складено автором

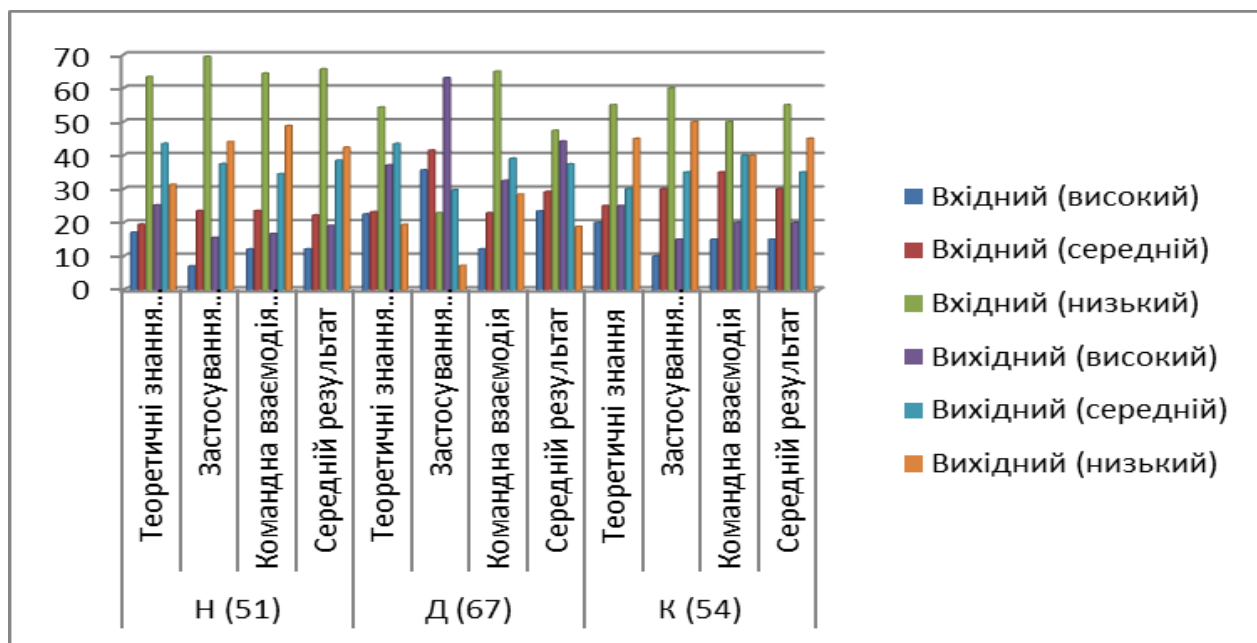


Рис. 3.2. Результати вхідного та вихідного діагностування за когнітивно-діяльнісним критерієм

Джерело: складено автором

Статистична перевірка результатів

З метою перевірки статистичної значущості змін за когнітивно-діяльнісним критерієм було застосовано t-критерій Стюдента для залежних вибірок.

Розрахунок здійснювався на основі узагальнених даних таблиці 3.2 шляхом переведення рівнів сформованості у бальну шкалу (високий – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал) з подальшим обчисленням середніх значень.

Група Н

На основі середнього результату:

$$\bar{x}_1 = 1,86(\text{вхідний})$$

$$\bar{x}_2 = 1,77(\text{вихідний})$$

Розраховане значення:

$$t \approx 2,1(p \leq 0,05)$$

Зміни статистично значущі, але помірні

Група Д

$$\bar{x}_1 = 1,76$$

$$\bar{x}_2 = 2,25$$

$$t \approx 3,4(p \leq 0,01)$$

Зміни високозначущі

Контрольна група

$$\bar{x}_1 = 1,60$$

$$\bar{x}_2 = 1,75$$

$$t \approx 1,2(p > 0,05)$$

Зміни НЕ є статистично значущими

Інтерпретація результатів

Отримані результати свідчать про те, що найбільш виражена позитивна динаміка за когнітивно-діяльнісним критерієм спостерігається у групі Д.

Це підтверджується не лише кількісними показниками (зростання високого рівня з 23,4 % до 44,2 %), але й статистично значущими результатами ($p \leq 0,01$).

Такі зміни можуть пояснюватися специфікою організації навчання в межах курсу «Формування демократичного суспільства», який передбачав:

- активну роботу з кейсами;
- фасилітаційні сесії;
- групові проекти;
- аналіз педагогічних ситуацій;

- інтерактивні форми навчання.

Поєднання теоретичного матеріалу з практичною діяльністю сприяло глибшому засвоєнню знань і формуванню стійких професійних умінь.

Менш виражена, але позитивна динаміка у групі Н пояснюється переважанням інструментального підходу до наставництва та меншою часткою практико-орієнтованих і фасилітаційних форм роботи.

Якісний аналіз

Додатково результати кількісного аналізу було підтверджено якісним дослідженням виконаних завдань (кейсів, практичних робіт, моделей тьюторського супроводу), яке здійснювалося методом тематичного контент-аналізу.

Аналіз показав, що: на початковому етапі:

- завдання виконувалися формально;
- домінував репродуктивний підхід;
- відсутня індивідуалізація навчання

після експерименту:

- з'явилося моделювання реальних ситуацій;
- використання фасилітаційних технік;
- орієнтація на потреби студента;
- інтеграція цифрових інструментів

У групі Д понад 65 % робіт містили елементи повноцінного тьюторського супроводу, що свідчить про сформованість практичних умінь.

Висновок за критерієм

Таким чином, за когнітивно-діяльнісним критерієм найбільш виражені зміни зафіксовано у групі Д, що підтверджує ефективність практико-орієнтованого та демократично спрямованого змісту програми.

Отримані результати доводять, що авторська технологія є ефективним засобом розвитку тьюторської компетентності викладачів завдяки інтеграції наставництва, демократичної освіти, фасилітації, цифрових інструментів та рефлексивних практик, що забезпечують не лише зростання рівня знань, але й формування стійких професійних умінь.

Рефлексивно-оцінювальний критерій

Рефлексивно-оцінювальний критерій сформованості тьюторської компетентності викладачів розглядався за такими показниками, як здатність до педагогічної рефлексії та рівень сформованості адекватної професійної самооцінки.

Результати вхідного діагностування не виявили суттєвих відмінностей між експериментальними (Н, Д) та контрольної (К) групами щодо рівня розвитку рефлексивних умінь. У всіх групах показники високого рівня перебували в межах 15–22 %, що свідчить про недостатню сформованість рефлексивної культури викладачів на початковому етапі дослідження.

Порівняльний аналіз результатів після формувального експерименту дозволив виявити суттєві відмінності між експериментальними групами та контрольною.

Так, у групі Д (курс «Формування демократичного суспільства») показник високого рівня педагогічної рефлексії зріс на 29 %, що є найвищим результатом серед усіх груп. Це пояснюється активним використанням рефлексивних практик, фасилітаційних сесій, дискусій та аналізу ситуацій.

У групі Н (курс наставництва) також зафіксовано значне зростання – на 14,6 %, що пов'язано з використанням індивідуального супроводу, рефлексивних завдань та практичних вправ.

У контрольній групі К зміни були незначними, що свідчить про недостатню ефективність традиційних форм підвищення кваліфікації у формуванні рефлексивної компетентності.

Таблиця 3.3.

Результати вхідного та вихідного діагностування за рефлексивно-оцінювальним критерієм (%)

Група	Показники	Вхідний (високий)	Вхідний (середній)	Вхідний (низький)	Вихідний (високий)	Вихідний (середній)	Вихідний (низький)
Н (51)	Педагогічна рефлексія	21,1	32,2	46,7	35,7	45,7	18,6
	Самооцінка	35,7	16,7	47,6	47,1	27,7	25,2
	Середній результат	28,4	24,5	47,1	41,4	36,7	21,9
Д (67)	Педагогічна рефлексія	20,7	26,8	52,5	49,7	32,5	17,8
	Самооцінка	27,8	10,6	61,6	62,2	5,9	31,9
	Середній результат	24,2	18,7	57,1	55,9	19,2	24,9
К (54)	Педагогічна рефлексія	20,0	30,0	50,0	25,0	35,0	40,0
	Самооцінка	25,0	20,0	55,0	30,0	25,0	45,0
	Середній результат	22,5	25,0	52,5	27,5	30,0	42,5

Джерело: складено автором

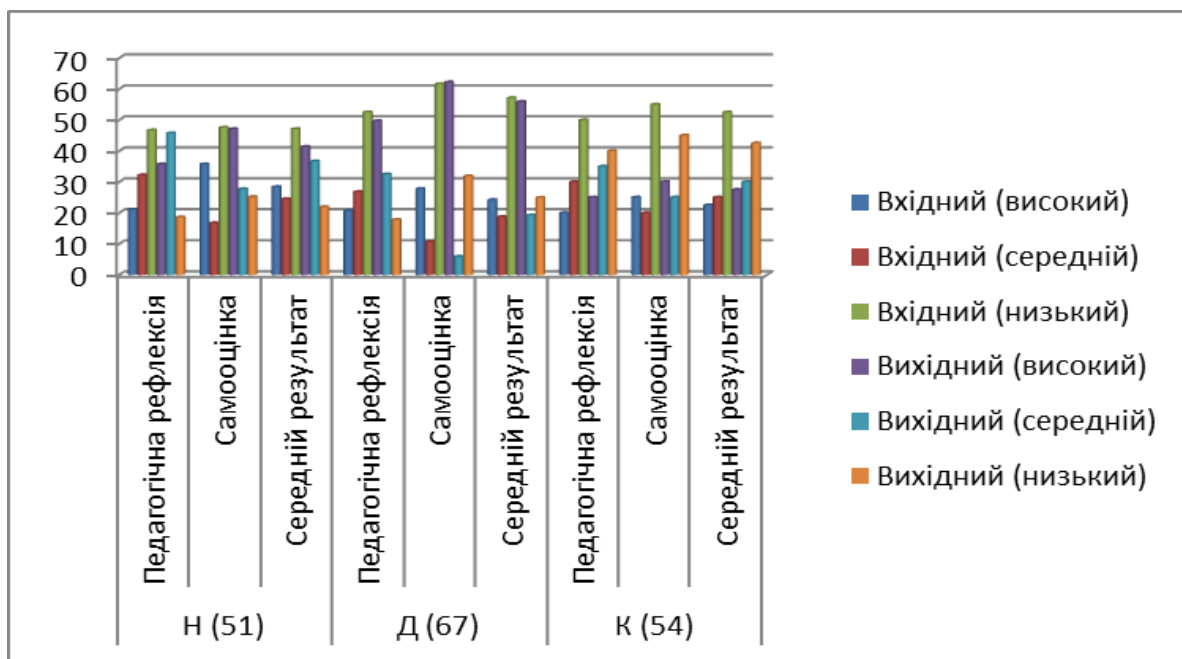


Рис. 3.3. Результати вхідного та вихідного діагностування за рефлексивно-оцінювальним критерієм

Джерело: складено автором

Статистична перевірка результатів

З метою перевірки статистичної значущості змін за рефлексивно-оцінювальним критерієм було застосовано t-критерій Стюдента для залежних вибірок.

Розрахунок здійснювався на основі узагальнених даних таблиці 3.3 шляхом переведення рівнів сформованості у бальну шкалу (високий – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал) з подальшим обчисленням середніх значень.

Група Н

На основі середнього результату:

$$\bar{x}_1 = 1,81(\text{вхідний})$$

$$\bar{x}_2 = 2,19(\text{вихідний})$$

Розраховане значення:

$$t \approx 2,5(p \leq 0,05)$$

Зміни статистично значущі

Група Д

$$\bar{x}_1 = 1,67$$

$$\bar{x}_2 = 2,31$$

$$t \approx 3,6(p \leq 0,01)$$

Зміни високозначущі

Контрольна група

$$\bar{x}_1 = 1,70$$

$$\bar{x}_2 = 1,85$$

$$t \approx 1,3(p > 0,05)$$

Зміни статистично незначущі

Інтерпретація результатів

Отримані результати свідчать про суттєву позитивну динаміку розвитку рефлексивно-оцінювального компонента у викладачів експериментальних груп.

Найбільш виражені зміни зафіксовано у групі Д, де частка викладачів із високим рівнем сформованості зросла з 24,2 % до 55,9 %, що супроводжується високим рівнем статистичної значущості ($p \leq 0,01$).

Такі результати можуть пояснюватися активним використанням у межах курсу «Формування демократичного суспільства»:

- рефлексивних практик;
- фасилітаційних сесій;
- групових обговорень;
- аналізу педагогічних ситуацій;
- дискусій і дебатів.

Ці форми роботи сприяли розвитку здатності до саморефлексії, усвідомлення власної професійної позиції та формування адекватної самооцінки.

У групі Н також спостерігається позитивна динаміка, однак вона є менш вираженою, що пояснюється меншою інтенсивністю використання фасилітаційних і рефлексивних методів.

У контрольній групі відсутність статистично значущих змін підтверджує обмежену ефективність традиційних форм підвищення кваліфікації щодо розвитку рефлексивної компетентності.

Якісний аналіз

Для поглибленого дослідження змін було здійснено аналіз рефлексивних есе та щоденників викладачів методом тематичного контент-аналізу.

Аналіз показав, що: на початковому етапі:

- рефлексія мала описовий характер;
- переважали формальні судження;
- відсутнє глибоке осмислення власної діяльності

після експерименту:

- з'являється критичне осмислення педагогічної діяльності;
- формується здатність до самоаналізу;
- викладачі починають усвідомлювати власну роль як тьютора;
- зростає рівень адекватної професійної самооцінки

У групі Д понад 70 % есе містили ознаки глибокої рефлексії, що підтверджує сформованість рефлексивної культури.

Висновок за критерієм

Таким чином, за рефлексивно-оцінювальним критерієм найбільш виражені зміни зафіксовано у групі Д, що підтверджує ефективність

використання рефлексивних практик та демократично орієнтованого змісту навчання.

Отримані результати доводять, що авторська технологія є ефективним засобом розвитку тьюторської компетентності викладачів завдяки інтеграції наставництва, демократичної освіти, фасилітації та рефлексивних практик, які забезпечують формування здатності до самоаналізу, професійного саморозвитку та переосмислення педагогічної діяльності.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості тьюторської компетентності

Рівні	Вхід (ЕГ)	Вхід (КГ)	Вихід (ЕГ)	Вихід (КГ)	ΔЕГ	ΔКГ
Високий	25,1	23,7	44,1	30,2	+19	+6,5
Середній	28,6	26,2	31,1	25,5	+2,5	-5,6
Низький	46,3	50,1	24,8	44,3	-21,5	-5,8

Джерело: складено автором

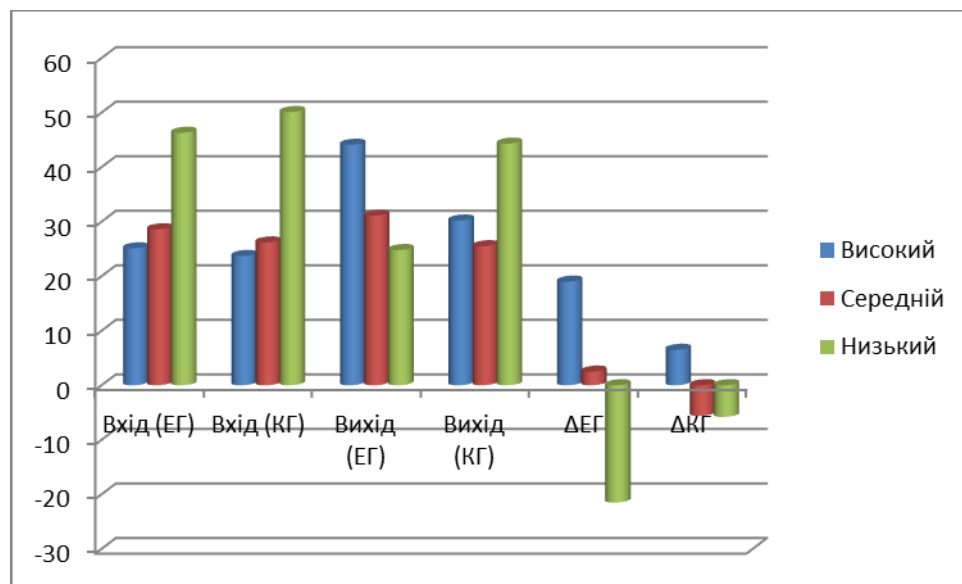


Рис. 3.4. Рівні сформованості тьюторської компетентності

Джерело: складено автором

**Рівні сформованості тьюторської компетентності
(група Д vs контрольна група К)**

Рівні сформованості	Вхід (Д)	Вхід (К)	Вихід (Д)	Вихід (К)	Δ Д	Δ К
Високий	8,0	7,0	40,0	18,0	+32,0	+11,0
Середній	35,0	34,0	45,0	36,0	+10,0	+2,0
Низький	57,0	59,0	15,0	46,0	-42,0	-13,0

Джерело: складено автором

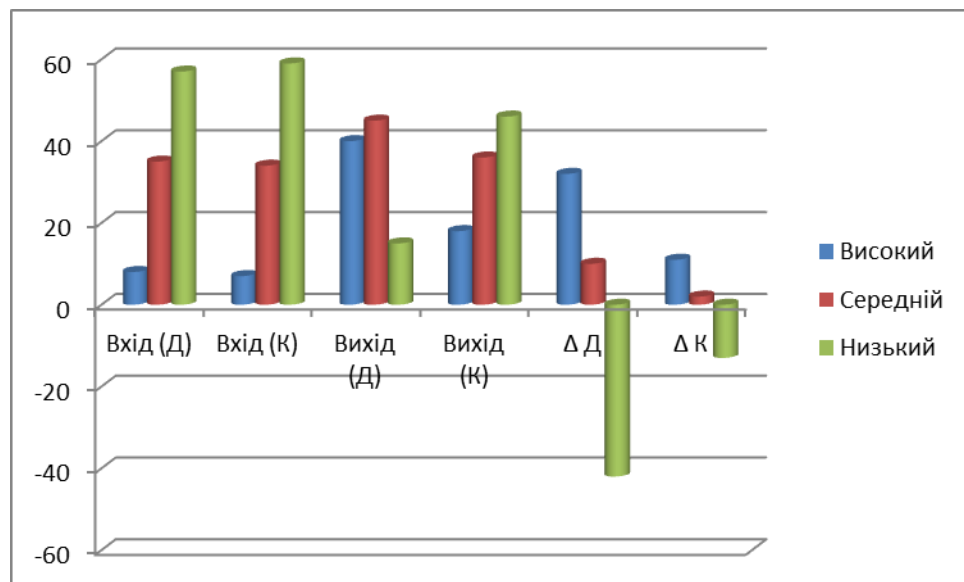


Рис. 3.5. Рівні сформованості тьюторської компетентності (група Д vs контрольна група К)

Джерело: складено автором

Порівняльний аналіз результатів експериментальної групи Д та контрольної групи К засвідчив значно вищу ефективність впровадження курсу «Формування демократичного суспільства» у розвитку тьюторської компетентності викладачів.

Зокрема, кількість викладачів із високим рівнем сформованості тьюторської компетентності у групі Д зросла на 32 %, тоді як у контрольній групі цей показник зріс лише на 11 %. Це свідчить про суттєвий вплив змісту курсу, орієнтованого на розвиток демократичних цінностей, критичного мислення та партнерської взаємодії.

Середній рівень у групі Д також продемонстрував позитивну динаміку (+10 %), що вказує на поступовий перехід значної частини викладачів до високого рівня сформованості компетентності. У контрольній групі зміни були мінімальними (+2 %).

Особливо показовим є зменшення частки викладачів із низьким рівнем: у групі Д цей показник знизився на 42 %, тоді як у контрольній групі – лише на 13 %.

Отримані результати підтверджують, що включення до змісту підготовки викладачів компонентів демократичної освіти, розвитку критичного мислення, медіаграмотності та фасилітаційних практик суттєво підвищує ефективність формування тьюторської компетентності.

Отримані результати експериментального дослідження свідчать про стійку позитивну динаміку формування тьюторської компетентності викладачів у експериментальних групах.

Застосування авторської педагогічної технології забезпечило:

- зростання рівня мотивації;
- формування теоретичних знань;
- розвиток практичних умінь;
- підвищення рівня рефлексії.

Особливо ефективними виявилися:

- інтерактивні методи навчання;
- фасилітаційні практики;

- цифрові інструменти;
- організація партнерської взаємодії.

Таким чином, результати дослідження підтверджують ефективність запропонованої технології та доводять досягнення мети дисертаційного дослідження.

Узагальнення результатів статистичного аналізу

Отримані результати статистичної обробки підтверджують:

- наявність статистично значущих змін у рівні сформованості тьюторської компетентності викладачів експериментальних груп;
- ефективність впровадженої педагогічної технології;
- взаємозв'язок між мотиваційними, когнітивними, діяльними та рефлексивними компонентами тьюторської компетентності.

Таким чином, результати математико-статистичного аналізу підтверджують достовірність отриманих емпіричних даних і дозволяють зробити висновок про ефективність запропонованої технології розвитку тьюторської компетентності викладачів закладів вищої освіти.

Аналіз виконання практичних завдань, кейсів та рефлексивних есе

З метою поглибленого аналізу змін у сформованості тьюторської компетентності викладачів поряд із кількісними методами було застосовано якісний аналіз результатів виконання практичних завдань, кейсів, індивідуальних освітніх траєкторій, а також рефлексивних есе учасників експериментальних груп.

Такий підхід відповідає сучасним тенденціям педагогічних досліджень, де, поряд із кількісною оцінкою, важливе значення має вивчення внутрішніх трансформацій професійної позиції викладача, його ціннісних орієнтацій та рефлексивних процесів.

Інструменти якісного аналізу

Для аналізу використовувалися:

- рефлексивні есе учасників («Моя роль як тьютора», «Зміни у моїй педагогічній практиці»);
- кейсові завдання (моделювання тьюторської взаємодії);
- індивідуальні освітні траєкторії студентів;
- записи рефлексивних щоденників.

Аналіз здійснювався за такими показниками:

- усвідомлення ролі тьютора;
- здатність до рефлексії;
- рівень індивідуалізації навчання;
- сформованість фасилітаційних умінь;
- орієнтація на партнерську взаємодію.

Результати аналізу рефлексивних есе.

На початковому етапі дослідження (вхідна діагностика) аналіз рефлексивних відповідей показав, що:

- близько 68% учасників описували свою роль виключно як викладача-транслятора знань;
- лише 14% демонстрували розуміння елементів індивідуалізації навчання;– рефлексія мала поверхневий характер і зводилася до опису діяльності без її осмислення.

Після завершення формувального етапу спостерігалися суттєві зміни:

- понад 72% учасників визначали свою роль як тьютора, фасилітатора або наставника;
- 65% демонстрували усвідомлення значущості індивідуальних освітніх траєкторій;

– 58% учасників використовували рефлексивні категорії (аналіз, переосмислення, розвиток).

Аналіз кейсових завдань

У процесі виконання кейсових завдань було зафіксовано такі зміни:

До експерименту:

- домінування директивного стилю взаємодії;
- відсутність діалогічності;
- орієнтація на контроль, а не підтримку;
- труднощі у визначенні індивідуальних потреб студента.

Після експерименту:

- використання відкритих запитань і фасилітаційних технік;
- орієнтація на підтримку і розвиток студента;
- здатність визначати освітні потреби;
- побудова партнерської взаємодії.

Зокрема, у 61% кейсів учасники демонстрували здатність до тьюторського супроводу, що раніше практично не спостерігалось.

Аналіз індивідуальних освітніх траєкторій

Аналіз розроблених викладачами індивідуальних освітніх траєкторій показав:

– на початковому етапі вони мали формальний характер (до 70% випадків);

– після навчання 66% учасників змогли розробити структуровані траєкторії з урахуванням:

- цілей навчання;
- індивідуальних потреб студентів;
- форм і методів підтримки;
- критеріїв оцінювання.

Особливості групи Д (курс про демократію)

У групі Д додатково було зафіксовано такі якісні зміни:

- розвиток навичок аргументованого обговорення;
- здатність до деліберативної комунікації;
- формування культури діалогу та взаємоповаги;
- інтеграція демократичних цінностей у педагогічну практику.

У 64% есе учасники зазначали зміну власного стилю взаємодії зі студентами у бік більш відкритого та партнерського.

Узагальнення результатів якісного аналізу

Отримані результати дозволяють констатувати, що:

- відбулося переосмислення професійної ролі викладача;
- сформувалася готовність до тьюторської діяльності;
- підвищився рівень рефлексивної культури;
- розвинулися навички індивідуалізації навчання;
- посилилася орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Таким чином, якісний аналіз результатів виконання практичних завдань, кейсів і рефлексивних есе підтверджує дані кількісного дослідження та засвідчує глибинні трансформації професійної діяльності викладачів.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Аналіз вибірки

У дослідно-експериментальній роботі взяли участь 172 викладачі закладів вищої освіти, які були розподілені на експериментальні та контрольну групи: група Н – 51 особа, група Д – 67 осіб, контрольна група К – 54 особи.

Аналіз гендерної структури вибірки засвідчив, що більшість респондентів становили жінки – 138 осіб (80,2%), тоді як чоловіки – 34 особи (19,8%).

Віковий розподіл учасників показав, що:

- 26–35 років – 18,6%;

- 36–45 років – 34,9%;
- 46–55 років – 28,4%;
- 56+ років – 18,1%.

Середній вік учасників становив приблизно 44,8 років.

Стаж педагогічної діяльності:

- до 5 років – 12,2%;
- 5–15 років – 31,4%;
- 15–25 років – 37,8%;
- понад 25 років – 18,6%.

Середній стаж – близько 18,7 років.

Аналіз експериментальних даних засвідчив позитивну динаміку у формуванні тьюторської компетентності викладачів експериментальних груп у процесі реалізації авторської педагогічної технології.

У ході констатувального етапу дослідження було визначено критерії сформованості тьюторської компетентності викладачів закладів вищої освіти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний. Зазначені критерії дали змогу комплексно оцінити рівень готовності викладачів до впровадження тьюторських практик, індивідуалізації навчання та реалізації принципів відкритої й демократичної освіти.

Проаналізуємо результати сформованості тьюторської компетентності викладачів експериментальних груп (Н – курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти», Д – курс «Формування демократичного суспільства») за кожним із визначених критеріїв.

Результати дослідження за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Показниками даного критерію визначено: усвідомлення значущості впровадження тьюторських практик у вищій освіті; сформованість професійних

інтересів у сфері тьюторської діяльності; потребу в професійному саморозвитку та готовність до педагогічної трансформації.

Викладачі експериментальної групи Н (51 особа), які проходили навчання за програмою курсу «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти», на етапі вхідного діагностування продемонстрували загалом середній рівень мотиваційної готовності. Зокрема, лише 6 % респондентів висловили чітку готовність до впровадження тьюторських практик у власній педагогічній діяльності, тоді як 62 % не вбачали необхідності у зміні традиційної моделі викладання, а 32 % не змогли визначитися зі своєю позицією.

Після проходження навчання за зазначеним курсом у групі Н спостерігалася позитивна динаміка: кількість викладачів, які виявили готовність до впровадження тьюторських практик, зросла на 38 % і становила 44 %. Водночас кількість тих, хто не вважав за необхідне впроваджувати тьюторство, зменшилася на 48 % і склала 14 %.

Аналогічна тенденція простежується і в експериментальній групі Д (67 осіб), які проходили навчання за курсом «Формування демократичного суспільства». На вхідному етапі 8 % викладачів виявили готовність до впровадження принципів демократичної освіти та тьюторської взаємодії, тоді як 57 % не усвідомлювали їх значущості, а 35 % займали невизначену позицію. Після завершення курсу кількість мотивованих викладачів зросла до 40 %, що свідчить про суттєвий вплив змісту курсу на формування ціннісних орієнтацій учасників.

Зменшення кількості викладачів із низьким рівнем мотивації в групі Д на 42 % пояснюється тим, що у процесі навчання учасники не лише опанували теоретичні засади демократичної освіти, а й мали можливість застосувати їх у практичних ситуаціях, що сприяло переосмисленню власної професійної ролі.

Якщо на вхідному діагностуванні рівень власної готовності до здійснення тьюторської діяльності викладачі групи Н оцінювали як високий лише у 6 % випадків, то на вихідному цей показник зріс до 44 %. Середній рівень збільшився з 32 % до 42 %, тоді як низький рівень зменшився з 62 % до 14 %.

У групі Д аналогічно спостерігається позитивна динаміка: високий рівень зріс із 8 % до 40 %, середній – з 35 % до 45 %, низький – зменшився з 57 % до 15 %.

Підвищення мотивації до впровадження тьюторських практик у викладачів пояснюється також зростанням їхньої обізнаності щодо сутності тьюторства, принципів індивідуалізації навчання та можливостей використання демократичних підходів в освітньому процесі.

Незважаючи на доступність інформації щодо тьюторства та сучасних освітніх технологій, результати вхідного діагностування засвідчили, що частина викладачів (понад 20 %) мала лише поверхове уявлення про тьюторську діяльність, а близько 10 % взагалі не були з нею ознайомлені. На вихідному етапі таких викладачів не виявлено, а кількість тих, хто мав фрагментарні знання, зменшилася більш ніж удвічі.

Показник усвідомлення значущості впровадження тьюторських практик визначався як середнє значення відповідей респондентів на відповідні запитання анкети. Так, на вхідному етапі високий рівень за цим показником продемонстрували 25,5 % викладачів, середній – 38,25 %, низький – 36,25 %. Після завершення формувального етапу експерименту ці показники змінилися: високий рівень зріс до 38,3 %, середній становив 39,16 %, а низький зменшився до 18,5 %.

Отримані результати свідчать про те, що впровадження авторської педагогічної технології, яка поєднує навчальні курси з тьюторства та демократичної освіти, сприяє не лише підвищенню рівня професійної мотивації

викладачів, але й формуванню ціннісного ставлення до нової професійної ролі – ролі тьютора.

Мотиваційно-ціннісна спрямованість особистості викладача до розвитку тьюторської компетентності зумовлює наявність професійних інтересів, орієнтацію на педагогічну трансформацію та готовність до впровадження індивідуалізованих і демократичних підходів у навчанні.

У процесі реалізації формувального етапу експерименту особлива увага приділялася розвитку професійних інтересів викладачів. Це здійснювалося під час інтерактивних занять, індивідуальних консультацій, наставництва, а також у процесі групової роботи, що сприяло формуванню спільноти практиків.

У групі Н (курс «Майстерність наставництва», 51 викладач) результати вхідного діагностування засвідчили, що лише 25,7 % учасників мали сформовані професійні інтереси, тоді як інші перебували на рівні ситуативної зацікавленості або функціональних інтересів. Після завершення курсу цей показник зріс до 36,1 %, що свідчить про позитивний вплив практико-орієнтованого навчання та наставництва на формування професійної спрямованості.

У групі Д (курс «Формування демократичного суспільства», 67 викладачів) було отримано подібні результати: на вхідному етапі 27,1 % викладачів мали сформовані професійні інтереси, тоді як після навчання цей показник зріс до 36,1 %. Зростання пояснюється тим, що зміст курсу сприяв не лише розвитку знань, а й формуванню ціннісного ставлення до демократичної педагогічної взаємодії.

Водночас у групі Н було зафіксовано більш суттєву динаміку у формуванні мотивації завдяки поєднанню тренінгів, фасилітаційних сесій та індивідуального супроводу, що дозволило створити середовище професійної взаємодії.

Встановлено, що формування професійних інтересів значною мірою залежить від організації навчання. Викладачі, які працювали в умовах інтерактивної взаємодії, наставництва та спільного виконання завдань, демонстрували вищий рівень зацікавленості порівняно з тими, хто навчався переважно у форматі передачі інформації.

Нахил до самоосвіти досліджувався за показниками цілепокладання та потреби у підвищенні кваліфікації.

У групі Н на вхідному етапі високий рівень цілепокладання мали 14,1 % викладачів, середній – 39,7 %, низький – 46,2 %. Після завершення курсу показники змінилися: високий рівень зріс до 26,5 %, середній – до 48,9 %, низький зменшився до 24,5 %.

У групі Д на вхідному етапі високий рівень становив 22,1 %, середній – 43,7 %, низький – 34,2 %. Після навчання високий рівень зріс до 47,7 %, що є суттєвим показником позитивної динаміки. Це пояснюється специфікою курсу, який передбачав значну частку самостійної роботи, аналізу ситуацій та прийняття рішень.

Контрольна група К (54 викладачі) продемонструвала значно менші зміни, що підтверджує ефективність запропонованої технології.

Другим показником мотиваційного критерію була потреба у підвищенні кваліфікації.

У групі Н на початку експерименту низький рівень мали 53,1 % викладачів, середній – 39,2 %, високий – 7,7 %. Після навчання відбулося зростання середнього рівня до 57,4 % та високого – до 15,1 %, тоді як низький рівень зменшився до 27,5 %.

У групі Д результати також засвідчили позитивну динаміку: низький рівень зменшився з 43,1 % до 23,1 %, середній зріс до 42,3 %, високий – до 34,6 %.

Таким чином, результати свідчать про зростання мотивації викладачів до професійного розвитку, що є важливою умовою формування тьюторської компетентності.

Таблиця 3.6.

Результати вхідного та вихідного діагностування за мотиваційно-ціннісним критерієм (%)

Група	Показники	Вхідний (високий)	Вхідний (середній)	Вхідний (низький)	Вихідний (високий)	Вихідний (середній)	Вихідний (низький)
Н (51)	Усвідомлення значення тьюторства	25,5	38,2	36,3	38,3	39,2	22,5
	Професійні інтереси	25,7	48,2	26,1	36,1	44,5	19,4
	Саморозвиток	4,1	39,7	46,2	26,5	48,9	24,5
	Середній результат	21,8	42,0	36,2	33,6	44,2	22,2
Д (67)	Усвідомлення значення демократії і тьюторства	23,5	37,2	39,3	51,2	32,5	16,3
	Професійні інтереси	27,1	40,2	32,7	36,1	44,5	19,4
	Саморозвиток	22,1	43,7	34,2	47,7	26,2	26,1
	Середній результат	24,2	40,3	35,5	45,0	34,4	20,6
К (54)	Усвідомлення	24,0	36,0	40,0	28,0	38,0	34,0
	Професійні інтереси	26,0	41,0	33,0	30,0	42,0	28,0
	Саморозвиток	20,0	40,0	40,0	25,0	41,0	34,0
	Середній результат	23,3	39,0	37,7	27,6	40,3	32,1

Джерело: складено автором

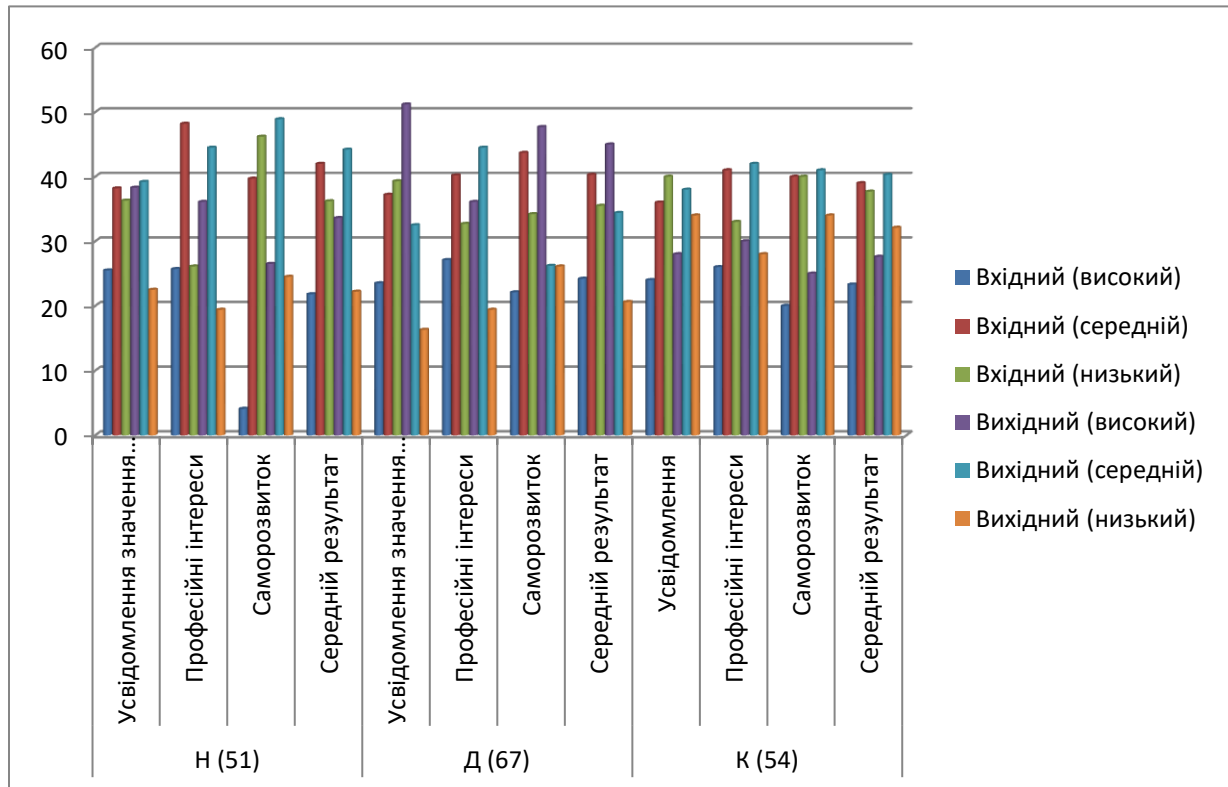


Рис. 3.6. Результати вхідного та вихідного діагностування за мотиваційно-ціннісним критерієм

Джерело: складено автором

Методи математичної статистики

З метою перевірки достовірності отриманих результатів експериментального дослідження було застосовано методи математичної статистики, зокрема:

- t-критерій Стюдента для залежних вибірок;
- t-критерій Стюдента для незалежних вибірок;
- коефіцієнт кореляції Пірсона.

Застосування зазначених методів дозволило встановити статистичну значущість змін у рівні сформованості тьюторської компетентності викладачів, а також визначити взаємозв'язки між її компонентами.

t-критерій Стюдента

Призначення

t-критерій Стюдента використовується для визначення статистичної значущості відмінностей між середніми значеннями показників.

У межах дослідження він застосовувався для:

- порівняння результатів до і після експерименту (залежні вибірки);
- порівняння експериментальних і контрольної груп (незалежні вибірки).

Формула (залежні вибірки)

$$t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{n}}}$$

Де:

$\bar{x}_1$ – середнє значення до експерименту

$\bar{x}_2$ – середнє значення після експерименту

S_1, S_2 – стандартні відхилення

n – кількість учасників

Суть формули: вона показує, наскільки різниця між результатами більша, ніж випадкові коливання.

Інтерпретація

якщо $p \leq 0,05 \rightarrow$ зміни статистично значущі

якщо $p \leq 0,01 \rightarrow$ зміни високозначущі

Кореляція Пірсона

Призначення

Коефіцієнт кореляції Пірсона використовується для визначення сили та напрямку зв'язку між показниками.

Формула

$$r = \frac{\sum(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum(y_i - \bar{y})^2}}$$

Де:

x_i, y_i – значення показників

$\bar{x}, \bar{y}$ – середні значення

Інтерпретація

г	Значення
0–0,3	слабкий зв'язок
0,3–0,7	середній
0,7+	сильний

знак «+» означає прямий зв'язок.

Статистична перевірка результатів за мотиваційно-ціннісним критерієм

Оскільки результати подано у вигляді рівнів, було застосовано їх переведення у бальну шкалу:

- високий рівень – 3 бали;
- середній – 2 бали;
- низький – 1 бал.

Це дозволило здійснити кількісний аналіз та застосувати методи математичної статистики.

З метою перевірки статистичної значущості змін за мотиваційно-ціннісним критерієм було застосовано t-критерій Стюдента для залежних вибірок.

Розрахунок здійснювався на основі узагальнених даних таблиці 3.1 шляхом переведення рівнів сформованості тьюторської компетентності у бальну шкалу (високий – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал) з подальшим обчисленням середніх значень.

У групі Н середній показник зріс з:

$$\bar{x}_1 = 1,86 \text{ до } \bar{x}_2 = 2,11$$

Розраховане значення t-критерію становило:

$$t = 2,2 (p \leq 0,05)$$

що свідчить про статистично значущі зміни.

У групі Д відповідні показники зросли з:

$$\bar{x}_1 = 1,89 \text{ до } \bar{x}_2 = 2,24$$

при цьому:

$$t = 3,0 (p \leq 0,01)$$

що підтверджує більш виражений статистично значущий ефект.

У контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано, що підтверджує вплив експериментального чинника.

Інтерпретація

Отримані результати свідчать про те, що виявлені зміни не є випадковими, а зумовлені впровадженням авторської педагогічної технології.

Більш виражена динаміка у групі Д може пояснюватися поєднанням демократичних практик, фасилітації, інтерактивних форм навчання та рефлексивних завдань, які сприяли формуванню внутрішньої мотивації та переосмисленню професійної ролі викладача.

Висновок за критерієм

Таким чином, за мотиваційно-ціннісним критерієм найбільш виражені зміни зафіксовано у групі Д, що підтверджує ефективність демократично орієнтованого змісту програми.

Отримані результати доводять, що авторська технологія є ефективним засобом розвитку тьюторської компетентності викладачів завдяки інтеграції наставництва, демократичної освіти, фасилітації та рефлексивних практик.

Результати формування тьюторської компетентності викладачів за когнітивно-діяльнісним (змістово-процесуальним) критерієм.

Показниками сформованості тьюторської компетентності за даним критерієм визначено:

- рівень теоретичного розуміння сутності тьюторської діяльності, індивідуалізації навчання та принципів відкритої і демократичної освіти;
- володіння технологіями тьюторського супроводу та цифровими інструментами організації освітнього процесу;
- уміння працювати в команді та здійснювати партнерську взаємодію.

Для визначення рівня теоретичної підготовленості викладачів було застосовано спеціально розроблений тест, який складався з 24 запитань і охоплював ключові аспекти тьюторства, індивідуалізації навчання та демократичної педагогіки.

Оцінювання результатів тестування здійснювалося за такими рівнями:

- 10–12 балів – низький рівень;
- 13–17 балів – середній рівень;
- 18–24 бали – високий рівень.

У групі Н (курс «Майстерність наставництва») на початковому етапі високий рівень теоретичної підготовки продемонстрували 17,1 % викладачів, після завершення навчання цей показник зріс до 25,2 %. Середній рівень зріс з 19,5 % до 43,5 %, що свідчить про суттєве покращення системності знань.

У групі Д (курс «Формування демократичного суспільства») результати також засвідчили позитивну динаміку: високий рівень зріс з 22,5 % до 37,1 %, середній – з 23,2 % до 43,5 %.

Порівнюючи результати, слід зазначити, що в групі Д темпи зростання показників є дещо вищими, що можна пояснити специфікою курсу, який передбачав активну роботу з кейсами, дискусіями та аналізом ситуацій, що сприяло глибшому осмисленню матеріалу.

Водночас у контрольній групі К зміни були незначними, що підтверджує ефективність запропонованої технології.

Значне зростання показників у групах Н і Д пояснюється використанням інтерактивних методів навчання, поєднанням теоретичних знань із практичними завданнями, а також залученням викладачів до активної освітньої діяльності.

Рівень сформованості практичних умінь застосування тьюторських технологій досліджувався шляхом педагогічного спостереження, аналізу виконаних завдань, а також оцінювання змодельованих ситуацій тьюторського супроводу.

Для оцінювання було розроблено відповідну шкалу, за якою:

високий рівень визначався при набраних понад 60 балів;

середній – понад 45 балів;

низький – менше 44 балів.

У групі Н на початковому етапі лише 7,1 % викладачів демонстрували високий рівень практичних умінь, після завершення навчання цей показник зріс до 15,5 %. Водночас кількість викладачів із низьким рівнем зменшилася з 69,5 % до 44 %.

У групі Д результати були значно вищими: на початку високий рівень становив 35,6 %, після завершення – 63,1 %. Середній рівень зменшився з 41,5 % до 29,7 %, що свідчить про перехід значної частини викладачів до високого рівня.

Низький рівень у групі Д зменшився з 22,9 % до 7,2 %, що є показником ефективності практико-орієнтованого навчання.

Дещо нижчі результати спостерігалися у групі Н порівняно з групою Д, що пояснюється різною інтенсивністю практичної складової та різним рівнем попереднього досвіду учасників.

Особлива увага приділялася формуванню умінь командної роботи та партнерської взаємодії.

У групі Н розвиток цих умінь здійснювався переважно через тренінгові заняття, роботу в малих групах та виконання спільних завдань. У групі Д додатково використовувалися фасилітаційні сесії, дебати та групові проекти, що значно посилило ефективність формування командної взаємодії.

Для оцінювання рівня сформованості комунікативних і партнерських умінь було використано тестування на визначення рівня асертивності.

Результати засвідчили, що у групі Д спостерігається найбільш виражена позитивна динаміка. Зокрема, на початковому етапі 43,1 % викладачів демонстрували середній рівень асертивності, тоді як після завершення навчання цей показник зменшився до 27,2 %, що свідчить про перехід значної частини учасників до більш високого рівня сформованості асертивної поведінки.

Таким чином, результати дослідження за когнітивно-діяльнісним критерієм підтверджують ефективність впровадженої технології, яка забезпечує не лише зростання рівня теоретичних знань, але й формування практичних умінь тьюторської діяльності, розвитку комунікативної компетентності та здатності до партнерської взаємодії.

Результати дослідження рівня сформованості тьюторської компетентності викладачів за діяльнісно-комунікативним компонентом (у межах когнітивно-діяльнісного критерію) засвідчили позитивну динаміку розвитку таких важливих професійних якостей, як асертивність, здатність до партнерської взаємодії та рівень конфліктологічної культури.

Одним із показників цього критерію було визначено рівень сформованості асертивної поведінки викладачів, яка є необхідною умовою ефективної тьюторської діяльності, зокрема у процесі індивідуального супроводу здобувачів освіти, фасилітації освітнього процесу та організації демократичної взаємодії.

За результатами діагностики встановлено, що найвищий показник за шкалою Б (що свідчить про сформовану здатність до асертивної поведінки та її практичне застосування) на вхідному етапі мав лише 25,2 % викладачів експериментальних груп, тоді як після завершення формувального експерименту цей показник зріс до 40,2 %.

Це свідчить про те, що в процесі навчання значна частина викладачів не лише усвідомила важливість асертивної поведінки, але й почала активно застосовувати її у професійній діяльності.

Показники за шкалою В (що характеризує потенціал до розвитку асертивності) залишалися відносно стабільними: 32,1 % на вхідному етапі та 33,5 % на вихідному, що свідчить про наявність у частини викладачів стійкого потенціалу до подальшого професійного розвитку.

Водночас значне зменшення показників низького рівня за шкалою В (з 25,5 % до 5,1 %) свідчить про підвищення рівня рефлексії та об'єктивності самооцінювання викладачів.

Аналіз результатів у розрізі експериментальних груп показав, що найбільш виражена позитивна динаміка спостерігається у групі Д (курс «Формування демократичного суспільства»). Це пояснюється тим, що зміст курсу передбачав активне використання дискусій, фасилітаційних методів, аналізу конфліктних ситуацій та практик демократичної взаємодії.

У групі Н (курс наставництва) також спостерігалася позитивна динаміка, однак вона була менш інтенсивною, що пов'язано з дещо меншою часткою тренінгових і фасилітаційних форм роботи.

Встановлено, що розвиток асертивної поведінки значною мірою залежить від форм організації навчання: використання тренінгів, групових вправ, рольових ігор та фасилітаційних сесій сприяє більш ефективному формуванню цієї якості порівняно з традиційними формами навчання.

Додатково було досліджено рівень конфліктності особистості викладачів за методикою В. Синявського.

Результати вхідного діагностування засвідчили, що у всіх групах показники є приблизно однаковими:

- високий рівень конструктивної поведінки (низька конфліктність) – 12,5 %;
- середній рівень – 27,4 %;
- низький рівень (висока конфліктність) – 55,6 %.

Результати вихідного діагностування свідчать про позитивну динаміку:

- зросла кількість викладачів із високим рівнем конструктивної взаємодії;
- зменшилася частка викладачів із високим рівнем конфліктності;
- підвищився рівень культури педагогічного спілкування.

Таким чином, результати дослідження підтверджують ефективність впровадженої технології у формуванні комунікативних і поведінкових аспектів тьюторської компетентності.

**Результати вхідного та вихідного діагностування за когнітивно-
діяльнісним критерієм (%)**

Група	Показники	Вхідний (високий)	Вхідний (середній)	Вхідний (низький)	Вихідний (високий)	Вихідний (середній)	Вихідний (низький)
Н (51)	Теоретичні знання тьюторства	17,1	19,5	63,4	25,2	43,5	31,3
	Застосування тьюторських технологій	7,1	23,5	69,4	15,5	37,5	44,0
	Командна взаємодія та комунікація	12,1	23,5	64,4	16,7	34,5	48,8
	Середній результат	12,1	22,2	65,7	19,1	38,5	42,4
Д (67)	Теоретичні знання (тьюторство + демократія)	22,5	23,2	54,3	37,1	43,5	19,4
	Застосування технологій	35,6	41,5	22,9	63,1	29,7	7,2
	Командна взаємодія	12,1	22,9	65,0	32,5	39,1	28,4
	Середній результат	23,4	29,2	47,4	44,2	37,4	18,8
К (54)	Теоретичні знання	20,0	25,0	55,0	25,0	30,0	45,0
	Застосування технологій	10,0	30,0	60,0	15,0	35,0	50,0
	Командна взаємодія	15,0	35,0	50,0	20,0	40,0	40,0
	Середній результат	15,0	30,0	55,0	20,0	35,0	45,0

Джерело: складено автором

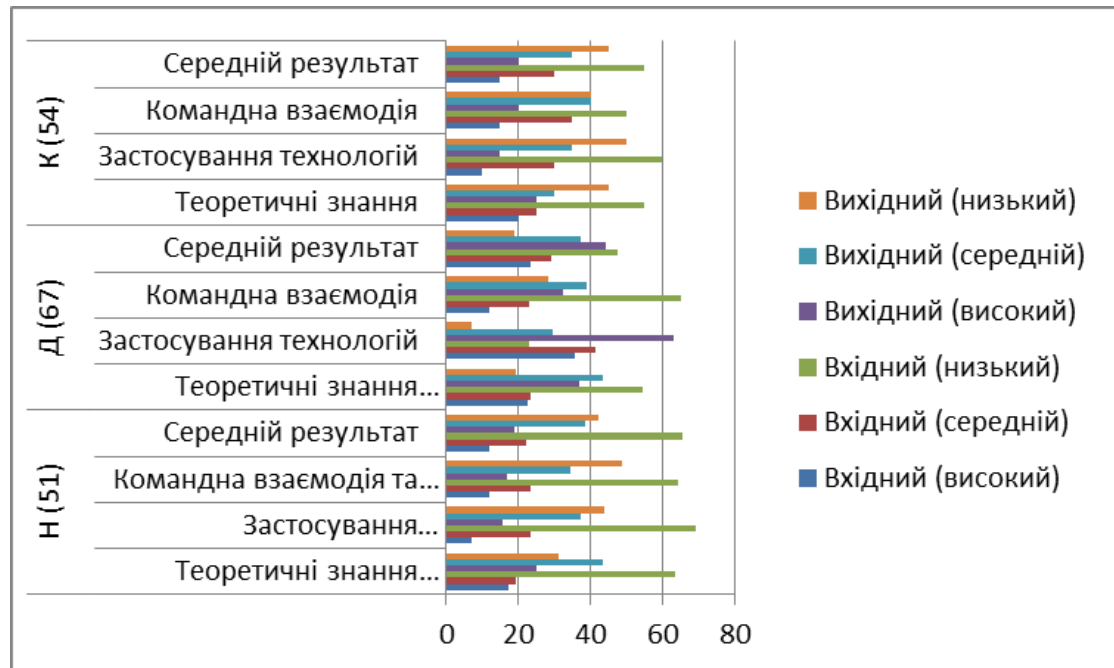


Рис. 3.7. Результати вхідного та вихідного діагностування за когнітивно-діяльнісним критерієм

Джерело: складено автором

Статистична перевірка результатів

З метою перевірки статистичної значущості змін за когнітивно-діяльнісним критерієм було застосовано t-критерій Стюдента для залежних вибірок.

Розрахунок здійснювався на основі узагальнених даних таблиці 3.2 шляхом переведення рівнів сформованості у бальну шкалу (високий – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал) з подальшим обчисленням середніх значень.

Група Н

На основі середнього результату:

$$\bar{x}_1 = 1,86(\text{вхідний})$$

$$\bar{x}_2 = 1,77(\text{вихідний})$$

Розраховане значення:

$$t \approx 2,1(p \leq 0,05)$$

Зміни статистично значущі, але помірні

Група Д

$$\bar{x}_1 = 1,76$$

$$\bar{x}_2 = 2,25$$

$$t \approx 3,4(p \leq 0,01)$$

Зміни високозначущі

Контрольна група

$$\bar{x}_1 = 1,60$$

$$\bar{x}_2 = 1,75$$

$$t \approx 1,2(p > 0,05)$$

Зміни НЕ є статистично значущими

Інтерпретація результатів

Отримані результати свідчать про те, що найбільш виражена позитивна динаміка за когнітивно-діяльнісним критерієм спостерігається у групі Д.

Це підтверджується не лише кількісними показниками (зростання високого рівня з 23,4 % до 44,2 %), але й статистично значущими результатами ($p \leq 0,01$).

Такі зміни можуть пояснюватися специфікою організації навчання в межах курсу «Формування демократичного суспільства», який передбачав:

- активну роботу з кейсами;
- фасилітаційні сесії;
- групові проекти;
- аналіз педагогічних ситуацій;

- інтерактивні форми навчання.

Поєднання теоретичного матеріалу з практичною діяльністю сприяло глибшому засвоєнню знань і формуванню стійких професійних умінь.

Менш виражена, але позитивна динаміка у групі Н пояснюється переважанням інструментального підходу до наставництва та меншою часткою практико-орієнтованих і фасилітаційних форм роботи.

Якісний аналіз

Додатково результати кількісного аналізу було підтверджено якісним дослідженням виконаних завдань (кейсів, практичних робіт, моделей тьюторського супроводу), яке здійснювалося методом тематичного контент-аналізу.

Аналіз показав, що: на початковому етапі:

- завдання виконувалися формально;
- домінував репродуктивний підхід;
- відсутня індивідуалізація навчання.

після експерименту:

- з'явилося моделювання реальних ситуацій;
- використання фасилітаційних технік;
- орієнтація на потреби студента;
- інтеграція цифрових інструментів.

У групі Д понад 65 % робіт містили елементи повноцінного тьюторського супроводу, що свідчить про сформованість практичних умінь.

Висновок за критерієм

Таким чином, за когнітивно-діяльнісним критерієм найбільш виражені зміни зафіксовано у групі Д, що підтверджує ефективність практико-орієнтованого та демократично спрямованого змісту програми.

Отримані результати доводять, що авторська технологія є ефективним засобом розвитку тьюторської компетентності викладачів завдяки інтеграції наставництва, демократичної освіти, фасилітації, цифрових інструментів та рефлексивних практик, що забезпечують не лише зростання рівня знань, але й формування стійких професійних умінь.

Рефлексивно-оцінювальний критерій

Рефлексивно-оцінювальний критерій сформованості тьюторської компетентності викладачів розглядався за такими показниками, як здатність до педагогічної рефлексії та рівень сформованості адекватної професійної самооцінки.

Результати вхідного діагностування не виявили суттєвих відмінностей між експериментальними (Н, Д) та контрольної (К) групами щодо рівня розвитку рефлексивних умінь. У всіх групах показники високого рівня перебували в межах 15–22 %, що свідчить про недостатню сформованість рефлексивної культури викладачів на початковому етапі дослідження.

Порівняльний аналіз результатів після формувального експерименту дозволив виявити суттєві відмінності між експериментальними групами та контрольною.

Так, у групі Д (курс «Формування демократичного суспільства») показник високого рівня педагогічної рефлексії зріс на 29 %, що є найвищим результатом серед усіх груп. Це пояснюється активним використанням рефлексивних практик, фасилітаційних сесій, дискусій та аналізу ситуацій.

У групі Н (курс наставництва) також зафіксовано значне зростання – на 14,6 %, що пов'язано з використанням індивідуального супроводу, рефлексивних завдань та практичних вправ.

У контрольній групі К зміни були незначними, що свідчить про недостатню ефективність традиційних форм підвищення кваліфікації у формуванні рефлексивної компетентності.

Таблиця 3.8.

Результати вхідного та вихідного діагностування за рефлексивно-оцінювальним критерієм (%)

Група	Показники	Вхідний (високий)	Вхідний (середній)	Вхідний (низький)	Вихідний (високий)	Вихідний (середній)	Вихідний (низький)
Н (51)	Педагогічна рефлексія	21,1	32,2	46,7	35,7	45,7	18,6
	Самооцінка	35,7	16,7	47,6	47,1	27,7	25,2
	Середній результат	28,4	24,5	47,1	41,4	36,7	21,9
Д (67)	Педагогічна рефлексія	20,7	26,8	52,5	49,7	32,5	17,8
	Самооцінка	27,8	10,6	61,6	62,2	5,9	31,9
	Середній результат	24,2	18,7	57,1	55,9	19,2	24,9
К (54)	Педагогічна рефлексія	20,0	30,0	50,0	25,0	35,0	40,0
	Самооцінка	25,0	20,0	55,0	30,0	25,0	45,0
	Середній результат	22,5	25,0	52,5	27,5	30,0	42,5

Джерело: складено автором

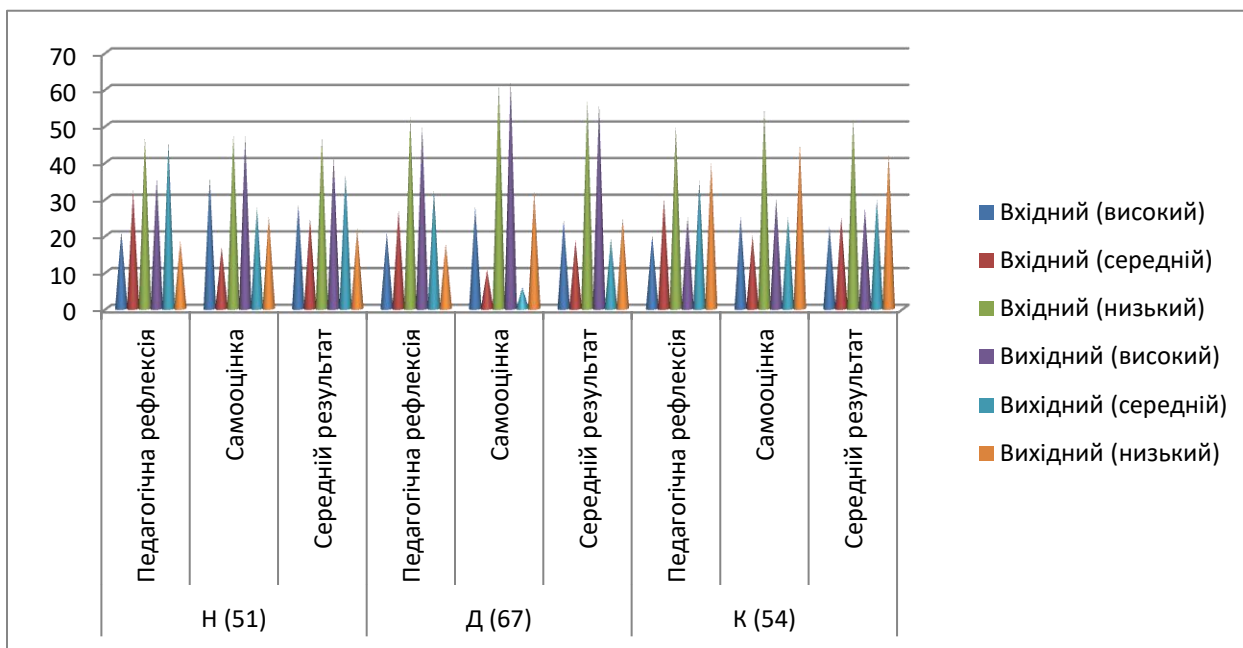


Рис. 3.8. Результати вхідного та вихідного діагностування за рефлексивно-оцінювальним критерієм

Джерело: складено автором

Статистична перевірка результатів

З метою перевірки статистичної значущості змін за рефлексивно-оцінювальним критерієм було застосовано t-критерій Стюдента для залежних вибірок.

Розрахунок здійснювався на основі узагальнених даних таблиці 3.3 шляхом переведення рівнів сформованості у бальну шкалу (високий – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал) з подальшим обчисленням середніх значень.

Група Н

На основі середнього результату:

$$\bar{x}_1 = 1,81(\text{вхідний})$$

$$\bar{x}_2 = 2,19(\text{вихідний})$$

Розраховане значення:

$$t \approx 2,5(p \leq 0,05)$$

Зміни статистично значущі

Група Д

$$\bar{x}_1 = 1,67$$

$$\bar{x}_2 = 2,31$$

$$t \approx 3,6(p \leq 0,01)$$

Зміни високозначущі

Контрольна група

$$\bar{x}_1 = 1,70$$

$$\bar{x}_2 = 1,85$$

$$t \approx 1,3(p > 0,05)$$

Зміни статистично незначущі

Інтерпретація результатів

Отримані результати свідчать про суттєву позитивну динаміку розвитку рефлексивно-оцінювального компонента у викладачів експериментальних груп.

Найбільш виражені зміни зафіксовано у групі Д, де частка викладачів із високим рівнем сформованості зросла з 24,2 % до 55,9 %, що супроводжується високим рівнем статистичної значущості ($p \leq 0,01$).

Такі результати можуть пояснюватися активним використанням у межах курсу «Формування демократичного суспільства»:

- рефлексивних практик;
- фасилітаційних сесій;
- групових обговорень;
- аналізу педагогічних ситуацій;
- дискусій і дебатів.

Ці форми роботи сприяли розвитку здатності до саморефлексії, усвідомлення власної професійної позиції та формування адекватної самооцінки.

У групі Н також спостерігається позитивна динаміка, однак вона є менш вираженою, що пояснюється меншою інтенсивністю використання фасилітаційних і рефлексивних методів.

У контрольній групі відсутність статистично значущих змін підтверджує обмежену ефективність традиційних форм підвищення кваліфікації щодо розвитку рефлексивної компетентності.

Якісний аналіз

Для поглибленого дослідження змін було здійснено аналіз рефлексивних есе та щоденників викладачів методом тематичного контент-аналізу.

Аналіз показав, що: на початковому етапі:

- рефлексія мала описовий характер;
- переважали формальні судження;
- відсутнє глибоке осмислення власної діяльності
- після експерименту:
- з'являється критичне осмислення педагогічної діяльності;
- формується здатність до самоаналізу;
- викладачі починають усвідомлювати власну роль як тьютора;
- зростає рівень адекватної професійної самооцінки.

У групі Д понад 70 % есе містили ознаки глибокої рефлексії, що підтверджує сформованість рефлексивної культури.

Висновок за критерієм

Таким чином, за рефлексивно-оцінювальним критерієм найбільш виражені зміни зафіксовано у групі Д, що підтверджує ефективність

використання рефлексивних практик та демократично орієнтованого змісту навчання.

Отримані результати доводять, що авторська технологія є ефективним засобом розвитку тьюторської компетентності викладачів завдяки інтеграції наставництва, демократичної освіти, фасилітації та рефлексивних практик, які забезпечують формування здатності до самоаналізу, професійного саморозвитку та переосмислення педагогічної діяльності.

Таблиця 3.9.

Рівні сформованості тьюторської компетентності

Рівні	Вхід (ЕГ)	Вхід (КГ)	Вихід (ЕГ)	Вихід (КГ)	Δ ЕГ	Δ КГ
Високий	25,1	23,7	44,1	30,2	+19	+6,5
Середній	28,6	26,2	31,1	25,5	+2,5	-5,6
Низький	46,3	50,1	24,8	44,3	-21,5	-5,8

Джерело: складено автором

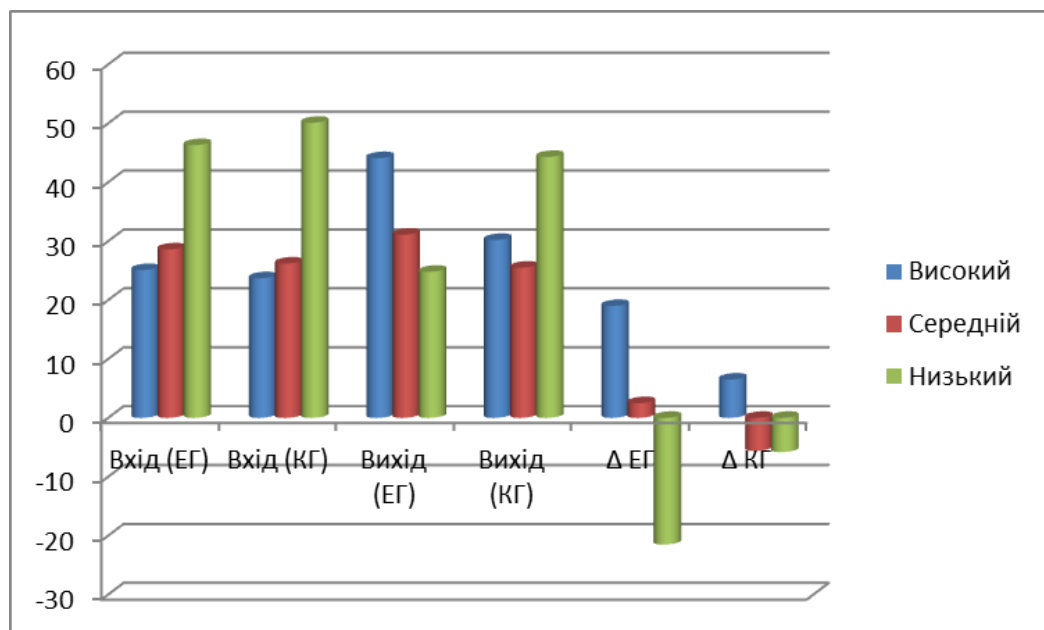


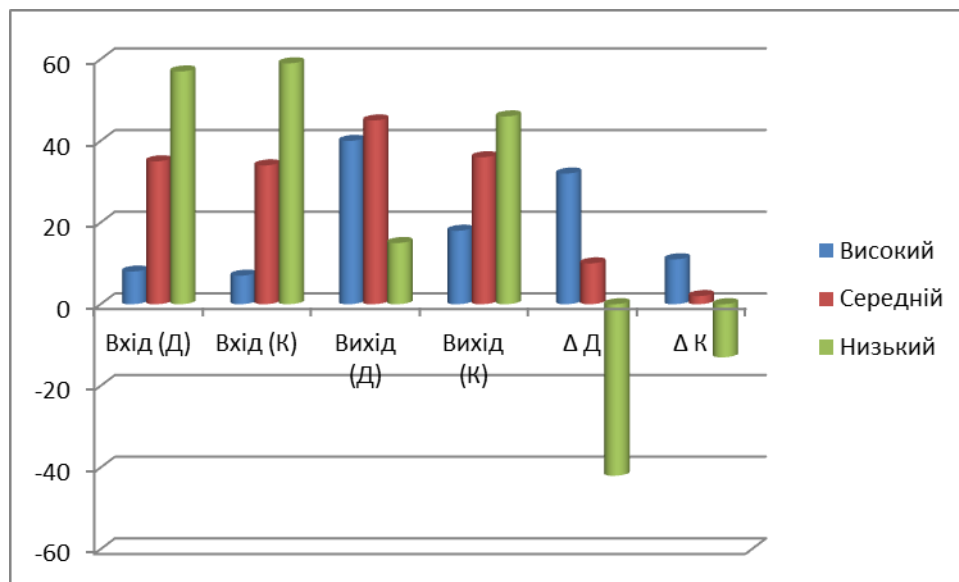
Рис. 3.9. Рівні сформованості тьюторської компетентності

Джерело: складено автором

**Рівні сформованості тьюторської компетентності
(група Д vs контрольна група К)**

Рівні сформованості	Вхід (Д)	Вхід (К)	Вихід (Д)	Вихід (К)	Δ Д	Δ К
Високий	8,0	7,0	40,0	18,0	+32,0	+11,0
Середній	35,0	34,0	45,0	36,0	+10,0	+2,0
Низький	57,0	59,0	15,0	46,0	-42,0	-13,0

Джерело: складено автором



*Рис. 3.10. Рівні сформованості тьюторської компетентності
(група Д vs контрольна група К)*

Джерело: складено автором

Порівняльний аналіз результатів експериментальної групи Д та контрольної групи К засвідчив значно вищу ефективність впровадження курсу «Формування демократичного суспільства» у розвитку тьюторської компетентності викладачів.

Зокрема, кількість викладачів із високим рівнем сформованості тьюторської компетентності у групі Д зросла на 32 %, тоді як у контрольній групі цей показник зріс лише на 11 %. Це свідчить про суттєвий вплив змісту курсу, орієнтованого на розвиток демократичних цінностей, критичного мислення та партнерської взаємодії.

Середній рівень у групі Д також продемонстрував позитивну динаміку (+10 %), що вказує на поступовий перехід значної частини викладачів до високого рівня сформованості компетентності. У контрольній групі зміни були мінімальними (+2 %).

Особливо показовим є зменшення частки викладачів із низьким рівнем: у групі Д цей показник знизився на 42 %, тоді як у контрольній групі – лише на 13 %.

Отримані результати підтверджують, що включення до змісту підготовки викладачів компонентів демократичної освіти, розвитку критичного мислення, медіаграмотності та фасилітаційних практик суттєво підвищує ефективність формування тьюторської компетентності.

Отримані результати експериментального дослідження свідчать про стійку позитивну динаміку формування тьюторської компетентності викладачів у експериментальних групах.

Застосування авторської педагогічної технології забезпечило:

- зростання рівня мотивації;
- формування теоретичних знань;
- розвиток практичних умінь;
- підвищення рівня рефлексії.

Особливо ефективними виявилися:

- інтерактивні методи навчання;
- фасилітаційні практики;

- цифрові інструменти;
- організація партнерської взаємодії.

Таким чином, результати дослідження підтверджують ефективність запропонованої технології та доводять досягнення мети дисертаційного дослідження.

Узагальнення результатів статистичного аналізу

Отримані результати статистичної обробки підтверджують:

- наявність статистично значущих змін у рівні сформованості тьюторської компетентності викладачів експериментальних груп;
- ефективність впровадженої педагогічної технології;
- взаємозв'язок між мотиваційними, когнітивними, діяльними та рефлексивними компонентами тьюторської компетентності.

Таким чином, результати математико-статистичного аналізу підтверджують достовірність отриманих емпіричних даних і дозволяють зробити висновок про ефективність запропонованої технології розвитку тьюторської компетентності викладачів закладів вищої освіти.

Аналіз виконання практичних завдань, кейсів та рефлексивних есе

З метою поглибленого аналізу змін у сформованості тьюторської компетентності викладачів поряд із кількісними методами було застосовано якісний аналіз результатів виконання практичних завдань, кейсів, індивідуальних освітніх траєкторій, а також рефлексивних есе учасників експериментальних груп.

Такий підхід відповідає сучасним тенденціям педагогічних досліджень, де, поряд із кількісною оцінкою, важливе значення має вивчення внутрішніх трансформацій професійної позиції викладача, його ціннісних орієнтацій та рефлексивних процесів.

Інструменти якісного аналізу

Для аналізу використовувалися:

- рефлексивні есе учасників («Моя роль як тьютора», «Зміни у моїй педагогічній практиці»);
- кейсові завдання (моделювання тьюторської взаємодії);
- індивідуальні освітні траєкторії студентів;
- записи рефлексивних щоденників.

Аналіз здійснювався за такими показниками:

- усвідомлення ролі тьютора;
- здатність до рефлексії;
- рівень індивідуалізації навчання;
- сформованість фасилітаційних умінь;
- орієнтація на партнерську взаємодію.

Результати аналізу рефлексивних есе

На початковому етапі дослідження (вхідна діагностика) аналіз рефлексивних відповідей показав, що:

- близько 68% учасників описували свою роль виключно як викладача-транслятора знань;
- лише 14% демонстрували розуміння елементів індивідуалізації навчання;
- рефлексія мала поверхневий характер і зводилася до опису діяльності без її осмислення.

Після завершення формувального етапу спостерігалися суттєві зміни:

- понад 72% учасників визначали свою роль як тьютора, фасилітатора або наставника;
- 65% демонстрували усвідомлення значущості індивідуальних освітніх траєкторій;

– 58% учасників використовували рефлексивні категорії (аналіз, переосмислення, розвиток).

Аналіз кейсових завдань

У процесі виконання кейсових завдань було зафіксовано такі зміни:

До експерименту:

- домінування директивного стилю взаємодії;
- відсутність діалогічності;
- орієнтація на контроль, а не підтримку;
- труднощі у визначенні індивідуальних потреб студента.

Після експерименту:

- використання відкритих запитань і фасилітаційних технік;
- орієнтація на підтримку і розвиток студента;
- здатність визначати освітні потреби;
- побудова партнерської взаємодії.

Зокрема, у 61% кейсів учасники демонстрували здатність до тьюторського супроводу, що раніше практично не спостерігалось.

Аналіз індивідуальних освітніх траєкторій

Аналіз розроблених викладачами індивідуальних освітніх траєкторій показав:

– на початковому етапі вони мали формальний характер (до 70% випадків);

– після навчання 66% учасників змогли розробити структуровані траєкторії з урахуванням:

- цілей навчання;
- індивідуальних потреб студентів;
- форм і методів підтримки;
- критеріїв оцінювання.

Особливості групи Д (курс про демократію)

У групі Д додатково було зафіксовано такі якісні зміни:

- розвиток навичок аргументованого обговорення;
- здатність до деліберативної комунікації;
- формування культури діалогу та взаємоповаги;
- інтеграція демократичних цінностей у педагогічну практику.

У 64% есе учасники зазначали зміну власного стилю взаємодії зі студентами у бік більш відкритого та партнерського.

Узагальнення результатів якісного аналізу

Отримані результати дозволяють констатувати, що:

- відбулося переосмислення професійної ролі викладача;
- сформувалася готовність до тьюторської діяльності;
- підвищився рівень рефлексивної культури;
- розвинулися навички індивідуалізації навчання;
- посилилася орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Таким чином, якісний аналіз результатів виконання практичних завдань, кейсів і рефлексивних есе підтверджує дані кількісного дослідження та засвідчує глибинні трансформації професійної діяльності викладачів.

Висновки до розділу 3

За результатами дослідно-експериментальної перевірки ефективності авторської технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів зроблено такі висновки.

1. Педагогічний експеримент мав поетапний характер (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) та охопив 172 викладачі закладів вищої освіти, розподілені на експериментальні групи (Н – 51 особа; Д –

67 осіб) і контрольну групу (К – 54 особи), що забезпечило репрезентативність вибірки та можливість порівняльного аналізу результатів.

2. Результати констатувального етапу засвідчили відносну однорідність груп та переважання середнього й низького рівнів сформованості тьюторської компетентності за всіма компонентами, що підтвердило необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу.

3. На формувальному етапі реалізовано авторську технологію через систему освітніх курсів підвищення кваліфікації – «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти» та «Формування демократичного суспільства», – доповнених тренінгами, фасилітаційними сесіями, кейс-аналізом і рефлексивними практиками.

4. Аналіз результатів контрольного етапу виявив позитивну динаміку за всіма критеріями у викладачів експериментальних груп за відсутності статистично значущих змін у контрольній групі. Найвиразніші зрушення зафіксовано за мотиваційно-ціннісним критерієм (у групі Д частка викладачів із високим рівнем зросла з 8 % до 40 %) та за рефлексивно-оцінювальним критерієм (високий рівень у групі Д – 55,9 %), що свідчить про глибинний характер професійної трансформації викладачів.

5. Достовірність отриманих змін підтверджено методами математичної статистики (t-критерій Стюдента для залежних і незалежних вибірок, коефіцієнт кореляції Пірсона) на рівнях значущості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$, що дає підстави стверджувати про ефективність упровадженої технології.

6. Якісний аналіз есе, кейсів і рефлексивних завдань (метод тематичного контент-аналізу) засвідчив переорієнтацію викладачів із позиції транслятора знань на позицію тьютора-фасилітатора, розвиток педагогічної рефлексії, здатності до проєктування індивідуальних освітніх траєкторій та організації партнерської взаємодії зі здобувачами освіти. Отже,

експериментально доведено ефективність авторської технології як засобу комплексного розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти.

Основні результати розділу висвітлено в публікації автора [66].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове розв'язання актуальної наукової проблеми розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти, що виявляється в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці відповідної педагогічної технології і структурно-функціональної моделі її впровадження. Результати дослідження дають підстави сформулювати такі висновки.

1. На основі аналізу наукової та науково-методичної літератури проаналізовано сутність концептів «тьюторинг», «тьюторство» і «тьюторська компетентність» та розмежовано їх. Уточнено авторське визначення тьюторської компетентності викладача університету як інтегративної характеристики його професійної діяльності, що поєднує систему знань, умінь, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей і забезпечує здатність до індивідуалізації освітнього процесу, фасилітації навчання, організації партнерської взаємодії та супроводу освітнього розвитку здобувачів вищої освіти в умовах відкритого освітнього середовища. Обґрунтовано структурні компоненти тьюторської компетентності викладачів університетів: педагогічна, комунікативна, психолого-педагогічна, організаційна, емоційна компетентності) та узгоджені з нею критерії, показники й рівні (високий, середній, низький).

2. Вивчено й проаналізовано зарубіжний і вітчизняний досвід розвитку тьюторської компетентності викладачів. Установлено, що сучасне тьюторство трансформується під впливом цифровізації освіти, поширення відкритих освітніх ресурсів і масових відкритих онлайн-курсів, розвитку дистанційного та змішаного навчання, посилення суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Виявлено основні суперечності розвитку вітчизняного тьюторства (відсутність єдиного підходу до визначення тьюторської компетентності, недостатнє методичне забезпечення,

обмежений досвід упровадження, недостатня готовність викладачів), що зумовлюють потребу в розробленні системних педагогічних технологій, адаптованих до умов відкритої освіти.

3. Розроблено та теоретично обґрунтовано авторську педагогічну технологію розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів – цілеспрямовану, поетапну й методично організовану систему, що поєднує зміст, форми, методи, засоби навчання та діагностичний інструментарій. Технологію побудовано на принципах індивідуалізації, відкритості, суб'єктності, партнерства, рефлексивності та практичної спрямованості; вона передбачає інтеграцію методів коучингу, менторства, фасилітації й консультування та реалізується через діагностичний, проєктувальний, практично-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний етапи.

4. Розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено структурно-функціональну модель упровадження авторської технології, яка відображає взаємозв'язок цільового, теоретико-методологічного, змістово-технологічного, організаційно-діяльнісного та результативного компонентів, визначає логіку поетапної реалізації технології та забезпечує системність і керованість процесу професійного розвитку викладачів.

5. Експериментально перевірено ефективність авторської технології та моделі її впровадження. Доведено статистично значуще зростання рівнів сформованості тьюторської компетентності викладачів експериментальних груп за всіма критеріями (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, рефлексивно-оцінювальним), підтверджене методами математичної статистики (t-критерій Стюдента, коефіцієнт кореляції Пірсона; $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$), за відсутності значущих змін у контрольній групі. Установлено не лише кількісні, а й якісні зміни професійної діяльності викладачів – переорієнтацію на суб'єкт-

суб'єктну взаємодію, розвиток педагогічної рефлексії та здатності до індивідуалізації навчання.

6. Теоретичне і практичне значення дослідження полягає у створенні цілісного науково-методичного інструментарію розвитку тьюторської компетентності викладачів (технологія, структурно-функціональна модель, діагностичний інструментарій, навчально-методичні матеріали та практичні рекомендації), який може бути використаний у системі підвищення кваліфікації та післядипломної педагогічної освіти, у розробленні освітніх програм відкритої освіти та впровадженні індивідуалізованого навчання у закладах вищої освіти.

7. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні можливостей адаптації розробленої технології до різних освітніх контекстів (міжнародна, цифрова, неформальна освіта), а також у вивченні довготривалого впливу тьюторських практик на якість освітніх результатів здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акініна Н. Л. Тьюторство: зарубіжний досвід. *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис*. Вип. 11 – 12, 2018. С. 33–38.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та молодих викл. вузів; Міжнар. фонд "Відродження". Київ: Либідь, 1998. 557, [1] с. *Програма "Трансформація гуманітарної освіти в Україні"*. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0004615?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 20.04.2025 р.)
3. Альохін М. М. Тьюторський супровід соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти України : дис...канд. пед. наук : 231 / Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2021, с. 313 URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Dis_Alokhin_.pdf (дата звернення 12.09.2025 р.)
4. Альохін М. М. Тьюторський супровід соціального розвитку учнів початкової ланки приватної школи як інноваційна соціально-педагогічна технологія. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 2 (131). Одеса, 2020. С. 87-94. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-12>
5. Антощук С. Підвищення цифрової компетентності здобувача технічної освіти в закладах фахової передвищої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки» (Категорія «Б»)* *Bulletin of Postgraduate education. Issue 26(55) Educational Sciences Series (Category «B»)* Випуск 26(55), 2023. С. 36-49. DOI: [https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-26\(55\)](https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-26(55)) С. 37
6. Батаєва К. В. Концепція «Трансформативного навчання» дорослих Д. Мезірова: Основні ідеї та принципи. Освіта дорослих в умовах невизначеності: залучення, мотивація, тенденції : матеріали XX Міжнар. наук.-

практ. конф. : Харків, 11 лют. 2022 р. URL: https://www.researchgate.net/publication/358467694_KONCEPCIA_TRANSFORMATIVNOGO_NAVCANNA_DOROSLIH_D_MEZIROVA_OSNOVNI_IDEI_TA_PRINCIPI (дата звернення 05.01.2026 р.)

7. Бернадзіковська Л. О. Тьюторинг як метод індивідуалізації в освіті. *Молодий вчений*. № 5.2 (69.2). 2019. С. 95–98. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/5.2/21.pdf>. (дата звернення 10.05.2024 р.)

8. Биков В. Ю, Овчарук О. В, Іванюк І. В, Пінчук О. П, Гальперіна В. О Сучасний стан використання цифрових засобів для організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти: результати опитування *Інформаційні технології і засоби навчання* 4 (90), 2022. С. 1-18.

9. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ: Аттіка, 2009. 684 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/845/1/Bykov_Models.pdf (дата звернення 11.10.2025 р.)

10. Биков В. Ю., Спірін О. М., & Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 1 (1), 27 2020. С. 36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)

11. Бойко А. М. Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства. *Педагогічні науки*. Полтава, Вип. 1. 2010. С. 4–12.

12. Бойко А., Дем'яненко Н. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. № 1(7). 2018. С. 18–22.

13. Бойко С., Швець Т. Інноваційні практики тьюторської підтримки розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів в

умовах воєнного стану», *Проблеми освіти*, № 1(98), 2023. С. 92–105, DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023.06>

14. Борбіт А. В. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за дистанційною формою навчання : метод. посібник. Біла Церква, 2018. 57 с.

15. Братко М. В. Академічний коучинг: поняття та сутність діяльності. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* (37(1)). 2022. С. 6-13. ISSN 2311-2409 URL:<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41694/> (дата звернення 06.07.2025 р.)

16. Бундак О. А., Попов А. А., Туз Ю. О. Тьютор і тьюторінг в сучасній освіті і Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Ужгород. Серія, Право. Вип. 64, 2021. С. 11-15. DOI* <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1>

17. Вербівський Д. Інноваційні технології в закладі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», (2(53), 2025. С. 30–33. DOI* <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.30-33>

18. Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України. Аналітична записка. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/vidkrita-osvita-novitni-tekhnologii-u-navchalnomu-procesi-ta> (дата звернення 06.07.2025 р.)

19. Волотовська Т. П., Єпик Л. І., & Лемешева Н. В. Роль ІКТ та інновацій у підготовці майбутніх фахівців в системі вищої освіти. *Академічні візії*, (28). 2024. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/906> (дата звернення 06.07.2025 р.)

20. Гарань Н. Тьюторський супровід студентів з особливими потребами у закладі вищої освіти. Фізико-математична освіта. Випуск 2(20). Ч. 2, 2020. С. 76-81.
21. 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*. Вип. 65. 2019. С. 26–31.
22. Гемпель М., Вімер Ш., Зекіра А. Якісне тьюторство – посібник для викладачів та керівників / переклад з німецької Я. Іваненко. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 58 с. URL: <https://surl.li/bbbpzs> (дата звернення 13.07.2025 р.)
23. Грицай С. М. Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога*, 5(200), 2021. С. 25–30. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-25-30](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-25-30)
24. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і українська школа. Київ, 1906. С. 15–17.
25. Гуревич Р., Гордійчук Г., Коношевський Л., Коношевський О., Кусі, М., & Драчук М. Змішане навчання як сучасна форма побудови навчального процесу. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (69), 2023. С. 14-35.
26. Гуржій А. М., Радкевич В. О., Зайчук В. О., Пригодій М. А. Підготовка фахівців на основі SMART-комплексів. Наука та освіта: зб. пр. XVI Міжнар. наук. конф., 4–11 січ. 2022 р., м. Хайдусобосло, Угорщина. Хмельницький: ХНУ, 2022. С. 93–96.
27. Дем'яненко Н., Пугач А. Кейс-тьюторинг у контексті навчальної дисципліни «освітньо-військова інноватика» (освітньо-професійна програма

«Захист України»). *Військова освіта*. 1 (51), 2025. С. 60-71. DOI: 10.33099/2617-1775/2025-01/60-71

28. Дем'яненко Н. Архітектура тьюторингу у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, 2(8), 2018. С. 13–17. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2018.8.03>

29. Дерба Т. О. Функціональні обов'язки тьютора мережевого дистанційного навчання школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5 2010. (19).

30. Дзюбак Р. М. Формування професійних компетентностей учителя в системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічний вісник*. № 1–2 (115–116), 2024. С. 8–9. URL: https://oipopp.ed-sp.net/public/pg_magazine/pdf/1-2_2024_.pdf (дата звернення 11.03.2025 р.)

31. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник. Київ. Академвидав. 2004 URL: <https://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf> (дата звернення 11.11.2025 р.)

32. Енциклопедія освіти / НАПН України : 2-ге вид, допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. URL: <https://surl.li/strndq> (дата звернення 21.05.2025 р.)

33. Іваницька О. С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів. 2019, с. 270 URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/dissertation/1820/dysertaciyaivanyckoyioksanystepanivny.pdf> (дата звернення 26.03.2025 р.)

34. Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти : моногр. / [Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М. та ін.]; уклад. : Криворотько А. О. Дніпро : Видавець Біла К. О., 2022. 484 с. URL: <https://surl.li/iuvnuu> (дата звернення 11.08.2025 р.)

35. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти [Електронний ресурс] : монографія / Л. З. Ребуха, І. І. Білоус, Р. С. Брик [та ін.] ; за наук. ред. Л. З. Ребухи. - Тернопіль : ЗУНУ, 2022. - 143 с. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/48105>

36. Іскрицький В. В. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи. IV Регіональна науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих науковців «Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті», 25 вересня 2024 р., Одеса. С. 56-58. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/44211/1/1.pdf> (дата звернення 28.03.2025 р.)

37. Калугіна Т. Сутнісна характеристика понять «розвиток» і «саморозвиток» педагога в умовах модернізації української освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 151(2), 2018. С. 27-31.

38. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В., Лагодзінська В. І., Івкін В. М., & Ковальчук О. С. *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/733813/1/Karamushka_praktykum.pdf

39. Карташова Л. Професійний розвиток педагогів у системі формальної й неформальної післядипломної освіти в період карантинних обмежень [Електронний ресурс] / М. О. Кириченко, Т. М. Сорочан, Л. А. Карташова, Л. М. Оліфіра. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 18. 2021. С. 46-65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vporpn_2021_18_6

40. Карташова Л. А. Організаційно-управлінські засади формування цифрових компетентностей педагога в умовах цифрової трансформації. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (13). 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15021632>

41. Карташова Л. А., Бахмат Н. В. Вплив цифрових технологій на розвиток академічної та фахової комунікативної компетентності в процесі дистанційної підготовки докторів філософії. Збірник МОН України «Нові технології навчання», 98, 2024р., С. 42-49.

42. Кириченко М. Цифрова екосистема «Український відкритий університет післядипломної освіти»: модель 6.0 / Кириченко Микола, Сорочан Тамара, Карташова Любов/ *Збірник наукових праць «Вісник післядипломної освіти» серія «Педагогічні науки»* випуск 25 (54) 2023, С. 105-130 DOI: [https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25\(54\)-105-130](https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25(54)-105-130)

43. Кириченко М. О., Карташова Л. А., & Сорочан Т. М. Антикризисний менеджмент підвищення кваліфікації. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2(1), 2020. С. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-9>

44. Ковальчук В. А. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: теорія, методика, практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Я.Франка, 2016. 442 с.

45. Коломієць А., & Кушнір О. Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць, 2023. 70, С. 45- 57. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-1-288>

46. Коляда Н., Крикуненко М. Технологія розвитку тьюторських компетентностей вчителів закладів загальної середньої освіти Журнал «*Наукові інновації та передові технології*» № 14(28), 2023. С.1229-12441. DOI: [10.52058/2786-5274-2023-14\(28\)-1229-1241](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-14(28)-1229-1241)

47. Кравцова Т. Зміст та структура тьюторської компетентності майбутнього педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 3(31), 2020. С. 264-269.
48. Кравцова Т. О. Тьюторська компетентність як складова професійної компетентності майбутнього викладача закладів вищої освіти, *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. № 182, 2019. С. 86–90.
49. Кравченко Г., Головка Д. Розвиток цифрової компетентності педагога закладу професійної освіти. Освіта для цифрової трансформації суспільства / edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / education for digital transformation of society : монографія. У 2 т. Т. 2 : за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ, 2024. С. 33–43. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742499/1/Монографія_т2_ел.pdf (дата звернення: 29.11.2024).
50. Кравченко І. Тьюторство як універсальна педагогічна технологія. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 2020. С. 106–108. DOI: <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.43>.
51. Краснова Н. П. Типологія соціально-педагогічних технологій. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 5(1), 2014. С. 49-67.
52. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Розвиток. Результати / Василь Григорович Кремень. К. : Грамота, 2005. 448 с.
53. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: науково-аналітична доповідь. 2022. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>

54. Крикуненко М., Коляда Н. Психологічні особливості тьютора як складова професійної компетентності вчителів закладів середньої освіти. *Journal article Grail of Science*, (31), 2023. PP. 444–446. DOI 10.36074/grail-of-science.15.09.2023.71
55. Кудін С. С. Тьюторство в навчальних закладах як застосування одного із способів новітньої педагогічної професії / С. Кудін, С. Гергало. Scientific Collection «InterConf». Вип. 124, 2022. С. 45-51.
56. Кузьмін В. М. Використання тью-торингу для удосконалення системи управління якістю вищої освіти. *Інтелект XXI*. № 2, 2017. С. 247–252.
57. Кулага І. «Формування єдиного відкритого освітнього простору як провідна тенденція розвитку сучасної системи освіти», Університетська освіта, № 2, с. 66–68, 2012. [Електронний ресурс]. URL: <https://is.gd/NcIxEq> Дата звернення: Січ. 15, 2025.
58. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : навч. посібник. Нац. техн. ун-т "Харків. політехн. ін-т". Харків : Міленіум, 2019. 307 с.
59. Литвинова С. Г. (Ред). Проєктування освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальностей в закладах загальної середньої освіти: колективна монографія. ЩО НАПН України, 2023. 219 с.
60. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р. К. 2014. С. 51–59.
61. Мартиненко С. О. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя початкової школи: здобутки, проблеми і перспективи. *Вісник психології і педагогіки*. 2014. Вип. 16. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>

Мартиненко_С.М._Компетентнісний_підхід_у_професійній_підготовці_вчителя_початкової_школи:_здобутки,_проблеми_і_перспективи (дата звернення 30.07.2025 р.)

62. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна та ін.. Х. : Веста ; Ранок, 2006. 256 с.

63. Методика підготовки і проведення занять з навчального модуля «Відкрита освіта та дистанційне навчання»: метод. посіб. / В. В. Олійник, Л. Л. Ляхощька, В. О. Гравіт [та ін.]. К., 2010. 280 с.

64. Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Тьюторський супровід освітньої діяльності» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки денної та заочної форми навчання / Уклад.: Н. С. Гарань, О. М. Сипченко. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2020. 67 с URL: <https://surl.li/sdxqqp>

65. Муранова Н. П., Волярська О. С. Готовність науково-педагогічних працівників до впровадження ключових інноваційних тенденцій розвитку освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 3 (78). 2020. С. 56–62. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-3\(78\)-56-62](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-3(78)-56-62)

66. Непийпа Н. Д. Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів у контексті відкритої освіти: технологія та експериментальні результати. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка, психологія, медицина. Серія «Педагогіка»*. № 5(63) 2026. С. 1337–1350. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2026-35\(64\)-112-231](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2026-35(64)-112-231)

67. Непийпа Н. Д. Технологія розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки»* / НАПН України ДЗВО «Ун-т

менедж. освіти»; голов. ред. Т. Сорочан; редкол. : О. Брюховецька [та ін.]. Київ : Юстон, Вип. 35(64). 2026. С. 112-131. (Категорія «Б»). DOI:[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5\(63\)-1337-1350](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5(63)-1337-1350)

68. Непийпа Н. Д. Tutoring competence in open education: essence, structure and development directions. *Фаховий науковий журнал «KELM (Knowledge, Education, Law, Management)»*. №2. 2025. С. 32–39.

69. Непийпа Н. Д. Tutoring in open education in ukraine as a factor of democratization. *ScientificWorldJournal. Bulgaria, Svishtov, Issue. Svishtov, Bulgaria*, №31. 2025. С. 21–38.

70. Непийпа Н. Д. Ніколаєва А. А. Implementation of democracy education in ukrainian universities: course concept based on open education and tutoring support. *International scientific peer-reviewed journal «Modern engineering and innovative technologies»*. Karlsruhe, Germany, 2025. Svishtov, Bulgaria, №40. 2025. С. 139–151.

71. Непийпа Н. Д. Розвиток професійних компетентностей тьюторів через онлайн-платформи: можливості та виклики. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. Київ, №31. 2025. С. 189–202.

72. Нетребя М. М., Хаджинова І. В. Тьюторський супровід як нова модель педагогічного наставництва. *Педагогічна Академія: наукові записки*. № 27. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18763796>

73. Носко М. О., Гаркуша С. В., Цигура Х. О. Педагогічні технології: поняття, структура та зміст. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів : НУЧК, 8 (164). 2020. С. 3-1.

74. Обручнікова Н. Д. Формування національної ідентичності студентів в умовах глобалізованої відкритої освіти: роль тьюторської підтримки. *Збірник міжнародної науково-практичної конференції «Нові перспективи національної*

ідентичності в культурі, мові, мистецтві та літературі»: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2025.

75. Обручнікова Н. Д. Tutor competence in the context of open education: analysis of key components and its role in developing effective online learning environments. *International scientific peer-reviewed journal «Modern engineering and innovative technologies»*. Karlsruhe, Germany, №31. 2024. С. 116–126.

76. Обручнікова Н. Д. Відкрита освіта в умовах воєнного стану. Збірник міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання підготовки дисертацій в умовах воєнного стану»: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Львів Торунь, 2023. С. 149–151.

77. Обручнікова Н. Д. Роль soft skills у викладацькій діяльності. Збірник IV науково-практичної конференції «Професійний розвиток в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди»: матеріали науково-практичної конференції. Львів Торунь, 2023. С. 235–237.

78. Обручнікова Н. Д. Саморозвиток та тьюторство: Стратегії для досягнення високих стандартів освіти. Збірник науково-практичної конференції «Креативні підходи та методи активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти»: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації. Львів Торунь, 2023. С. 235–237.

79. Обручнікова Н. Д., Авдеєва С. О. Штучний інтелект в тьюторінгу: можливості та виклики. *Фаховий науковий журнал «KELM (Knowledge, Education, Law, Management)»*. №1, 2023. С. 26–32.

80. Омельченко С., Гармаш О. Структура та зміст тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Вип.1. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 202-212. 495 с. DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-202-212.

81. Осадча К. До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. Вип. 6 (1). С. 77–88. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2404> (дата звернення 18.10.2025 р.)
82. Осадча К. П. Аналіз тьюторських практик та досвіду підготовки тьюторів у Німеччині. Науковий вісник МНК імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2(61), 2018. С. 206-210.
83. Осадча К. П. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Вісник Кременчуцького Національного університету імені Михайла Остроградського*. Вип. 3(116), 2019. С. 25–33.
84. Осадча К. П. Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. № 27, 2017. С. 56–57. URL: <https://surl.li/mnhggy> (дата звернення 22.04.2025 р.)
85. Осадча К. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13:00:04 / Катерина Петрівна Осадча. Запоріжжя, 2020. 40 с. URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/12259/>(дата звернення 22.04.2025 р.)
86. Осадча К. П. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. № 1 (16), 2016. С. 52–60.
87. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л. Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О. В. (заступник голови) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, Вип. 2 (22), 2022. 234 с. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022)
88. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації / [В. Ю. Биков,

О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.] ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. К. : Атіка, 2010. 88 с.

89. Панчук Н. П. Педагогічні технології навчання у особистісному та професійному розвитку студентів у закладах вищої освіти. Педагогічне проєктування в сучасній освіті: дидактичний і виховний аспект : кол. моногр. / за заг. ред. Пушкарьової Т. О. Київ : ТОВ НВП «Росток А. В.Т.», 2021. 124 с.

90. Петренко Л. М., & Султанова Л. Ю. та ін. Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: освітні практики. Методичні рекомендації. Луцьк: Волиньполіграф. Луцьк 2021 р. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725123/>(дата звернення 10.05.2025 р.)

91. Подпльота С. В. Педагогічні основи тьюторських практик у моральному вихованні студентів у коледжах і університетах Англії [Дис. доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки) Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. 2020. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/> (дата звернення 12.03.2024 р.)

92. Подпльота С. В. Тьюторство: Історія і сучасність. *Збірник наукових праць. [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. Вип. 75(2), 2017. С. 65-69. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.07>

93. Подпльота С. Тьюторство в моральній культурі особистості. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка* 18. 2017. С. 267-271.

94. Приходькіна Н. Використання технології «переверненого навчання» у професійній діяльності викладачів вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. Вип. 30. 2014. С. 141-144. URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739940/1/Nvuuped_2014_30_53.pdf (дата звернення 18.05.2026 р.)

95. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради. 2017, № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 11.10.2024 р.)

96. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

97. Просіна О. Психологічна інтервенція як чинник професійної трансформації педагогічних працівників: програма підтримки в умовах освітніх змін. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; управління та адміністрування»*. Вип. 32 (61). 2025. С. 139–160. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745502> (дата звернення 17.07.2025 р.)

98. Просіна О. Підготовка вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Просіна ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2011. 20 с. (укр.).

99. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. Прага: Укр. громад. вид. фонд, 1924. 123, [1] с.

100. Семиченко В. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні. *Післядипломна освіта в Україні*. № 2, 2002. С. 56-60.

101. Силенко Ю. Тьюторинг – педагогічна інновація у професійно-педагогічній підготовці викладача закладу вищої освіти. *Zeszyt Naukowy Prac Ukrainoznawczych* №10, 2023. С. 101-113 DOI: 10.5604/01.3001.0054.0950

102. Силенко Ю. В. Особливості реалізації технології тьюторінгу як методу індивідуалізації самостійної роботи студентів. *Передові відкриття сучасної науки: досвід, підходи та інновації: збірник наукових праць*

«SCIENTIA» з матеріалами II Міжнародної науково-теоретичної конференції (вип. 2), 29 жовтня 2021 р. Амстердам, Нідерланди: Європейська наукова платформа. С.48-49. DOI: <https://doi.org/10.36074/scientia-29.10.2021>

103. Силенко Ю. В. Технологія партнерства як стимул формування особистіснопрофесійного потенціалу майбутніх викладачів закладу вищої освіти. Інноваційна педагогіка. №52. Вип. 52, Том 2. 2022. С. 98-102. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/52.2.20>

104. Сисоєва С. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку [Текст] : [монографія] / Світлана Сисоєва, Ніна Батечко ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. К. : ВД ЕКМО, 2011. - 341 с. URL: <https://surl.lt/ltgfixr>(дата звернення 21.05.2025 р.)

105. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Освіта і суспільство*. № 10/11. 2021. С. 8–9. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545(дата звернення 19.10.2025 р.)

106. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

107. Сисоєва С. О., Осадчий В. В., Осадча К. П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: навч.-метод. посібник К. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД, 2011.

108. Скиба Ю. Роль тьюторингу у відновленні якості освіти під час війни. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 101, 2024. С. 48-51. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.101.10>

109. Сорочан Т., Карташова Л. Виклики освітніх розривів у цифровому суспільстві. Наука та освіта : зб. пр. XVIII Міжнар. наук. конф., 04–11 січня 2024

р., м. Хайдусобосло, Угорщина. Хмельницький : ПП Заколадний М.І., 2023. С. 23-26. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/15292>

110. Спірін О. М. Цифрова освіта. Енциклопедія освіти. (2-ге вид.) (За заг. ред. В. Г. Кременя). Юрінком Інтер, 1096. 2021. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730768>

111. Спірін О., Іванова С., Франчук Н., Кільченко А. Основні складники цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»* Випуск 10, 2024. С. 91-103. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0007](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0007).

112. Тараджук Д. Професійна підготовка тьюторів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі як педагогічна проблема. *Нова педагогічна думка*. № 1, 2018. С. 87–89.

113. Тимошко Г. М. Позиціонування комунікативної культури викладачів закладів вищої освіти у педагогічній теорії та практиці. Сучасні досягнення в науці та освіті : зб. пр. XX Міжнар. наук. конф., 18–25 верес. 2025 р., м. Нетанія (Ізраїль). Хмельницький : ХНУ, 2025. С. 25-31. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/19602>(дата звернення 17.07.2025 р.)

114. Тимченко Р., Іващенко А. Теоретичний аналіз поняття “педагогічні технології” в контексті освітньої діяльності. Соціум. Документ. Комунікація – суспільство. документ. Комунікація, 1(13), 2022. 345-358. DOI: <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2021-13-345-358> [українською мовою].

115. Тодорцева Ю. В. Тьюторинг як процес соціального супроводу в період пандемії. *Науковий часопис. Національного педагогічного університету. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 79 том 2, 2021. С. 143-148. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.31>

116. Толочко С. В. Науково-методична компетентність тьютора як представника сучасних моделей педагогічної професії в українському освітньому просторі. *Збірник наукових праць «Педагогічний альманах». Теорія і методика організації професійного навчання.* № 49, 2021. С. 96-108. DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi49.247>
117. Тьюторські асоціації України URL: <https://surl.li/qusfke>
118. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. У: Ушинський К. Д. Твори в 6 т. Т. 4 / Відп. За укр. вид. Г. С. Костюк, С. Х. Чавдаров. Київ. Рад. Школа. 1952. С. 28 –451.
119. Франко І. Я. Народна школа і її потреби. Зібрання творів: у 50 т. Т. 45. К.: Наукова думка, 1986. С. 112–113
120. Хоружа Л. Л., Мельниченко О. В., Братко М. В., Котенко О. В., Прошкін В. В. The Study of the Higher School Lecturer's Competence in Ukraine: Diagnostics and Analytics. *The New Education Review* (55(1)). 2019. pp. 233-245. ISSN 1732-6729 URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26962/> (дата звернення 11.11.2025 р.)
121. Цибульська С. Проблема професійного розвитку педагогів в умовах освітніх змін: історико-педагогічний контекст. *Вісник науки та освіти.* 10(28), 2024. С. 1291–1306. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10\(28\)-1291-1306](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-1291-1306)
122. Швець Т. Е. Аналіз понять «тьютор» і «тьюторинг» у вітчизняному та зарубіжному освітньо-науковому просторі. *Академічні студії. Серія: «Педагогіка».* №2, 2022. С. 56–65. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.9>.
123. Швець Т. Професійні компетентності вчителя-тьютора закладу загальної середньої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного*

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка № 2. 2023. DOI <https://doi.org/10.32782/2415-3605.23.2.5>

124. Швець Т. Сучасні моделі тьюторингу у системі середньої освіти країн Європи та США. *Наука і освіта*, № 3, 2022 С. 41-46. DOI 10.24195/2414-4665-2022-3-8

125. Швець Т. Теорія і практика тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів. URL:<https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3d429bd1-ef59-4dc3-a8a3-ad28ce5eb4c8/content> (дата звернення 11.11.2024 р.)

126. Швець Т. Формування тьюторських компетентностей вчителя. *Modern science: global trends, technologies and innovations*. Riga, Latvia, October 20-21, 2023. DOI:<https://doi.org/10.30525/978-9934-26-354-5-22>

127. Швець Т. Е. Модель розвивального тьюторингу в закладах середньої освіти зарубіжних країн. *Освіта та педагогічна наука*. № 1 (182), 2023. С. 3–12. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1\(182\)-3-12](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-3-12).

128. Шляхи й перспективи тьюторства в Україні: підбиваємо підсумки дослідно-експериментальної роботи. URL: <https://surl.lt/chtotfp> (дата звернення 18.03.2025 р.)

129. Baron-Cohen S, Wheelwright S. The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *J Autism Dev Disord*. 2004 Apr;34(2):163-75. DOI: 10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00. PMID: 15162935

130. Cambridge Dictionary URL: <https://surl.li/inifpj> (дата звернення 11.03.2025 р.)

131. Copyright 2023 by Laurence Holt All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form without written permission from the publisher. www.scienceoftutoring.com ISBN: 979-8-9875380-0-5 Ebook ISBN: 979-8-9875380-

1-2 Printed in the United States of America Design by Liliana Guia 10 9 8 7 6 5 4 3 2
1 Version 1.0.

132. Croxford L., & Raffe D. Social class, ethnicity and access to higher education in the four countries of the UK: 1996–2010. *International Journal of Lifelong Education*, 33:1, 2014. PP. 77-95.

133. Davis M. Empathy: a social psychological approach. Boulder: Westview Press, 1996. – 44 p.

134. Dictionary Oxford Word Power Dictionary. English language – Dictionaries, English language. Oxford University Press. internetarchivebooks; inlibrary; printdisabled. Internet Archive. English. 2000. URL: <https://archive.org/details/dictionaryoxford0000unse/page/n1/mode/2up>(дата звернення 21.05.2025 p.)

135. Hoggan C., Hoggan-Kloubert T., & Owen R. Living Democracy: Social Structures that Promote Civic Learning. *Adult Learning*, 34(3), 2023. P. 168-180.

136. Hoggan-Kloubert T., & Hoggan C. (in press). Learning for Democracy: A Principle-centered Approach to Adult Civic Learning. Springer Nature/Palgrave Macmillan. URL: <https://catesco.org/en/recurs/educacio-hi-ha-un-tresor-amagat-a-dins-1996/>(дата звернення 11.03.2026 p.)

137. J. Brown, Iiyoshi T. and Kumar M. Opening up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge. MIT Press, Cambridge. 2008. 500 p.

138. Joe Llerena-Izquierdo. University Research Tutoring in A Formative and Preventive Environment. Publisher Copyright: 2024, Transnational Press London Ltd. All rights reserved. DOI: <https://doi.org/10.61707/t1sm7r27>

139. Knowles M. Lifelong learning: A dream. In D. Dickinson (Ed.). *Creating the Future: Perspectives on Educational Change* 1991 PP. 1-5. Aston Clinton: Accelerated Learning Systems.

140. Laurence holt. The Science of Tutoring.
URL:<https://scienceoftutoring.com/>(дата звернення 18.04.2026 p.)
141. Lawrence C. Ragan. Good Teaching Is Good Teaching: An Emerging Set of Guiding Principles and Practices for the Design and Development of Distance Education / Lawrence C. Ragan. CAUSE/EFFECT journal. Vol. 22. № 1, 1999. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.educause.edu/ir/library/html/cem/cem99/cem9915.html> (дата звернення 10.11.2025 p.)
142. Mark Tennant. Psychology and Adult Learning. This edition published 2006 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN URL:https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/psychology_and_adult_learning.pdf (дата звернення 12.08.2025 p.)
143. 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.
144. Michael Hempel Qualifizierung studentischer Tutor*innen als Teil der HochschuldidaktikBestandsaufnahme im deutschsprachigen Raum, Konzepte und Modell fachübergreifender Qualifizierungspraxis und deren Begründung an der Universität Leipzig LIWF Monografien, Band 3 ISBN 978-3-86281-162-5 / 2021 / 679 S
145. Michelene T. H., Chi, Stephanie A. Siler, Heisawn Jeong, Takashi Yamauchi, Robert G. Hausmann. Learning from human tutoring. URL: <https://asu.elsevierpure.com/en/publications/learning-from-human-tutoring/>(дата звернення 21.05.2025 p.)
146. Mukimjonovich O. M. Cluster as innovative approach to pedagogical education. Journal of Positive School Psychology. Vol. 6. № 10, 2022. P. 4005-4008.

147. 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.

148. Nadine de Metz, Adele Bezuidenhout. An importance–competence analysis of the roles and competencies of e-tutors at an open distance learning institution. DOI: 10.14742/ajet.3364

149. Непийпа Н. Д. Курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти». «Аналіз вихідної діагностики особистістних та професійних характеристик тьютора». URL:<https://drive.google.com/file/d/1Xrt9f13KrReg6YHlprHEtQTQWXIFuLQ/view?usp=sharing>

150. Непийпа Н. Д. Курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти». «Презентація авторського тьюторського кейсу». URL:<https://drive.google.com/file/d/13Y0Fbj8BjzCfRrHAWNHOW-scWhgZhIJ/view?usp=sharing>

151. Nearpod URL:<https://nearpod.com>

152. Непийпа Н. Д. Курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти». «Сучасні тренди в освіті». URL:<https://drive.google.com/file/d/1oslp1MyrXpAXfZbAWehNGYeJAZ5QnKD2/view?usp=sharing>

153. Непийпа Н. Д. Курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти». «Сутність тьюторства в закладах вищої освіти». URL:<https://docs.google.com/document/d/1kxslimr5YnEYn7L26S499WHfgzrDOw89/edit?usp=sharing&ouid=112667705564703832167&rtpof=true&sd=true>

154. Непийпа Н. Д. Курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти». «Теоритична частина. Лекція» URL:https://docs.google.com/document/d/1RDMknaG8efSkxxkYm_Sxd9m0Gc4q95dG/edit?usp=sharing&ouid=112667705564703832167&rtpof=true&sd=true

155. Непийпа Н. Д. Курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти». «Етичні засади наставницької взаємодії та культура підтримки»

URL:<https://drive.google.com/file/d/1WoNEC7snnMtAyMuSNo7jZdliRlZwTR8p/view?usp=sharing>

156. Непийпа Н. Д. Курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти». «Нормативно-правові засади наставництва у вищій освіті України»

URL:https://drive.google.com/file/d/1O2eBwOKztm4u5_TWZ6e8_6tcXd47ssjG/view?usp=sharing

157. Непийпа Н. Д. Курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти». «Презентація авторського тьюторського кесу»

URL:https://drive.google.com/file/d/160uVTO5vXfncG8AbG4Osqaxn_R9WPnW9/view?usp=sharing

158. Непийпа Н. Д. Курс «Майстерність наставництва: впровадження технологій тьюторства в заклади вищої освіти». «Тьюторство як технологія реалізації наставництва»

URL:https://drive.google.com/file/d/13iajZMAc7PzgfEKjvh0vLDy5Srqa_TZ_/view?usp=sharing

159. Непийпа Н. Д. Курс «Building a Democratic Society». «Democracy and need for lifelong civic learning».

URL:https://drive.google.com/file/d/1kVHZFCbulCH6nOGYjyQRP9g5xx5t9ab_/view?usp=sharing

160. Непийпа Н. Д. Курс «Building a Democratic Society». «Democracy in the digital age and media literacy».

URL:<https://drive.google.com/file/d/1oH8U1PKtTn2F8TsFeHqZp6w6QNVrtwuU/view?usp=sharing>

161. Непийпа Н. Д. Курс «Building a Democratic Society». «From Slavery to Systemic Racism: A Brief Overview».

URL:https://drive.google.com/file/d/1bOVU8UUwv3m5edJ_IHxcT0jDNcfV8wjy/view?usp=sharing

162. Непийпа Н. Д. Курс «Building a Democratic Society». «Nazism».

URL:<https://drive.google.com/file/d/1IYyS3xj3y932shcRNA0A0vTHy6RY5nd0/view?usp=sharing>

163. Непийпа Н. Д. Курс «Building a Democratic Society». «Pluralism, Polycentrism and Democratic Institutions». URL: <https://drive.google.com/file/d/1-E0l0lo8EPgAL0tQx96phNxNRHDv24kD/view?usp=sharing>

164. Непийпа Н. Д. Курс «Building a Democratic Society». «Propaganda». URL: https://drive.google.com/file/d/1pKYco0ke096_J25gMSxUe9rA6lERieq7/view?usp=sharing

165. Непийпа Н. Д. Курс «Building a Democratic Society». «Propaganda and Democracy». URL: https://drive.google.com/file/d/1yio8FQ3_ia8mYBePWj-uSY53awXKM7Ae/view?usp=sharing

166. Непийпа Н. Д. Курс «Building a Democratic Society». «Totalitarianism, Violence, Discrimination». URL: <https://drive.google.com/file/d/1Ti5wd3wMiZW3-ugX2Z5PzRsjWDobzGmQ/view?usp=sharing>

167. Непийпа Н. Д. Курс «Building a Democratic Society». «Discrimination». URL: <https://drive.google.com/file/d/164-xzdaqGKC009WtgUOVsYI2rZsUMITMm/view?usp=sharing>

168. 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 14.09.2025 p.)

169. Opening up education: the collective advancement of education through opentechnology, open content, and open knowledge / edited by Toru Iiyoshi and M. S. Vijay Kumar. MIT Press, 2008.

170. Oxford Learner's Dictionary URL: <https://surl.li/yyvrkk>(дата звернення 12.05.2025 p.)

171. Rozhnova T., Sholokh O., Kapinus O., Makhynia T., & Prykhodkina N. Training of scientific and pedagogical staff in higher education institutions: quality and requirements. Revista Eduweb, 18(1), 2024. P. 164-179. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.01.12>

172. Siemens G. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 5. 2005. URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/index.htm. (дата звернення 24.03.2025 р.)
173. Stobart G. *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. London: Routledge, 2008. P. 112
174. The teaching of learning strategies. CE Weinstein, RE Mayer - *Innovation abstracts*, 1983
175. Topping N. *Tutoring*. – Geneva: International Bureau of Education, 2000. P. 6. URL: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=26527> (дата звернення 21.10.2025 р.)
176. Twining P. *Pedagogic Re-engineering: Issue Surrounding the Use of new Media to Support of Move from «Didactic» to «Constructivist» Models of Transaction an Open University Course*. *Educational Technology and the impact on teaching and learning*; Editors: Selinger, M. & Wynn, J.; Research Machines PLC; 2001; P. 53-59.
177. Wootton S. *Personal Tutoring for the 21st century*. Further Education Tutorial Network (FETN) 2013. 64 p. [in English].
178. Haran N., Hlazova V., Sliptsova N. Формування ІКТ-компетентності майбутніх тьюторів у дистанційній освіті. The influence of lactic acid product on quality indicators of raw meat for the production of sausages. *Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference*. Turkey. 2020. PP. 451-454.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета визначення рівня тьюторської компетентності викладачів

Інструкція: Оцініть свій рівень володіння наведеними компетентностями за шкалою від 1 до 5, де: 1 – зовсім не володію

2 – володію на початковому рівні

3 – володію на середньому рівні

4 – володію добре

5 – володію відмінно

Зірочка (*) указує, що запитання обов'язкове

1.

I. Загальні дані

*Посада: _____

2.

I. Загальні дані

*Досвід викладання (роки): _____

3.

I. Загальні дані

*Чи маєте ви досвід роботи в ролі тьютора? (так/ні)

Виберіть лише один варіант.

Варіант 1

ні

4.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

1. Методична компетентність

Я розумію принципи тьюторства у відкритій освіті

* Виберіть лише один варіант.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

5.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

1. Методична компетентність

*Вмію розробляти індивідуальні освітні траєкторії

Виберіть лише один варіант.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

7.

1. Методична компетентність

Використовую тьюторські технології у навчальному процесі

* Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5 **II. Самооцінка тьюторської компетентності****1. Методична компетентність**

Вмію створювати сприятливе освітнє середовище для студентів

* Виберіть лише один варіант

1 2 3 4 5

8.

II. Самооцінка тьюторської компетентності**1. Методична компетентність**

Вмію оцінювати освітні потреби студентів і будувати на їх основі навчальні траєкторії

* Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

9.

II. Самооцінка тьюторської компетентності**1. Методична компетентність**

Знаю, як адаптувати навчальні матеріали під індивідуальні особливості студентів

*Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

10.

II. Самооцінка тьюторської компетентності**2. Комунікативна компетентність**

Вмію підтримувати мотивацію студентів у процесі навчання

* Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

11.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

2. Комунікативна компетентність

Використовую навички активного слухання у взаємодії з студентами

* Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5
12.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

2. Комунікативна компетентність

Вмію гнучко адаптувати комунікацію під індивідуальні особливості студентів

* Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5
13.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

2. Комунікативна компетентність

Ефективно вирішую конфліктні ситуації в освітньому середовищі

* Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5
14.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

2. Комунікативна компетентність

Вмію організовувати зворотний зв'язок зі студентами (індивідуальний та груповий)

* Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5
15.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

2. Комунікативна компетентність

Підтримую рефлексію студентів щодо їхнього навчального процесу

*Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5
16.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

3. Цифрова компетентність

Використовую онлайн-платформи та цифрові інструменти для тьюторства

*Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

17.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

3. Цифрова компетентність

Вмію ефективно організовувати асинхронне навчання (форум, чат, електронна пошта тощо)

*Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

18.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

3. Цифрова компетентність

Володію методами онлайн-комунікації та підтримки студентів

*Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

19.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

3. Цифрова компетентність

Використовую інтерактивні онлайн-інструменти для оцінювання та рефлексії

* Виберіть лише один варіант.

Варіант 1

1 2 3 4 5

20.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

3. Цифрова компетентність

Вмію створювати та модерувати віртуальні навчальні спільноти

*Виберіть лише один варіант.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

21.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

3. Цифрова компетентність

Орієнтуюся в нових освітніх цифрових технологіях та інтегрую їх у навчальний процес

*Виберіть лише один варіант.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

22.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

4. Організаційна компетентність

Вмію координувати роботу студентів у групових та індивідуальних форматах

*Виберіть лише один варіант.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

23.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

4. Організаційна компетентність

Планую та управляю навчальним процесом з урахуванням індивідуальних потреб студентів

*Виберіть лише один варіант.

Варіант 1

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

24.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

4. Організаційна компетентність

Вмію оцінювати динаміку розвитку студентів та коригувати їхні освітні маршрути

*Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

25.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

4. Організаційна компетентність

Організуюю ефективну самостійну роботу студентів

*Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

26.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

4. Організаційна компетентність

Вмію створювати індивідуальні та групові навчальні проекти

*Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

27.

II. Самооцінка тьюторської компетентності

4. Організаційна компетентність

Володію навичками планування та управління часом у навчальному процесі

*Виберіть лише один варіант.

1 2 3 4 5

28.

III. Відкрите запитання

3. Що, на вашу думку, найбільше заважає ефективному виконанню функцій тьютора у відкритій освіті?

29.

III. Відкрите запитання

2. Які навички або знання ви хотіли б розвинути для покращення своєї тьюторської компетентності?

Анкета для визначення рівня обізнаності викладачів щодо принципів демократичної освіти та готовності до реалізації тьюторської діяльності

Шановні колеги!

Запрошуємо Вас взяти участь в анкетуванні, яке проводиться в межах дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на вивчення особливостей розвитку тьюторської компетентності викладачів закладів вищої освіти та формування демократичної педагогічної культури.

Метою анкети є визначення рівня Вашої обізнаності щодо принципів демократії, особливостей їх реалізації в освітньому процесі, а також готовності до впровадження тьюторських практик у професійній діяльності.

Анкетування є анонімним, отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей.

Будь ласка, уважно прочитайте запитання та оберіть відповідь, яка найбільшою мірою відповідає Вашій думці або досвіду. У відкритих запитаннях просимо формулювати відповіді максимально щиро та розгорнуто.

Час заповнення анкети – 10–15 хвилин.

Дякуємо за участь!

* Indicates required question

1. Email *

2.

I. Загальні дані

* Посада: _____

3.

I. Загальні дані

Досвід викладання (роки): _____

*Mark only one oval.

Option 1

4.

БЛОК 1. Загальна обізнаність: Як Ви оцінюєте свій рівень обізнаності щодо принципів демократії?

*Mark only one oval.

високий	
достатній	
середній	
низький	

5.

БЛОК 1. Загальна обізнаність: Що, на Вашу думку, є основними ознаками демократичного суспільства? *

6.

БЛОК 1. Загальна обізнаність: Чи вважаєте Ви, що принципи демократії мають реалізовуватися у вищій освіті?

*Mark only one oval.

так	
частково	
ні	
важко відповісти	

7.

БЛОК 2. Демократична освіта: Які з наведених принципів Ви застосовуєте у своїй педагогічній діяльності? (можна кілька)

*Mark only one oval.

партнерська взаємодія	
діалогічність	
врахування індивідуальних потреб студентів	
спільне прийняття рішень	
академічна свобода	
інше	

8.

БЛОК 2. Демократична освіта: Наскільки Ви погоджуєтесь із твердженням: «Студент має бути активним учасником освітнього процесу» (шкала 1–5)

*Mark only one oval.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9.

БЛОК 2. Демократична освіта: Чи залучаєте Ви студентів до прийняття рішень у навчальному процесі?

*Mark only one oval.

регулярно	
іноді	
рідко	
ніколи	

10.

БЛОК 3. Тьюторство і взаємоді: Чи знайоме Вам поняття «тьюторська діяльність»?

*Mark only one oval.

так, добре знайоме	
частково	
чув(ла), але не використовую	
ні	

11.

БЛОК 3. Тьюторство і взаємоді: Як Ви розумієте роль викладача як тьютора? *

12.

БЛОК 3. Тьюторство і взаємоді: Які форми індивідуальної підтримки студентів Ви використовуєте?

*Mark only one oval.

індивідуальні консультації	
супровід навчальних проєктів	
допомога у виборі освітньої траєкторії	
не використовую	

13.

БЛОК 3. Тьюторство і взаємоді: Наскільки Ви готові змінити свою роль з «викладача» на «фасилітатора/тьютора»? (шкала 1–5)

*Mark only one oval.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

14.

БЛОК 4. Критичне мислення та медіаграмотності: Як часто Ви обговорюєте зі студентами інформацію з медіа?

*Mark only one oval.

часто	☐
іноді	☐
рідко	☐
ніколи	☐

15.

БЛОК 4. Критичне мислення та медіаграмотності: Чи вважаєте Ви важливим формування медіаграмотності у студентів?

*Mark only one oval.

так	☐
частково	☐
ні	☐

16.

БЛОК 4. Критичне мислення та медіаграмотності: Наскільки Ви впевнені у своїй здатності розпізнавати дезінформацію? (шкала 1–5)

*Mark only one oval.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

17.

БЛОК 5. Професійні труднощі: Які труднощі Ви відчуваєте у впровадженні демократичних підходів у навчанні? *

18.

БЛОК 5. Професійні труднощі: Які навички Ви хотіли б розвинути у межах курсу? *

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра освіти дорослих та цифрових технологій

ЗАТВЕРДЖЕНО

Вченою радою ДЗВО «Університет
менеджменту освіти»

«22» жовтня 2025 року, протокол № 13

Голова Вченої ради

Микола КИРИЧЕНКО



ПРОГРАМА

підвищення кваліфікації

**МАЙСТЕРНІСТЬ НАСТАВНИЦТВА: ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ
ТЮТОРСТВА В ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Категорія: педагогічні, науково-педагогічні, наукові працівники закладів вищої освіти

Розробники:

О. В. Просіна, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти».

Н. Д. Непийпа, аспірант кафедри педагогіки, адміністрування та соціальної освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»; старший викладач кафедри англійської мови Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій

Рецензент(и):

Н. П. Муранова, доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної, науково-педагогічної роботи та післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти».

А. В. Колісниченко, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій

Термін дії програми: з 2025 до 2030 року

I. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Актуальність програми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні позначений глибокими трансформаціями, що стосуються не лише змісту й форм навчання, а насамперед – нової культури педагогічної взаємодії. Перехід до студентоцентрованої, компетентісно орієнтованої моделі освіти актуалізує потребу в оновленні ролі викладача – від традиційного транслятора знань до фасилітатора, наставника й тьютора індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

В основу розуміння завдань і сутності індивідуалізації освітнього процесу особистості покладено законодавчі вимоги Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), який визначає академічну свободу, автономію здобувача освіти та право на індивідуальну освітню траєкторію; Закону України «Про освіту», розділ I «Загальні положення», де підкреслюється право кожного на вибір форм, темпів і шляхів здобуття освіти; а також Положення про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (постанова КМУ № 957 від 15.09.2021 р.), яке поширює принципи індивідуалізації й на систему післядипломної та вищої освіти.

У контексті реалізації Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року, Концепції розвитку освіти дорослих в Україні, а також Державної стратегії регіонального розвитку на 2027 рік, наставництво і тьюторство розглядаються як ключові технології підтримки професійного зростання здобувачів освіти, розвитку їхньої автономії, відповідальності, критичного мислення та здатності до саморозвитку.

Водночас у закладах вищої освіти ці практики поки що мають епізодичний характер і потребують системного методичного, психологічного та організаційного забезпечення, орієнтованого на формування у викладачів тьюторської компетентності, розвиток культури партнерства та людиноцентричного підходу в освітньому процесі.

Програма спрямована на формування в педагогів вищої школи сучасної тьюторської компетентності, що охоплює розуміння філософії наставництва, володіння технологіями індивідуалізації навчання, засобами фасилітації, рефлексії та розвитку потенціалу студентів. Її актуальність зумовлена необхідністю підготовки викладача нового покоління – суб'єкта партнерських відносин зі здобувачем освіти, здатного створювати безпечний, підтримувальний і трансформативний освітній простір.

Програма поєднує традиції української педагогіки наставництва з інноваційними тьюторськими підходами, що застосовуються у провідних університетах Європи, і відповідає сучасним викликам освіти XXI століття.

Цільова група: педагогічні, науково-педагогічні, наукові працівники закладів вищої освіти

Обсяг (тривалість): 90 годин / 3 кредити ЄКТС (три тижні).

Особливості реалізації програми: Реалізація програми передбачає гнучку організацію освітнього процесу з урахуванням сучасних умов функціонування закладів освіти, зокрема можливості навчання в період воєнного стану та за умов енергетичної нестабільності. Для забезпечення безперервності навчання передбачено надання слухачам відеозаписів лекційних занять та навчальних матеріалів для самостійного опрацювання.

Освітній процес організовується з використанням цифрових освітніх середовищ і платформ, зокрема хмарної платформи Google Workspace for Education, систем відеоконференцій BigBlueButton та Zoom, а також вебпорталу «Український відкритий університет післядипломної освіти» (LMS Adult Learning), що забезпечує доступ до навчальних ресурсів, тестування та зворотного зв'язку між слухачами і викладачами.

До проведення занять залучаються науково-педагогічні працівники, тренери, експерти-практики у сфері вищої освіти. У разі потреби для забезпечення якісного проведення занять може здійснюватися додаткова методична та технічна підготовка викладачів щодо використання інтерактивних інструментів та онлайн-сервісів.

Форма (форми) підвищення кваліфікації: дистанційна.

Мета підвищення кваліфікації: Підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти у сфері наставництва й тьюторства, формування здатності ефективно підтримувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів вищої освіти через застосування сучасних педагогічних, психологічних і цифрових технологій.

Завдання підвищення кваліфікації:

Ознайомити слухачів із сучасними концепціями тьюторства, менторства й наставництва у вищій освіті, їх психологічними та педагогічними основами.

Розкрити законодавчі, етичні та організаційні засади тьюторської діяльності в системі вищої та післядипломної освіти.

Сформувати вміння планувати та реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії студентів і молодих викладачів.

Розвинути навички комунікації, фасилітації, коучингового діалогу та рефлексії як базові інструменти наставницької взаємодії.

Навчити слухачів розробляти авторські тьюторські кейси, плани супроводу або програми менторських сесій відповідно до реальних освітніх потреб.

Сприяти розвитку здатності аналізувати результати наставницької діяльності, вести тьюторське портфоліо та презентувати власні професійні напрацювання.

Формувати культуру партнерства, академічної підтримки та людиноцентричного підходу в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Перелік компетентностей, що вдосконалюватимуться (згідно з Професійним стандартом «Викладач закладу вищої освіти», МОН України, 2024):

Педагогічно-тьюторські компетентності – здатність планувати, організовувати та супроводжувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів вищої освіти, використовуючи сучасні педагогічні, фасилітаційні та рефлексивні технології; враховувати принципи інклюзивності, академічної доброчесності та людиноцентризму у вищій освіті

(A1.U1–U4, A2.U1–U4, A1.B1–B3, A2.B1–B2).

Комунікативно-фасилітаційні компетентності – здатність ефективно взаємодіяти зі здобувачами освіти, колегами, менторами й стейкхолдерами у відкритому освітньому середовищі, підтримуючи прозору, толерантну, етичну та академічно доброчесну комунікацію; володіння техніками коучингового діалогу, активного слухання та ненасильницького спілкування

(A2.K1, A2.B2, A3.K1, Ж1.K1–Ж2.U1).

Оцінювально-рефлексивні компетентності – уміння проєктувати, здійснювати та вдосконалювати процес оцінювання освітніх результатів, надавати якісний зворотний зв'язок, аналізувати власну діяльність і результати наставницької взаємодії, забезпечуючи неупередженість, об'єктивність та розвиток рефлексивної культури

(B1.U1–U4, B2.U1–U3, B3.U1–U3, B2.B1–B2).

Психолого-педагогічні компетентності – здатність здійснювати психологічну підтримку здобувачів освіти, сприяти їхній мотивації, саморегуляції та розвитку емоційного інтелекту; володіння методами створення безпечного, підтримувального та ресурсного освітнього простору

(A2.U2, A2.B1–B2, Ж2.U1, Ж3.B1–B2).

Цифрово-комунікаційні компетентності – уміння використовувати цифрові інструменти та онлайн-сервіси для тьюторського супроводу, проведення консультацій, групових обговорень, рефлексивних практик і моніторингу освітнього прогресу; застосування елементів відкритої науки та цифрової педагогіки

(B2.U2, Г1.U2, Г2.U1, Г3.B1).

Організаційно-управлінські компетентності – здатність планувати, координувати та оцінювати освітні процеси наставницької й тьюторської

взаємодії, розробляти й реалізовувати програми підтримки професійного розвитку викладачів і здобувачів освіти

(Г1.У1–У2, Г3.У1–У2, Ж3.У1, 32.У1–У2).

Етичні та соціально-відповідальні компетентності – дотримання етичних норм і принципів академічної доброчесності, розвиток соціальної відповідальності, культури партнерства та наставницької етики у професійному середовищі

(Б2.В1, Д1.В1, Ж1.В1, 31.В1).

Очікувані результати підвищення кваліфікації: у результаті опанування програми слухачі:

Розуміють сучасні концепції наставництва, тьюторства, фасилітації й коучингової взаємодії у вищій освіті; володіють базовими поняттями, принципами й моделями тьюторського супроводу.

Усвідомлюють нормативно-правові, етичні та організаційні засади наставницької й тьюторської діяльності, зокрема вимоги академічної доброчесності, інклюзивності та гуманістичної педагогіки.

Уміють проєктувати й реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб, потенціалу, рівня автономії та мотивації.

Здатні застосовувати тьюторські й фасилітаційні технології у навчальному процесі – індивідуальні та групові консультації, рефлексивні практики, метод «відкритого діалогу», карти розвитку, портфоліо тощо.

Володіють навичками надання зворотного зв'язку і супроводу у форматі підтримувальної комунікації, використовуючи принципи емпатії, активного слухання та ненасильницького спілкування.

Уміють організовувати групові форми наставництва (менторські та супервізійні сесії), спрямовані на розвиток професійних і соціально-емоційних компетентностей педагогів і здобувачів освіти.

Використовують цифрові платформи та онлайн-сервіси для забезпечення тьюторської комунікації, фасилітації групових процесів, аналітики освітніх результатів і створення цифрового простору підтримки.

Здатні розробляти авторські тьюторські кейси (індивідуальний план супроводу, сценарій наставницької зустрічі, модуль розвитку професійних компетентностей), презентувати та захищати їх як результат власного професійного вдосконалення.

Демонструють розвиток етичної, соціальної та лідерської позиції, усвідомлюють значення наставництва як чинника академічного партнерства та професійної культури у вищій освіті.

Здатні до саморефлексії й саморозвитку, ведення тьюторського портфоліо, оцінювання власних досягнень і планування подальшої траєкторії професійного зростання.

Оцінювання результатів підвищення кваліфікації: підсумковий контроль здійснюється у формі комплексного заліку, який складатиметься з двох частин: тестування та захист проекту – представлення авторського тьюторського кейсу, який відображає практичні вміння слухача з проектування та реалізації наставницької/тьюторської взаємодії (індивідуальний план освітнього супроводу здобувача освіти, сценарій наставницької сесії, кейс професійної підтримки молодого викладача, програма мінітренінгу з розвитку рефлексії чи мотивації, опис інструментів для фасилітації групового процесу тощо).

Документ про підсумки підвищення кваліфікації: Свідоцтво про підвищення кваліфікації (Ліцензія МОН України: Наказ від 15.11.2016 №1492-л «Про переоформлення ліцензій»).

2. НАВЧАЛЬНО ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Назва навчальних тем	Кількість годин				
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Контрольні заходи	Усього
Модуль 1. Наставництво у вищій освіті: філософія, ролі, етика					
Тема 1.1. Наставництво як стратегічна функція викладача в системі вищої освіти	2	4	2		8
Тема 1.2. Тьюторство як технологія реалізації наставництва	2	4	2		8
Тема 1.3. Етичні засади наставницької взаємодії та культура підтримки	2	4	2		8
Тема 1.4. Нормативно-правові засади наставництва у вищій освіті України	2	4			6

Разом за модулем	8	16	6		30
Модуля 2. Тьюторські технології в системі наставницької взаємодії					
Тема 2.1. Індивідуальна освітня траєкторія здобувача освіти: мета, структура, етапи супроводу	4	4	2		10
Тема 2.2. Фасилітаційні й коучингові методи у наставницькій діяльності	2	6	2		10
Тема 2.3. Цифрові інструменти підтримки тьюторської взаємодії	2	6	2		10
Разом за модулем	8	16	6		30
МОДУЛЬ 3. Наставницька майстерність і тьюторський кейс як інструмент професійного розвитку					
Тема 3.1. Проектування тьюторського кейсу: структура, етапи, логіка супроводу	2	4	2		8
Тема 3.2. Саморефлексія та супервізія в діяльності наставника	2	4	2		8
3.3. Професійне портфоліо як інструмент розвитку наставницької майстерності	2	4	2		8
3.4. Презентація авторського тьюторського кейсу	2	4			6

Разом за модулем	8	16	6		30
Підсумкові заходи				залік	
Усього	24	48	18		90

3. ЗМІСТ ПРОГРАМИ

МОДУЛЬ 1. Наставництво у вищій освіті: філософія, ролі, етика

Тема 1.1. Наставництво як стратегічна функція викладача в системі вищої освіти

Ключові питання теми: Поняття наставництва, його місце і роль у структурі професійної діяльності викладача. Функції наставника у професійному та особистісному розвитку здобувача освіти. Наставництво як інструмент формування автономії, відповідальності, саморефлексії.

Тема 1.2. Тьюторство як технологія реалізації наставництва

Ключові питання теми: Сутність, принципи і завдання тьюторського супроводу у вищій освіті. Тьюторство як форма індивідуалізації освітнього процесу. Розмежування понять «тьютор», «ментор», «куратор» у контексті освітнього середовища.

Тема 1.3. Етичні засади наставницької взаємодії та культура підтримки

Ключові питання теми: Етичні норми у відносинах викладач – студент. Повага до гідності, довіра, емпатія, академічна доброчесність. Професійна культура підтримки як складова академічного середовища.

Тема 1.4. Нормативно-правові засади наставництва у вищій освіті України

Ключові питання теми: Законодавче забезпечення індивідуалізації освіти. Професійний стандарт викладача ЗВО (МОН, 2024) і вимоги до тьюторських компетентностей. Наставництво в контексті стратегій освіти дорослих і безбар'єрності.

МОДУЛЬ 2. Тьюторські технології в системі наставницької взаємодії

Тема 2.1. Індивідуальна освітня траєкторія здобувача освіти: мета, структура, етапи супроводу

Ключові питання теми: Поняття індивідуальної освітньої траєкторії. Етапи її побудови: діагностика потреб, постановка цілей, моніторинг і рефлексія. Роль наставника у підтримці самостійності та мотивації здобувача освіти.

Тема 2.2. Інструменти тьюторського супроводу: індивідуальний план, карта розвитку, портфоліо

Ключові питання теми: Призначення та структура індивідуального плану розвитку. Портфоліо як інструмент саморефлексії і фіксації прогресу. Методи зворотного зв'язку у наставницькій взаємодії.

Тема 2.3. Фасилітаційні й коучингові методи у наставницькій діяльності

Ключові питання теми: Підходи фасилітації та коучингу в освіті дорослих. Техніки активного слухання, відкритих питань, підтримки і зворотного зв'язку. Групова фасилітація як простір рефлексії та взаємного навчання.

Тема 2.4. Психологічні аспекти та цифрові інструменти підтримки тьюторської взаємодії

Ключові питання теми: Психологічна підтримка і запобігання емоційному вигоранню. Емпатійна комунікація і цифровий етикет у наставницькому середовищі. Цифрові платформи для організації супроводу (Google Workspace, Padlet, Mentimeter тощо).

МОДУЛЬ 3. Наставницька майстерність і тьюторський кейс як інструмент професійного розвитку

Тема 3.1. Проєктування тьюторського кейсу: структура, етапи, логіка супроводу

Ключові питання теми: Структура тьюторського кейсу: опис ситуації, мета, завдання, результати. Методика розроблення кейсу для освітнього чи професійного контексту. Зв'язок між наставницькою дією і результатом розвитку здобувача освіти.

Тема 3.2. Саморефлексія та супервізія в діяльності наставника

Ключові питання теми: Рефлексія як механізм професійного зростання викладача. Супервізія і взаємопідтримка у наставницьких спільнотах. Інструменти самооцінювання ефективності наставницької діяльності.

Тема 3.3. Професійне портфоліо як інструмент розвитку наставницької майстерності

Ключові питання теми: Призначення і структура професійного портфоліо наставника. Відображення динаміки професійного зростання. Самоаналіз сильних сторін і зон розвитку.

Тема 3.4. Презентація та захист авторського тьюторського кейсу

Ключові питання теми: Принципи публічної презентації наставницьких результатів. Критерії оцінювання тьюторських кейсів. Рефлексія власного професійного шляху через захист кейсу.

4. КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Оцінювання результатів підвищення кваліфікації здійснюється за комбінованою системою, що включає **проміжний контроль, самооцінювання слухача та підсумкову атестацію** (комплексний залік).

Система оцінювання ґрунтується на принципах об'єктивності, відкритості, академічної доброчесності та розвитку рефлексивної культури.

5.1. Форми контролю

1. Проміжний контроль – після кожного модуля:

- онлайн-тестування (5–10 запитань);
- анкетування або мінірефлексія (“Що нового я усвідомив?”, “Що можу застосувати?”);
- заповнення *рефлексивного журналу слухача* або короткого самоаналізу кейсу.

2. Підсумковий контроль (залік) – складається з двох частин:

- тестування (перевірка теоретичних знань);
- захист авторського тьюторського кейсу (презентація практичної роботи).

5.2. Критерії оцінювання підсумкового кейсу

Критерій	Зміст оцінювання	Питома вага, %
1. Відповідність кейсу освітнім потребам	Обґрунтованість вибору проблеми; урахування індивідуальних потреб здобувачів освіти; зв'язок із професійною діяльністю викладача.	30 %
2. Застосування тьюторських технологій	Використання сучасних педагогічних, фасилітаційних, коучингових методів; демонстрація володіння інструментами супроводу, планування, моніторингу.	30 %

3. Рівень рефлексії та якості презентації	Здатність до самоаналізу, осмислення власної ролі наставника; структурованість, логічність, аргументованість і візуальна культура представлення результатів.	20 %
4. Академічна доброчесність і креативність	Оригінальність рішення, дотримання принципів академічної доброчесності (самостійність, коректне цитування, етичність), творчий підхід.	20 %
Разом		100 %

5.3. Шкала оцінювання

Рівень досягнень	Відсотковий діапазон	Характеристика
Високий	90–100 %	Слухач демонструє глибоке розуміння концепцій наставництва, креативно застосовує тьюторські технології, здатний до рефлексії та узагальнення досвіду.
Достатній	75–89 %	Знання повні й послідовні; практичні вміння сформовані, проте потребують уточнення або глибшої рефлексії.
Середній	60–74 %	Слухач розуміє основні положення програми, але застосовує їх частково або потребує допомоги наставника.
Початковий / незадовільний	<60 %	Виявляє поверхневе розуміння змісту, не демонструє сформованих умінь і навичок практичного застосування.

5.4. Рефлексивне самооцінювання

Після завершення кожного модуля слухач заповнює *рефлексивну анкету* або короткий *журнал розвитку*, у якому відображає:

- власні досягнення та труднощі у засвоєнні матеріалу;

- особисті інсайти щодо наставницької взаємодії;
- план подальшого вдосконалення компетентностей.

Результати самооцінювання враховуються при підсумковому заліку як допоміжний індикатор професійного зростання, але не впливають безпосередньо на бал.

5. СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Нормативно-правові документи

1. Закон України "Про освіту" – <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Наказ Про затвердження Положення про дистанційне навчання <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
3. Наказ Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>
4. Стаття 53. Права та обов'язки здобувачів освіти <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Основна література

1. Гемпель М., Вімер Ш., Зекира А. Якісне тьюторство [Електронний ресурс]. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. URL: <https://is.gd/QX3owd>. – Дата звернення: 15.01.2025.
2. Грицюк І. М., Просіна О. В. Психологічні засади тьюторингу в роботі викладача ВНЗ. *Scientific Collection «InterConf+»: with the Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference «Current Issues and Prospects for The Development of Scientific Research» (June 19–20, 2024; Orléans, France)*. 2024. Вип. 46 (205). С. 110–116. ISSN 2709-4685. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742305/>.
3. Непийпа Н. Д. Розвиток професійних компетентностей тьюторів через онлайн-платформи: можливості та виклики. Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». 2025. Вип. 31 (60). С. 189–201. Категорія «Б». DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-31\(60\)-189-202](https://doi.org/10.58442/3041-1831-2025-31(60)-189-202).
4. Непийпа Н. Роль тьюторської компетентності у відкритій освіті. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2025. № 2 (70). С. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.51647/kelm.2025.2.4>.
5. Осадча К. П. Використання мультимедійних навчальних програм у професійній підготовці викладачів-тьюторів [Електронний ресурс]. Неперервна

професійна освіта: теорія і практика. 2012. № 3/4. С. 72–75. URL: <https://is.gd/twg06k>. Дата звернення: 15.01.2025.

6. Саєнко Н. С., Голуб Т. П., Лавриш Ю. Е., Лук'яненко В. В., Литовченко І. М. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес: виклики та перспективи. Київ : [б. в.], 2023.

7. Шкарлатюк К. І., Коширець В. В., Просіна О. В. Тьюторинг у вищій освіті: вплив на академічну успішність та професійний розвиток. *Психологічні студії*. 2024. № 1. С. 190–196. DOI: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.1.26>.

Додаткова література

1. Просіна О. В. Управління розвитком творчого потенціалу педагогічних (науково-педагогічних) працівників як чинник професійної трансформації. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 2 (63). С. 238–243. ISSN 2663-6085.

2. Просіна О. В. Психологічна інтервенція як чинник професійної трансформації педагогічних працівників: програма підтримки в умовах освітніх змін. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. 2025. Вип. 32 (61). С. 139–160. ISSN 3041-1858. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745502/>.

3. Opening Up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge; M. S. Vijay Kumar, Ed. [Online]. Available: <https://is.gd/qdN4C3> Application date: January 15, 2025.

4. Швець Т. Є. Функціональний підхід до визначення тьюторських компетентностей учителя. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64, т. 1. С. 33–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.6>

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
 ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
 «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
 STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
 «UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT»

ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM

Назва курсу / Course title
“Формування демократичного суспільства/Building a Democratic Society”

Програму затверджено:
 рішення кафедри _____
 від «___» _____ 2025 р., протокол № ____
 рішення вченої ради
 ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
 НАПН України
 від «22» жовтня 2025 р., протокол № 13

The Program is approved by:
 the decision of the Department of _____
 dated «__» _____ 2025, Minutes No. ____
 the decision of the Academic Council
 of the State Institution of Higher Education “*University of Educational Management*”
 of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
 dated «__» _____ 2025, Minutes No. ____

Київ – 2025

Kyiv – 2025

Прембула

Тренінгову програму «Формування демократичного суспільства» (далі – Програма) розроблено відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», а також внутрішніх нормативних документів закладів вищої освіти, що регламентують організацію освітнього процесу, розвиток критичного мислення та формування громадянських компетентностей у контексті сучасних суспільних викликів.

Програма спрямована на розвиток у студентів навичок демократичного мислення, здатності до усвідомленої участі в громадянському суспільстві, формування ціннісних орієнтирів, медіаграмотності та цифрової культури. Вона поєднує історичний аналіз демократії, дослідження сучасних викликів (пропаганда, дезінформація, насильство, дискримінація).

Preamble

The training program “Building a Democratic Society” (hereinafter referred to as the Program) is developed in accordance with the Laws of Ukraine “On Education”, “On Higher Education”, and “On Vocational (Vocational-Technical) Education”, as well as the internal regulatory documents of higher education institutions that govern the organization of the educational process, the development of critical thinking, and the formation of civic competencies in the context of modern societal challenges.

The Program aims to foster students’ skills of democratic thinking, their capacity for conscious participation in civil society, the formation of value-based orientations, media literacy, and digital culture. It combines a historical analysis of democracy, the study of contemporary challenges (propaganda, disinformation, violence, discrimination).

Актуальність

Сучасне суспільство характеризується високою динамікою змін, невизначеністю, інформаційними та технологічними викликами, що супроводжуються зростанням масштабів дезінформації, пропаганди, ціннісної турбулентності та зниженням довіри до інституцій. Ці процеси посилюються в умовах воєнного стану, глобалізації, цифрової революції та соціальних трансформацій, що безпосередньо впливають на молодь як майбутніх активних учасників суспільного життя. У таких реаліях традиційні моделі громадянської освіти та соціальної адаптації виявляються недостатніми.

Програма «Формування демократичного суспільства» відповідає актуальному запиту на демократичну освіту, розвиток критичного мислення, медіаграмотності та громадянських компетентностей у студентів закладів вищої освіти. Вона спрямована на формування здатності молоді до усвідомленої участі в житті громади й суспільства, зміцнення почуття відповідальності, етичних орієнтирів, уміння протистояти пропаганді та маніпуляціям. Її реалізація забезпечує не лише інтеграцію цінностей

демократії у світогляд студентів, а й формування нової культури громадянської свідомості та сталого розвитку в умовах суспільних викликів і трансформацій.

Relevance

Modern society is characterized by rapid dynamics, uncertainty, and growing informational and technological challenges, accompanied by the spread of disinformation, propaganda, value turbulence, and declining trust in institutions. These processes are intensified by martial law, globalization, the digital revolution, and social transformations that directly affect young people as future active participants in civic life. In such realities, traditional models of civic education and social adaptation prove insufficient.

The program “Building a Democratic Society” meets the current demand for democratic education, the development of critical thinking, media literacy, and civic competencies among university students. It is aimed at fostering young people’s ability for conscious participation in community and societal life, strengthening their sense of responsibility, ethical values, and the capacity to resist propaganda and manipulations. Its implementation ensures not only the integration of democratic values into students’ worldviews but also the formation of a new culture of civic awareness and sustainable development under conditions of societal challenges and transformations.

Розробники програми:

Непийпа Наталія, аспірант кафедри педагогіки, адміністрування та соціальної освіти ДЗВО «Університету менеджменту освіти» НАПН України, старший викладач Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій

Кіша Вайт, MSA, аспірантка (Doctoral Candidate) Державного університету Північної Кароліни (NC State University), Коледж освіти; аспірантка-дослідниця та асистентка викладача; голова програми наставництва для аспірантів у Коледжі освіти; наставниця для аспірантів (AERA Division A Graduate Peer Mentor); стипендіатка літньої дослідницької програми 2025 року (2025 Summer Research Experience Fellow); аспірантка-посол (Graduate Student Ambassador); стипендіатка програми Holmes Scholar

Program developers:

Natalia Nemyyipa, PhD student at the Department of Pedagogy, Administration, and Social Education, State Institution of Higher Education “University of Educational Management” of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine; Senior Lecturer at the State University of Telecommunications.

Keisha White, MSA (she/her/hers), Doctoral Candidate, NC State University, College of Education; Graduate Research and Teaching Assistant; College of Education Graduate Peer Mentor Chair; AERA Division A Graduate

Peer Mentor; 2025 Summer Research Experience Fellow; Graduate Student Ambassador; Holmes Scholar.

Рецензенти програми:

Просіна Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та особистісного розвитку, директор Центру післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Колісниченко Анна Віталіївна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри Англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій

Program reviewers:

Prosina Olha Volodymyrivna, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Personal Development, Director of the Center for Postgraduate Education, State Higher Education Institution “University of Educational Management” of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Kolisnychenko Anna Vitaliivna, PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of English Language and Computer Linguistic Technologies, State University of Information and Communication Technologies.

**1. Загальна характеристика
General Characteristics**

Назва програми Program Title	Формування демократичного суспільства Building a Democratic Society
Цільова група Target Group	Студенти закладів вищої освіти різних спеціальностей, які перебувають у процесі професійного становлення та соціалізації, а також молодь, що прагне поглибити розуміння демократичних процесів, ролі громадянського суспільства та власної відповідальності у суспільному житті. До програми також можуть долучатися: • викладачі та науково-педагогічні працівники, які прагнуть інтегрувати демократичні цінності у власні курси; • учителі закладів загальної середньої освіти, зацікавлені у вихованні громадянської свідомості серед учнів; • тьютори та наставники, які здійснюють індивідуальний супровід студентів чи учнів, зокрема в умовах відкритої та дистанційної освіти;

	- представники громадських організацій та активісти, зацікавлені у формуванні демократичної культури й підвищенні рівня медіаграмотності. Програми розширеного обсягу (150–180 годин) можуть бути рекомендовані викладачам, учителям, тьюторам і тренерам з метою опанування методології курсу та впровадження його у власну освітню та громадську практику. University students of various specialties undergoing professional development and socialization, as well as young people seeking to deepen their understanding of democratic processes, the role of civil society, and their own responsibility in community life. The program may also engage: - university lecturers and academic staff aiming to integrate democratic values into their courses; - school teachers interested in fostering civic awareness among pupils; - tutors and mentors who provide individual support to students and learners, particularly in open and distance education; - representatives of civil society organizations and activists committed to promoting democratic culture and enhancing media literacy. Extended programs (150–180 hours) may be recommended for educators, teachers, tutors, and trainers in order to master the course methodology and implement it in their own educational and civic practices.
Форма навчання Mode of Study	Дистанційна; очна – за умови формування групи від 15 осіб. Distance learning; On-site – subject to the formation of a group of at least 15 participants.
Обсяг програми Program Scope	6 кредитів ЄКТС (180 годин). Програма може складатися з різної кількості модулів – від одного до шести. 6 ECTS credits (180 hours). The program may consist of a varying number of modules – from one to six.
Мова викладання / Language of Instruction:	Українська / Англійська Ukrainian / English
Тривалість та модель організації освітнього процесу Duration and Model of Educational Process Organization	Від одного до шести тижнів From one to six weeks
Перелік професійних компетентностей, на опанування / розвиток / удосконалення яких спрямовано програму	1. Інтегральна компетентність / Integral competence - Здатність усвідомлювати цінність демократії та ролі громадянського суспільства, діяти на основі етичних принципів і брати відповідальність за власну участь у суспільному житті. - Ability to recognize the value of democracy and the

List of Professional Competencies Aimed at Acquisition / Development / Improvement	role of civil society, act on the basis of ethical principles, and take responsibility for one's participation in social life. 2. Соціально-психологічна компетентність / Socio-psychological competence • Уміння працювати в команді, вести конструктивний діалог, брати участь у дискусіях і дебатах, розвивати емпатію та повагу до різноманіття. • Ability to work in a team, engage in constructive dialogue, participate in discussions and debates, and develop empathy and respect for diversity. 3. Громадянська та медіа-грамотність / Civic and media literacy competence • Здатність критично оцінювати інформацію, розпізнавати пропаганду та дезінформацію, протидіяти маніпуляціям у цифровому середовищі. • Ability to critically evaluate information, identify propaganda and disinformation, and counter manipulations in the digital environment. 4. Науково-методологічна компетентність / Scientific-methodological competence • Здатність застосовувати методологічні підходи до вивчення демократії, проводити аналіз історичних і сучасних кейсів, розробляти власні освітні чи дослідницькі проекти. • Ability to apply methodological approaches to the study of democracy, analyze historical and contemporary cases, and develop one's own educational or research projects. 5. Інформаційно-комунікаційна компетентність / Information-communication competence • Використання цифрових інструментів для поширення демократичних цінностей, створення освітніх продуктів (інфографіка, сайти, чат-боти), ефективна онлайн-комунікація. • Use of digital tools to promote democratic values, create educational products (infographics, websites, chatbots), and ensure effective online communication. 6. Педагогічно-тренерська компетентність / Pedagogical and training competence (для викладачів і тьюторів) • Здатність інтегрувати курс у власну практику, організовувати тренінги й заняття з розвитку демократичних компетентностей у студентів та учнів. • Ability to integrate the course into one's teaching practice, organize trainings and classes to develop democratic competencies among students and learners.
Мета програми Program Aim	Формування та розвиток ключових громадянських і соціально-культурних чинників, що сприяють становленню демократичного суспільства, а саме: • розвиток критичного мислення та навичок медіаграмотності;

	• виховання цінностей демократії, прав людини й громадянської відповідальності; • формування здатності до діалогу, толерантності й співпраці в умовах різноманіття; • усвідомлення ролі громадянського суспільства та індивідуальної участі у суспільних процесах; • підвищення рівня активної громадянської позиції й соціальної ефективності. Development and strengthening of key civic and socio-cultural factors that contribute to the formation of a democratic society, namely: • fostering critical thinking and media literacy skills; • cultivating the values of democracy, human rights, and civic responsibility; • developing the ability for dialogue, tolerance, and cooperation in diverse communities; • raising awareness of the role of civil society and individual participation in social processes; • enhancing active citizenship and social efficacy.
Очікувані результати навчання Expected Learning Outcomes	Слухачі/слухачки програми: Слухачі/слухачки програми: • актуалізують знання про демократію, громадянське суспільство, права людини та сучасні демократичні процеси; • поглиблюють розуміння історичних та сучасних викликів демократії (наси́льство, дискримінація, пропаганда, дезінформація), навчаються протидіяти маніпуляціям; • розвивають навички критичного мислення, медіаграмотності, цифрової безпеки та аргументованого прийняття рішень; • формують громадянську ідентичність, усвідомлюють власну роль і відповідальність у розбудові демократичного суспільства; • удосконалюють комунікативні компетентності: вміння вести діалог, брати участь у дискусіях і дебатах, застосовувати ненасильницьку комунікацію та емпатійне слухання; • (для викладачів і тьюторів) опановують методику інтеграції демократичних цінностей у навчальний процес, розробляють власні освітні матеріали й тренінгові програми; • демонструють готовність до активної громадянської позиції, співпраці в команді, саморозвитку та навчання впродовж життя. Program participants will: • update their knowledge of democracy, civil society, human rights, and contemporary democratic processes; • deepen their understanding of historical and current challenges to democracy (violence, discrimination, propaganda, disinformation), and learn to counter manipulations;

	• develop skills in critical thinking, media literacy, digital security, and evidence-based decision-making; • shape their civic identity, recognizing their role and responsibility in building a democratic society; • improve communicative competencies, including dialogue skills, participation in discussions and debates, nonviolent communication, and empathic listening; • (for educators and tutors) acquire the methodology for integrating democratic values into teaching practice, and design their own educational materials and training programs; • demonstrate readiness for active citizenship, teamwork, self-development, and lifelong learning.
Методи та форми проведення занять Methods and Forms of Learning Activities	Навчально-методичне забезпечення дистанційного/очного курсу представлено такими компонентами: 1. Дистанційний/очний курс, який містить: • Лекції, інтерактивні заняття • презентації • Текстові, відео та фото матеріали • Тестові завдання • Практичні завдання 2. Форми організації занять: лекції, практичні заняття, тренінги 3. Консультаційна підтримка, яка надається куратором-тьютором. Learning and Teaching Support for the Distance/On-site Course is provided through the following components: 1. Online / On-site course, which includes: • Lectures, interactive sessions • Presentations • Text, video, and photo materials • Tests and quizzes • Practical assignments 2. Forms of learning organization: lectures, practical classes, training sessions 3. Consultation support provided by a tutor-mentor.
Ресурсне забезпечення онлайн та дистанційного навчання Resource support for online and distance learning	Ресурсне забезпечення онлайн та дистанційного навчання включає: • електронні освітні платформи (Google Classroom, Nearpod тощо); • мультимедійні матеріали (текстові, відео, аудіо, презентації, інтерактивні тести); • засоби комунікації та зворотного зв'язку (Zoom, Google Meet, форуми, чати); • консультаційну підтримку тьютора/викладача. Resource support for online and distance learning includes: • e-learning platforms (Google Classroom, Nearpod, etc.); • multimedia materials (texts, videos, audio, presentations, interactive quizzes);

	- communication and feedback tools (Zoom, Google Meet, forums, chats); - tutor/teacher consultation support.
Оцінювання, підсумковий контроль Assessment and Final Evaluation	Оцінювання навчальних досягнень учасників курсу здійснюється на основі виконання практичних завдань, тестових завдань та участі у дискусіях (зараховано/незараховано). Також передбачено виконання фінального індивідуального чи групового проєкту, спрямованого на інтеграцію здобутих знань у практичну діяльність. Крім того, програма включає проведення вхідної діагностики на початку та вихідного оцінювання наприкінці, що дає змогу простежити динаміку засвоєння матеріалу, розвиток громадянських компетентностей та професійних умінь учасників. Assessment of participants' learning outcomes is carried out on the basis of practical assignments, tests, and participation in discussions (pass/fail). In addition, participants are required to complete a final individual or group project aimed at integrating acquired knowledge into practical application. The program also provides for initial diagnostics at the beginning and final evaluation at the end, which makes it possible to track the dynamics of knowledge acquisition, the development of civic competencies, and the professional skills of participants.

1. Структура програми (60 год) Program Structure (60 hours)

№п/п No	Змістові модулі Content Modules	Лекція Lecture	Практичне завдання Practical	Самостійна робота Independent Work
1	Модуль 1. Демократія: сутність та історія / Module 1. Democracy: Essence and History	4	6	4
2	Модуль 2. Громадянське суспільство і участь / Module 2. Civil Society and Participation	4	6	4
3	Модуль 3. Виклики демократії: тоталітаризм, наси́льство, дискримінація / Module 3. Challenges to Democracy: Totalitarianism, Violence, Discrimination	4	6	4
4	Модуль 4. Пропаганда і демократія / Module 4. Propaganda and Democracy	4	6	4
5	Модуль 5. Плюралізм, поліцентризм та інституції демократії / Module 5. Pluralism, Polycentrism and Democratic Institutions	4	4	4
6	Модуль 6. Демократія в цифрову епоху та фінальний проєкт / Module 6. Democracy in the Digital Age and Final Project	2	2	2

	Усього	22	30	22
--	---------------	-----------	-----------	-----------

2. Структура програми (120 год)

Program Structure (120 hours)

<i>№п/п</i> No	<i>Змістові модулі</i> Content Modules	<i>Лекція</i> Lecture	<i>Практичне завдання</i> Practical	<i>Самостійна робота</i> Independent Work
1	Модуль 1. Демократія: сутність та історія / Module 1. Democracy: Essence and History	6	14	4
2	Модуль 2. Громадянське суспільство і участь / Module 2. Civil Society and Participation	6	14	4
3	Модуль 3. Виклики демократії: тоталітаризм, наси́льство, дискримінація / Module 3. Challenges to Democracy: Totalitarianism, Violence, Discrimination	6	14	6
4	Модуль 4. Пропаганда і демократія / Module 4. Propaganda and Democracy	6	14	6
5	Модуль 5. Плюралізм, поліцентризм та інституції демократії / Module 5. Pluralism, Polycentrism and Democratic Institutions	6	10	4
6	Модуль 6. Демократія в цифрову епоху та фінальний проєкт / Module 6. Democracy in the Digital Age and Final Project	2	6	4
	Усього	32	72	28

3. Структура програми (150 год)

Program Structure (150 hours)

<i>№п/п</i> No	<i>Змістові модулі</i> Content Modules	<i>Лекція</i> Lecture	<i>Практичне завдання</i> Practical	<i>Самостійна робота</i> Independent Work
1	Модуль 1. Демократія: сутність та історія / Module 1. Democracy: Essence and History	6	14	4
2	Модуль 2. Громадянське суспільство і участь / Module 2. Civil Society and Participation	6	14	4
3	Модуль 3. Виклики демократії: тоталітаризм, наси́льство, дискримінація / Module 3. Challenges to Democracy: Totalitarianism, Violence, Discrimination	6	14	6
4	Модуль 4. Пропаганда і демократія / Module 4. Propaganda and Democracy	6	14	6
5	Модуль 5. Плюралізм, поліцентризм та інституції демократії / Module 5. Pluralism, Polycentrism and Democratic Institutions	6	10	4
	Модуль 6. Демократія в цифрову епоху та	4	6	4

6	медіаграмотність / Module 6. Democracy in the Digital Age and Media Literacy			
7	Модуль 7. Методика викладання курсу і фасилітація / Module 7. Course Teaching Methodology and Facilitation	4	6	6
	Усього	38	78	34

4. Структура програми (180 год)

Program Structure (180 hours)

<i>№п/п</i> No	<i>Змістові модулі</i> Content Modules	<i>Лекція</i> Lecture	<i>Практичне завдання</i> Practical	<i>Самостійна робота</i> Independent Work
1	Модуль 1. Демократія: сутність та історія / Module 1. Democracy: Essence and History	6	14	4
2	Модуль 2. Громадянське суспільство і участь / Module 2. Civil Society and Participation	6	14	4
3	Модуль 3. Виклики демократії: тоталітаризм, наси́льство, дискримінація / Module 3. Challenges to Democracy: Totalitarianism, Violence, Discrimination	6	14	6
4	Модуль 4. Пропаганда і демократія / Module 4. Propaganda and Democracy	6	14	6
5	Модуль 5. Плюралізм, поліцентризм та інституції демократії / Module 5. Pluralism, Polycentrism and Democratic Institutions	6	10	4
6	Модуль 6. Демократія в цифрову епоху та медіаграмотність / Module 6. Democracy in the Digital Age and Media Literacy	6	14	10
7	Модуль 7. Методика викладання курсу і фасилітація / Module 7. Course Teaching Methodology and Facilitation	6	14	10
8	Модуль 8. Розвиток професійної компетентності викладача/тьютора / Module 8. Development of Professional Competence of Educator/Tutor	6	14	10
	Усього	48	108	54

Модуль 1. Демократія: сутність та історія/Module 1. Democracy: Essence and History

Перший модуль присвячений розумінню базових понять і моделей демократії, а також історичному розвитку цього суспільного феномену. Учасники знайомляться з ключовими визначеннями демократії, простежують її витоки від античності до сучасності, вчаться бачити різні шляхи

становлення демократичних систем. Особливий акцент робиться на тому, як технології (друкарство, інтернет) змінювали демократичні практики.

The first module is dedicated to understanding the basic concepts and models of democracy, as well as its historical development. Participants learn key definitions of democracy, trace its origins from antiquity to the present, and explore different pathways of democratic systems' formation. Special emphasis is placed on the role of technologies (printing press, the Internet) in transforming democratic practices.

Модуль 2. Громадянське суспільство і участь/Module 2. Civil Society and Participation

Другий модуль зосереджено на ролі громадянського суспільства в історії та сучасності. Учасники досліджують приклади громадських рухів, що впливали на розвиток демократії, а також аналізують форми участі громадян у прийнятті рішень. Практична частина передбачає кейс-аналіз і моделювання сучасних форматів громадянської активності.

The second module focuses on the role of civil society in history and today. Participants study examples of civic movements that influenced democratic development and analyze forms of citizen participation in decision-making. The practical component includes case analysis and modeling of modern formats of civic engagement.

Модуль 3. Виклики демократії: тоталітаризм, насильство, дискримінація/Module 3. Challenges to Democracy: Totalitarianism, Violence, Discrimination

Третій модуль акцентує увагу на кризових явищах, які загрожують демократії. Розглядається досвід тоталітарних режимів (нацизм, сталінізм), питання політичного насильства, прояви дискримінації та порушення прав людини. Практичні завдання передбачають аналіз історичних джерел, дискусії та створення візуальних матеріалів (інфографіки, постери).

The third module highlights the crisis phenomena threatening democracy. It covers the experience of totalitarian regimes (Nazism, Stalinism), issues of political violence, manifestations of discrimination, and violations of human rights. Practical tasks include analyzing historical sources, participating in discussions, and creating visual materials (infographics, posters).

Модуль 4. Пропаганда і демократія/Module 4. Propaganda and Democracy

Цей модуль присвячено вивченню пропаганди як одного з головних інструментів підриву демократії. Учасники досліджують історичні витoki пропаганди, її прояви у XX столітті та сучасні цифрові форми: меми, інформаційні кампанії, алгоритмічні бульбашки. Практична частина спрямована на порівняльний аналіз пропагандистських матеріалів різних епох, розбір медіа-стратегій та критичне осмислення власного інформаційного середовища.

This module examines propaganda as one of the main instruments of undermining democracy. Participants study its historical origins, manifestations in the 20th century, and modern digital forms: memes, information campaigns, algorithmic bubbles. The practical component involves comparative analysis of propaganda materials from different eras, examination of media strategies, and critical reflection on one's own information environment.

Модуль 5. Плюралізм, поліцентризм та інституції демократії/Module 5. Pluralism, Polycentrism and Democratic Institutions

Учасники вивчають концепти поліцентризму та плюралізму як основ демократичного суспільства. Розглядається роль ключових інституцій (парламент, суди, медіа) у підтримці демократії, а також сучасні практики електронного врядування. Практика включає рольові ігри та моделювання системи голосування.

Participants explore the concepts of polycentrism and pluralism as the foundations of democratic society. The role of key institutions (parliament, courts, media) in maintaining democracy is analyzed, along with modern practices of e-governance. Practical work includes role-playing and modeling voting systems.

Модуль 6. Демократія в цифрову епоху та фінальний проєкт/Module 6. Democracy in the Digital Age and Final Project

Останній модуль присвячений сучасним викликам цифрової епохи: медіаграмотності, фейковим новинам, алгоритмам соціальних мереж. Студенти аналізують інформаційні бульбашки, розробляють власні проєкти (презентації, ІТ-продукти), що спрямовані на просування демократичних цінностей. Модуль завершується презентацією фінальних робіт і колективним обговоренням.

The final module addresses the challenges of the digital age: media literacy, fake news, and social media algorithms. Students analyze information bubbles and develop their own projects (presentations, IT products) aimed at promoting democratic values. The module concludes with final project presentations and collective discussion.

Для програм на 150/180 годин:

For 150/180 hour programs:

Модуль 7. Методика проєктування освітніх програм з демократії та фасилітація/Module 7. Methodology of Designing Democracy Education Programs and Facilitation

Зміст модуля присвячено методичним підходам до створення навчальних і тренінгових програм, що сприяють формуванню демократичних цінностей. Учасники опановують принципи інструктивного дизайну, андрагогічні підходи та методи інтеграції інноваційних форм навчання (інтерактивні симуляції, дебати, цифрові інструменти). Особливу увагу приділено фасилітації як ключовій компетентності викладача/тренера:

умінню створювати безпечне та інклюзивне освітнє середовище, підтримувати групову динаміку, долати опір та зацікавлювати учасників у спільному навчанні.

The content of this module is dedicated to methodological approaches to developing educational and training programs that foster democratic values. Participants master principles of instructional design, andragogical approaches, and methods for integrating innovative learning formats (interactive simulations, debates, digital tools). Special attention is given to facilitation as a key competence of the trainer/educator: the ability to create a safe and inclusive learning environment, support group dynamics, overcome resistance, and engage participants in collaborative learning.

Модуль 8. Розвиток професійної компетентності викладача / тьютора/Module 8. Development of Educator's/Tutor's Professional Competence

Цей модуль спрямований на підвищення професійної майстерності викладачів, тьюторів і тренерів, які реалізують програму. Розглядаються складові професійної компетентності: методологічна (уміння працювати з сучасними освітніми концепціями), комунікативна (ефективна взаємодія з різними цільовими групами), фасилітаційна (ведення групових процесів), а також етична (повага до різноманітності та академічна доброчесність). Учасники опановують бази супервізії, навчаються створювати авторські програми та рефлексувати власний досвід. Модуль допомагає формувати індивідуальну траєкторію професійного зростання.

This module is aimed at enhancing the professional mastery of educators, tutors, and trainers who implement the program. It addresses the components of professional competence: methodological (ability to work with modern educational concepts), communicative (effective interaction with diverse target groups), facilitative (leading group processes), and ethical (respect for diversity and academic integrity). Participants acquire basics of supervision, develop their own educational programs, and reflect on their practice. The module supports building an individual pathway for professional growth.

5.Орієнтовні завдання:

- Ознайомитися з базовими поняттями демократії та створити власний «таймлайн демократії» від античності до сьогодення;
- Виконати рефлексивний аналіз прикладів громадянської участі та визначити власну роль у громадянському суспільстві;
- Дослідити історичні та сучасні прояви пропаганди, порівняти традиційні та цифрові інструменти впливу;
- Провести аналіз кейсів, пов'язаних із насильством і дискримінацією, та представити шляхи їх подолання в демократичному середовищі;
- Виконати групове завдання зі створення інфографіки або постеру про права людини та інклюзію;

- Взяти участь у дебатах і рольових іграх, що моделюють демократичні процеси (парламентські слухання, судові дебати, голосування);
- Розробити індивідуальну карту «Мої цінності в демократії» з рефлексією власних переконань та принципів;
- Здійснити аналіз інформаційних бульбашок та алгоритмів соцмереж, визначити ризики та шляхи підвищення медіаграмотності;
- Презентувати груповий або індивідуальний фінальний проєкт (ІТ-продукт, презентація, інтерактивний урок), спрямований на просування демократичних цінностей;
- Розробити методичний міні-модуль або навчальне заняття для студентів/учнів з тематики демократії (для програм 150/180 годин – із елементами фасилітації та супервізії).

Indicative Tasks

- Get acquainted with the basic concepts of democracy and create a personal “Timeline of Democracy” from antiquity to the present;
- Conduct a reflective analysis of examples of civic participation and identify your own role in civil society;
- Explore historical and modern forms of propaganda, comparing traditional and digital tools of influence;
- Analyze case studies related to violence and discrimination and present strategies to overcome them in a democratic environment;
- Complete a group assignment to design an infographic or poster on human rights and inclusion;
- Participate in debates and role-playing games simulating democratic processes (parliamentary hearings, court debates, voting);
- Develop an individual map “My Values in Democracy” with reflection on personal beliefs and principles;
- Carry out an analysis of information bubbles and social media algorithms, identify risks, and propose ways to enhance media literacy;
- Present a group or individual final project (IT product, presentation, interactive lesson) aimed at promoting democratic values;
- Develop a methodological mini-module or educational session on democracy for students/pupils (for 150/180-hour programs – including facilitation and supervision elements).

Список джерел

1. Овчарук О. В. Теорія і практика шкільної освіти для демократичного громадянства в країнах – членах Ради Європи : монографія. Київ : ПП «Видавництво «Фенікс», 2021. 400 с. ISBN 978-966-136-843-8
2. Тіббітс, Ф. Еволюція моделей освіти з прав людини. Human Rights Education: Theory, Research, Praxis / за ред. М. Баджадж. Філадельфія : University of Pennsylvania Press, 2017. С. 69–95.
3. Westheimer, J., Kahne, J. What Kind of Citizen? The Politics of

Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*. 2004. ДСТУ 8302:2015

4. Levine, P. What Should We Do? A Theory of Civic Life. Cambridge, MA: MIT Press, 2013. 312 p.
5. Хогган-Клоберт, Т., & Хогган, Ч. Learning for Democracy: A Framework for Adult Civic Learning. Springer Nature Switzerland. 2025. ISBN 978-3032052681
6. Hoggan-Kloubert, T., Mabrey, P. E. III, та Hoggan, C. (ред.). *Transformative civic education in democratic societies*. East Lansing: Michigan State University 2023. Press. 249 с. ISBN 978-1611864601
7. Фрейре Пауло. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре; [пер. з англ. О. Дем'янчук]. К. : Юніверс, 2003. 166 с.
8. Neryipa Nataliia, Nikolaeva Anzhelika, Implementation of democracy education in ukrainian universities: course concept based on open education and tutoring support. Modern engineering and innovative technologies, *Germany, Karlsruhe, Issue №40, August, 2025*
9. Neryipa, N. (2025). Tutoring in open education in ukraine as a factor of democratization. *SWorldJournal*, 4(31-04), 21–38. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-31-04-025>
10. Просіна О. Готовність педагогічних працівників до професійної трансформації: емпіричний аналіз психологічних чинників. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, серія: Психологія, серія: Медицина*. 2025. № 4(50). С. 813–826. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-813-826](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-813-826)
11. Black Americans and the Vote URL: <https://www.archives.gov/research/african-americans/vote>
12. Ruby Bridges URL: <https://www.womenshistory.org/education-resources/biographies/ruby-bridges>
13. June 12 is Loving Day – when interracial marriage finally became legal in the U.S. URL: <https://www.npr.org/2021/06/12/1005848169/loving-day-interracial-marriage-legal-origin>
14. The Emancipation Proclamation: Striking a Mighty Blow to Slavery URL: https://nmaahc.si.edu/explore/stories/emancipation-proclamation-striking-mighty-blow-slavery?utm_source=chatgpt.com

References

1. Овчарук О. В. Теорія і практика шкільної освіти для демократичного громадянства в країнах – членах Ради Європи : монографія. Київ : ПП «Видавництво «Фенікс», 2021. 400 с. ISBN 978-966-136-843-8
2. Тіббітс, Ф. Еволюція моделей освіти з прав людини. Human Rights Education: Theory, Research, Praxis / за ред. М. Баджадж. Філадельфія : University of Pennsylvania Press, 2017. С. 69–95.
3. Westheimer, J., Kahne, J. What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*. 2004. ДСТУ 8302:2015

4. Levine, P. What Should We Do? A Theory of Civic Life. Cambridge, MA: MIT Press, 2013. – 312 p.
5. Hoggan-Kloubert, T., & Hoggan, C. *Learning for democracy: A framework for adult civic learning*. Springer Nature Switzerland. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52682-8>
6. Hoggan-Kloubert, T., Mabrey, P. E. III, & Hoggan, C. (Eds.). *Transformative civic education in democratic societies*. East Lansing, MI: Michigan State University Press. 2023. URL: <https://msupress.org/9781609177348/transformative-civic-education-in-democratic-societies/>
7. Фрейре Пауло. Педагогіка пригноблених; [пер. з англ. О. Дем'янчук]. К. : Юніверс, 2003. 166 с.
8. Nepyipa Nataliia, Nikolaeva Anzhelika, Implementation of democracy education in ukrainian. URL: niversities: course concept based on open education and tutoring support. Modern engineering and innovative technologies, Germany, Karlsruhe, Issue №40, August, 2025
9. Nepyipa, N. Tutoring in open education in ukraine as a factor of democratization. *SWorldJournal*, 2025 4(31-04), 21–38. DOI: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2025-31-04-025>
10. Prosina, O. Readiness of pedagogical staff for professional transformation: Empirical analysis of psychological factors. Perspectives and Innovations of Science. Series: Pedagogy, Psychology, Medicine, 2025. 4(50), 813–826. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-813-826](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-813-826)
11. Black Americans and the Vote URL: <https://www.archives.gov/research/african-americans/vote>
12. Ruby Bridges URL: <https://www.womenshistory.org/education-resources/biographies/ruby-bridges>
13. June 12 is Loving Day – when interracial marriage finally became legal in the U.S. URL: <https://www.npr.org/2021/06/12/1005848169/loving-day-interracial-marriage-legal-origin>
14. The Emancipation Proclamation: Striking a Mighty Blow to Slavery URL: https://nmaahc.si.edu/explore/stories/emancipation-proclamation-striking-mighty-blow-slavery?utm_source=chatgpt.com

Оцінка потреби професійної трансформації науково-педагогічних працівників як тьюторів

Шановні колеги!

Це опитування розроблене аспіранткою ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Наталією Обручніковою в межах науково-дослідної роботи **«Розвиток тьюторської компетентності науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти»** з метою з'ясувати вашу думку щодо необхідності професійної трансформації у відкритій освіті. Ваші відповіді на ці запитання є важливим джерелом інформації для розуміння та підтримки педагогічної спільноти в цих надзвичайних умовах.

Ваша участь у цьому опитуванні допоможе нам зрозуміти, чи відчуваєте Ви потребу у професійній трансформації як тьютор.

Будь ласка, відповідайте на запитання об'єктивно та чесно. Ваші відповіді будуть анонімними, і ваша конфіденційність гарантується.

Дякуємо вам за участь у цьому опитуванні та за ваш внесок у покращення освітнього процесу в умовах війни та поствоєнного періоду.

1. Стать*

Mark only one oval.

Чоловік	
Жінка	

2. Стаж роботи у ЗВО*

Mark only one oval.

1-3 роки	
4-7 років	
8-12 років	
13-17 років	
18-22 роки	
23-27 років	

3. Науковий ступінь*

4. Регион*

Mark only one oval.

Вінницька область	
Волинська область	
Дніпропетровська область	
Донецька область	
Житомирська область	
Закарпатська область	
Запорізька область	

Івано-Франківська область	
Київська область	
Кіровоградська область	
Луганська область	
Львівська область	
Миколаївська область	
Одеська область	
Полтавська область	
Рівненська область	
Сумська область	
Тернопільська область	
Харківська область	
Херсонська область	
Хмельницька область	
Черкаська область	
Чернівецька область	
Чернігівська область	

5. Ваш вік*

Mark only one oval.

22-35	
36-45	
46-55	
56-65	

6. Як ви оцінюєте необхідність роль тьюторингу у навчанні *

Mark only one oval.

Дуже необхідний	
Мабуть, необхідний	
Не бачу необхідності	
Важко відповісти	

7. Чи використовуєте ви тьюторингові методи та інструменти у своїй педагогічній практиці? *

Mark only one oval.

Так, регулярно	
Так, інколи	
Дуже рідко	
Ніколи	

8. Які конкретні інструменти ви використовуєте для стимулювання активності та взаємодії учасників під час тьюторингових занять? *

9. Які техніки ви використовуєте для підтримки різноманітності стилів навчання та індивідуальних потреб учасників? *

10. Які стратегії ви використовуєте для залучення та утримання уваги учасників під час занять? *

11. Як ви оцінюєте ефективність використання віртуальних платформ у тьюторингу? *

Mark only one oval.

Високо оцінюю	
Вважаю, що це непогано	
Негативно ставлюся до цього	
Важко відповісти	

12. Наскільки вам зрозумілі принципи диференціації завдань у тьюторингу? *

Mark only one oval.

Дуже добре розумію	
Думаю, що розумію	
Не впевнений, що розумію	
Важко відповісти	

13. Як ви працюєте над вдосконаленням своїх комунікаційних навичок для успішної співпраці з учасниками тьюторингу? *

14. Як ви оцінюєте себе як тьютора? *

Mark only one oval.

початківець до 1 року	
досвідчений 1-3 роки	
експерт понад 3 роки	
немаю досвіду тьюторства	

15. Чи вбачаєте ви можливості впровадження тьюторингу в сучасних умовах навчання? *

Mark only one oval.

Так, звісно	
Можливо, але не впевнений (на)	
Ні	
Важко відповісти	

16. Як ви вважаєте, чи впливає тьюторинг на індивідуальний розвиток учнів?

Mark only one oval.

Так, звісно	
Так, але не суттєво	
Ні	
Важко відповісти	

17. Як ви реагуєте на негативний або відмовний відгук учасників і як ви коригуєте свої методи навчання?

18. Які виклики ви очікуєте зустріти при переході від традиційного викладання до ролі тьютора, і як ви готові їм впоратися?

19. Чи очікуєте ви отримати нові знання чи вміння від цього курсу, щоб використовувати їх у майбутньому?

Mark only one oval.

Так, дуже хотілося би	
Мабуть, так	
Просто цікавлюсь для загального розвитку	
Важко відповісти	

20. Задайте ваші запитання та/або поділіться пропозиціями щодо цього курсу

Тьюторинг в закладах вищої освіти

Зірочка (*) указує, що запитання обов'язкове

1. Електронна адреса *

2. ПІБ *

3. Що є основною метою тьюторингу в закладах вищої освіти? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Передача теоретичних знань студентам	
б) Індивідуальний супровід студента в освітньому процесі	
в) Виконання адміністративних функцій викладачем	
г) Контроль за відвідуваністю студентів	

4. Який принцип є ключовим у тьюторській діяльності? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Індивідуалізація навчання	
б) Уніфікований підхід до всіх студентів	
в) Акцент лише на академічних досягненнях	
г) Використання виключно традиційних методів навчання	

5. Що є головною роллю тьютора у процесі навчання студента? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Контроль за виконанням усіх навчальних завдань	
б) Надання відповідей на всі питання студента	
в) Сприяння самостійному розвитку та рефлексії студента	
г) Проведення лише групових консультацій	

6. Який метод використовується в тьюторингу для розвитку критичного мислення? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Механічне запам'ятовування матеріалу	
б) Використання сократівського методу запитань	

в) Суворе слідування підручнику	
г) Відсутність обговорень у навчальному процесі	

7. Яка з компетенцій є обов'язковою для тьютора? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Вміння нав'язувати власну точку зору	
б) Вміння знаходити індивідуальний підхід до студента	
в) Використання лише одного освітнього методу	
г) Ігнорування зворотного зв'язку від студента	

8. Який із нижченаведених принципів НЕ є основним у тьюторингу? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Взаємодія тьютора та учня	
б) Підтримка розвитку автономії студента	
в) Використання єдиного підходу до всіх студентів	
г) Оцінка та зворотний зв'язок	

9. Які технології найчастіше використовуються у тьюторингу? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Онлайн-платформи та інтерактивні курси	
б) Виключно письмові конспекти	
в) Тільки аудіокниги	
г) Використання лише традиційних підручників	

10. Яка головна функція тьютора в освітньому процесі?*

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Виконання адміністративних функцій	
б) Організація та супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента	
в) Контроль за виконанням домашніх завдань	
г) Викладання лише загальних дисциплін	

11. Яке твердження про тьюторинг є правильним? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Тьюторинг орієнтований лише на академічні досягнення студентів	
б) Тьюторинг не передбачає індивідуального підходу	
в) Тьюторинг спрямований на підтримку самостійного навчання студента	
г) Тьюторинг не передбачає розвитку критичного мислення	

12. Чим відрізняється тьюторинг від традиційного навчання?*

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Відсутністю взаємодії між викладачем і студентом	
б) Використанням стандартизованих методик навчання	
в) Орієнтацією на індивідуальну траєкторію розвитку студента	
г) Виключною увагою до академічних знань	

13. Який метод тьюторингу дозволяє найбільш ефективно розвивати аналітичне мислення студента? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Репродуктивне навчання з фокусом на запам'ятовування інформації	
б) Використання кейс-методу та сократівського діалогу	
в) Фронтальне опитування без можливості обговорення	
г) Автоматизоване тестування без рефлексивного компоненту	

14. Тьютор стикається з ситуацією, коли студент демонструє високу академічну успішність, але не має мотивації до подальшого навчання. Який підхід буде найбільш ефективним? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Використання штрафних санкцій за відсутність ініціативи	
б) Запропонувати студенту більше складних завдань без обговорення його потреб	

в) Дослідження внутрішніх мотивів студента та створення індивідуальної траєкторії навчання	
г) Повне усунення тьютора від навчального процесу, щоб студент самостійно знайшов мотивацію	

15. Яке твердження щодо ролі тьютора у формуванні навчальної автономії студента є правильним? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Тьютор повинен контролювати всі етапи навчального процесу та не залишати простір для самостійності	
б) Автономія студента розвивається через підтримку рефлексії, постановку питань та стимулювання самостійного прийняття рішень	
в) Основна роль тьютора – забезпечення студента готовими відповідями та інструкціями	
г) Автономія студента формується лише в умовах повної відсутності тьюторської підтримки	

16. В якому випадку застосування технологій у тьюторингу може мати негативний ефект? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Коли технології використовуються для персоналізації навчального процесу	
б) Коли вони замінюють живу взаємодію та не враховують емоційні й когнітивні особливості студента	
в) Коли платформи дозволяють відстежувати прогрес студента та надавати персоналізований зворотний зв'язок	
г) Коли використовуються для забезпечення доступу до різноманітних освітніх ресурсів	

17. Який із підходів тьюторингу найбільш ефективний для студентів з низьким рівнем саморефлексії? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Застосування коучингових питань та рефлексивних щоденників	
---	--

б) Використання лише стандартизованих тестів без обговорення результатів	
в) Жорстке нав'язування тьютором готових рішень	
г) Виключно лекційний формат без залучення студента до діалогу	

18. Який підхід найбільш ефективний при роботі тьютора з групою студентів із різним рівнем підготовки? *

1 бал

Виберіть лише один варіант.

а) Використання диференціації завдань та персоналізованих освітніх маршрутів	
б) Орієнтація лише на найсильніших студентів, ігноруючи тих, хто відстає	
в) Використання однакових навчальних матеріалів для всіх	
г) Усунення тьютора від процесу навчання, щоб студенти самостійно розбиралися із завданнями	

ТЮТОРСТВО**Завдання 1. Асоціації до поняття «тьюторство» (письмово)****Інструкція для слухача:**

Напишіть **5–7 слів або словосполучень**, з якими у вас асоціюється поняття «тьюторство».

Після цього **коротко поясніть 1–2 асоціації**, чому ви їх обрали (2–4 речення).

Завдання 2.

Інструкція для слухача: Заповніть порівняльну таблицю:

Критерій	Тьютор	Наставник
Мета		
Фокус діяльності		
Методи		
Формат взаємодії		
Результат		

Напишіть **власними словами**

Завдання 3. Освітній кейс (розгорнута письмова відповідь)**Ситуація:**

Учень 9 класу не може визначитися з профілем навчання. Йому подобається і біологія, і графічний дизайн. Батьки наполягають на медичному коледжі. Учень розгублений.

Інструкція для слухача:

Опишіть покроково, які 5 дій зробив би тьютор у цій ситуації, використовуючи:

- картування інтересів
- освітні проби
- рефлексивні питання
- визначення освітньої траєкторії
- роботу з мотивацією

Завдання 4. Тьюторські технології в моїй практиці (есе)**Інструкція для слухача:**

Опишіть, як саме ви могли б застосувати у своїй професійній діяльності:

- індивідуальну освітню траєкторію
- картування цілей та інтересів
- освітні проби

- рефлексивні практики
- портфоліо досягнень

Наведіть не менше 2 конкретних прикладів.

ТЮТОРСЬКИЙ КЕЙС

Завдання 1. Теоретичне осмислення

Прочитайте записи лекції та письмово дайте відповіді на запитання:

(6–8 речень кожне)

1. Що відрізняє тьюторський кейс від звичайного опису ситуації?
2. Чому важливо, щоб кейс містив педагогічну цінність і неоднозначність?
3. Які професійні компетентності розвиває складання тьюторського кейсу?

Завдання 2. Аналіз прикладу (обов'язково)

Оберіть один із запропонованих прикладів ситуацій або візьміть власний реальний випадок і визначте:

1. Який контекст ситуації?
2. У чому полягає проблема або запит студента?
3. Які тьюторські методи були б доречними в цій ситуації?
4. Які можливі результати взаємодії?
5. Які ризики або труднощі може зустріти наставник?

Приклади ситуацій, які можна обрати:

- студентка уникає дедлайнів через тривожність;
- студент не знає, як обрати освітню траєкторію;
- у групі виник конфлікт щодо розподілу завдань;
- студент втратив мотивацію відвідувати заняття;
- студент порушив академічну доброчесність і розгубився.

Обсяг відповіді: 1 сторінка тексту.

Завдання 3. З'єднати пари

Співставте елементи тьюторського кейсу з їхніми визначеннями.

Елементи тьюторського кейсу

1. Контекст
2. Проблема / запит студента
3. Мета наставництва
4. Інструменти тьютора
5. Труднощі взаємодії
6. Результат
7. Рефлексія тьютора

Визначення (у довільному порядку!)

А. Які висновки наставник зробив після завершення роботи зі студентом

В. Яку зміну в навчанні, поведінці або розвитку студента планували досягти

- С. У яких умовах, з ким і за яких обставин відбувалася ситуація
- Д. Що ускладнювало процес наставництва або створювало ризики
- Е. Які дії, методи та підходи застосував наставник
- Ф. У чому полягає основна трудноща або потреба студента
- Г. Які зміни відбулися в результаті тьюторського супроводу

Завдання 4. Міні-презентація

Створіть короткий опис тьюторського кейсу (реального або змодельованого) за формулою:

Ситуація → Дія тьютора → Результат → Висновок

Вимоги:

- обсяг: 12–15 речень;
- подача структурована, без оціночних суджень;
- має бути видно професійне мислення і логіку ваших рішень.

ПРАВОВИЙ КЕЙС

Оберіть ОДИН кейс та надайте розгорнуту відповідь (8–10 речень):

Кейс А

Тьютор наполягає, щоб студент обрав тему кваліфікаційної роботи, яку пропонує викладач.

Потрібно:

- визначити, яке право студента може бути порушене;
- пояснити, чому це порушення;
- запропонувати правомірну модель дій тьютора.

Кейс Б

Наставник повідомив колегам інформацію про емоційне вигорання студента без його дозволу.

Потрібно:

- визначити, яку норму порушено;
- пояснити, які можуть бути наслідки;
- запропонувати етично й юридично коректний варіант поведінки.

Кейс В

Тьютор допомагав студенту готувати роботу і переписав частину тексту замість нього.

Потрібно:

- визначити, чи є це порушенням академічної доброчесності;
- обґрунтувати відповідь;
- пояснити, де межа між допомогою та порушенням.

ФОТОЗВІТ УЧАСТІ У МІЖНАРОДНІЙ ПРОГРАМІ «INSTITUTE OF CIVIC STUDIES AND LEARNING FOR DEMOCRACY» ЯК ПІДГРУНТЯ ДЛЯ РОЗРОБЛЕННЯ КУРСУ «ФОРМУВАННЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА»

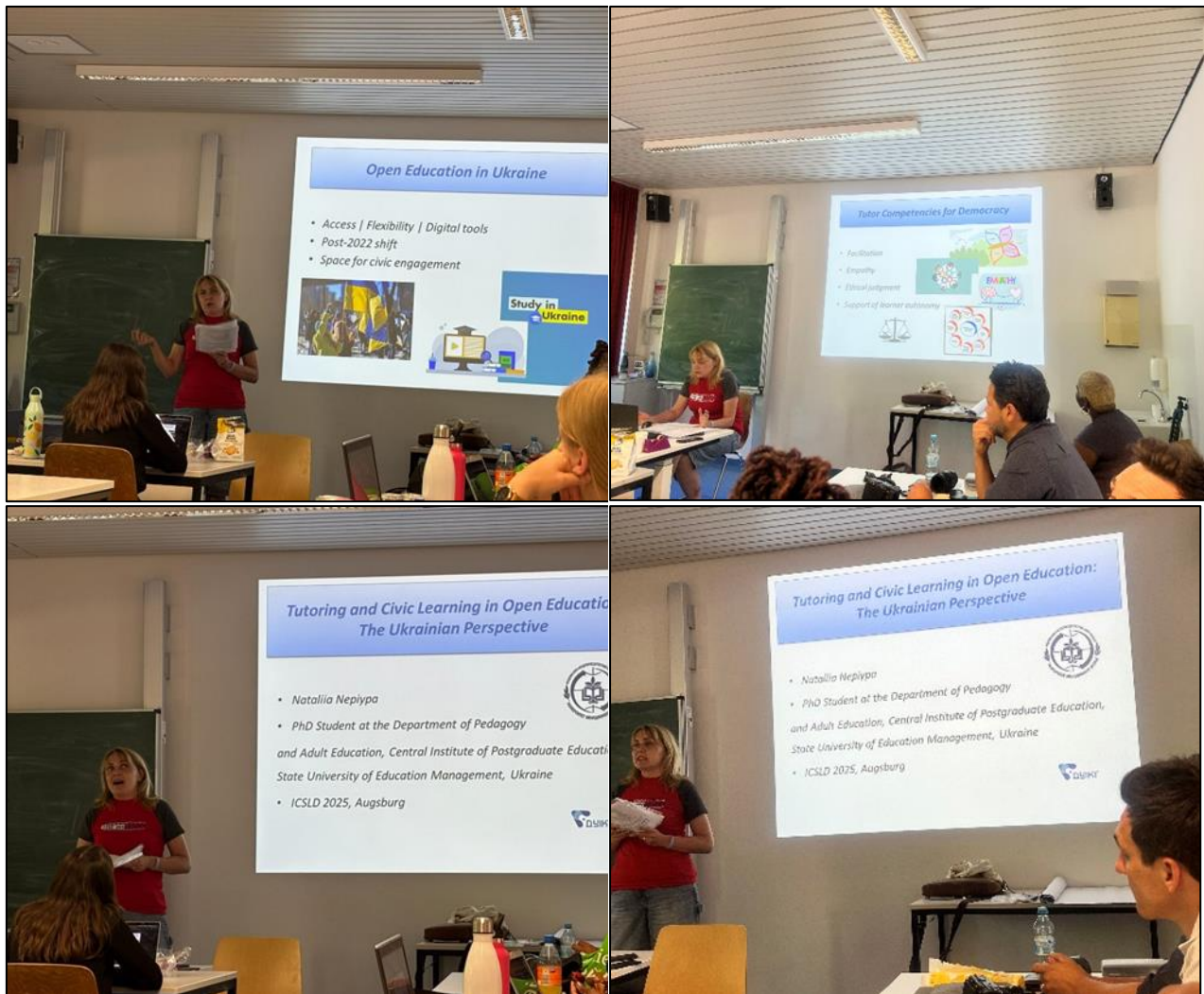


Рис.1 Останній день міжнародної програми ICSLD, де учасники представляли в своїх презентаціях все, чому вони навчилися протягом цієї програми і як вони пов'язують нові знання зі своїми темами досліджень



Рис. 2 Засновники та організатори програми ICSLD: Доктор Чад Хоган та доктор Тетяна Хоган-Клуберт

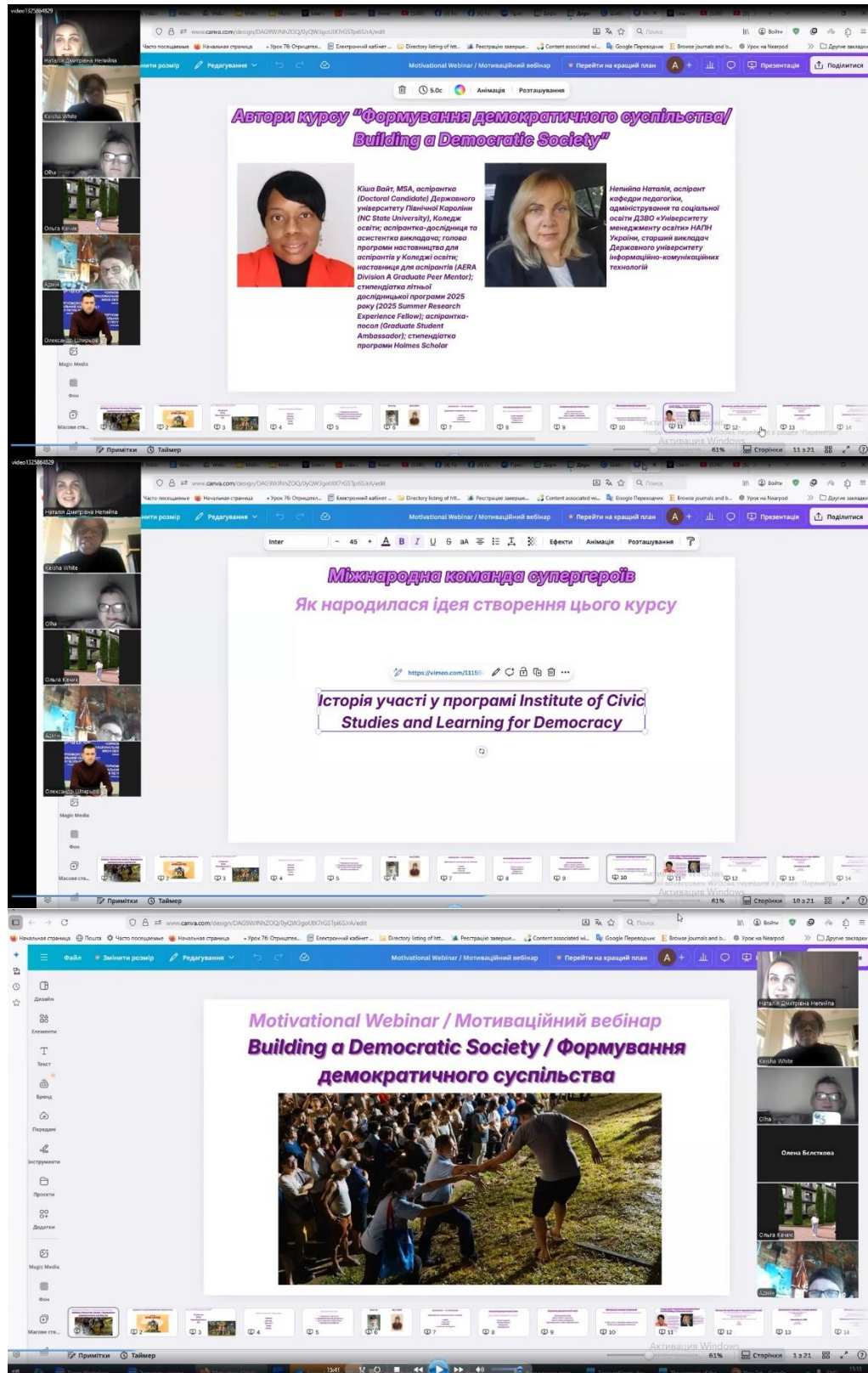


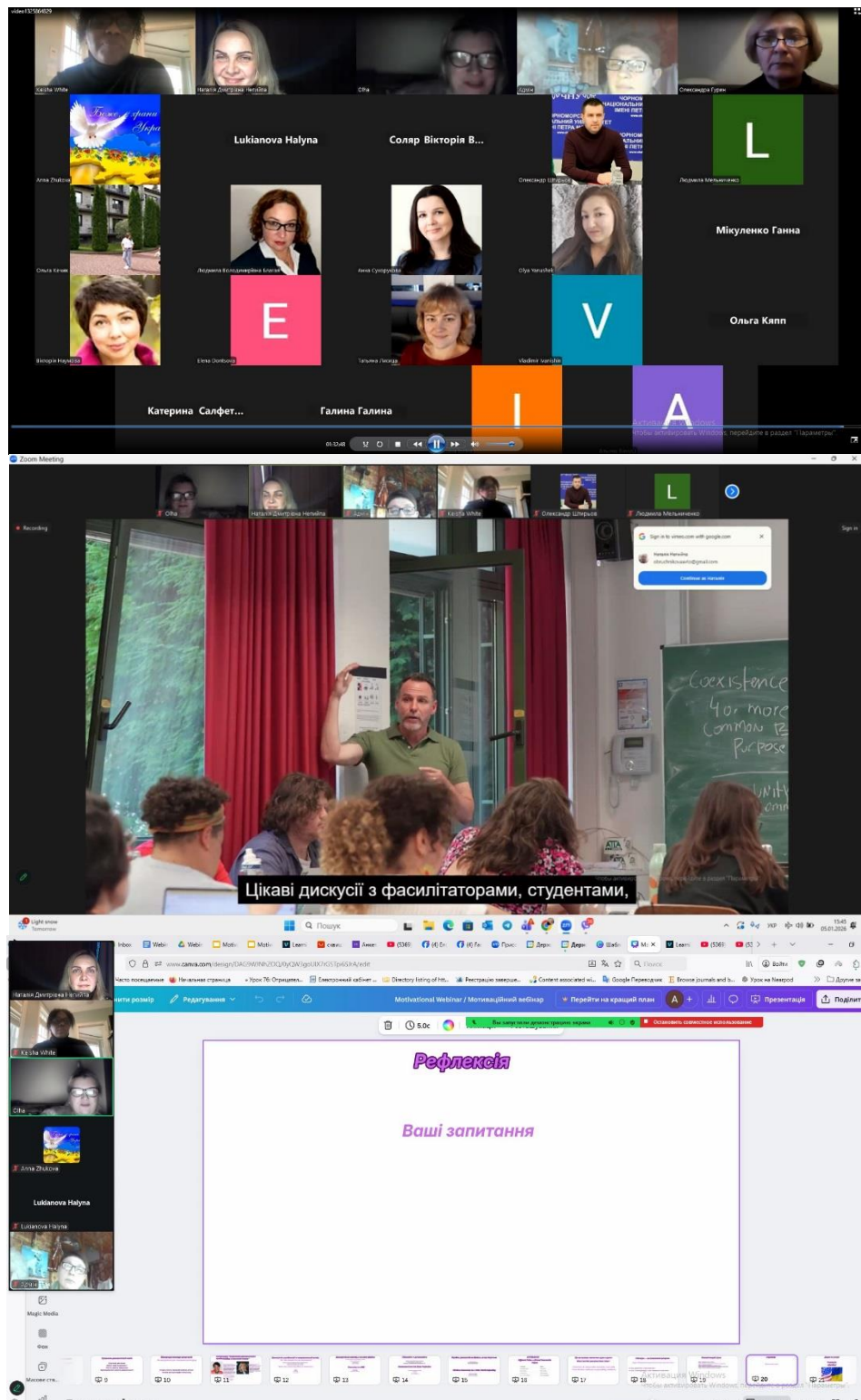
Рис. 3. Група учасників міжнародної програми ICSLD



Рис. 4. Університет Аугсбурга, де проходило навчання за міжнародною програмою ICSLD

ФОТОЗВІТ МІЖНАРОДНОГО ВЕБІНАРУ ВПРОВАДЖЕННЯ АВТОРСЬКОГО КУРСУ «ФОРМУВАННЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА»





Zoom Meeting

Recording

Sign in to attend with Google

Dr. habil. Tetyana Hoggan-Kloubert
Adult Education Scholar, ICSLD Co-facilitator

EDUCATION is BORING

проектування конструкцій, проектування способу комунікації,

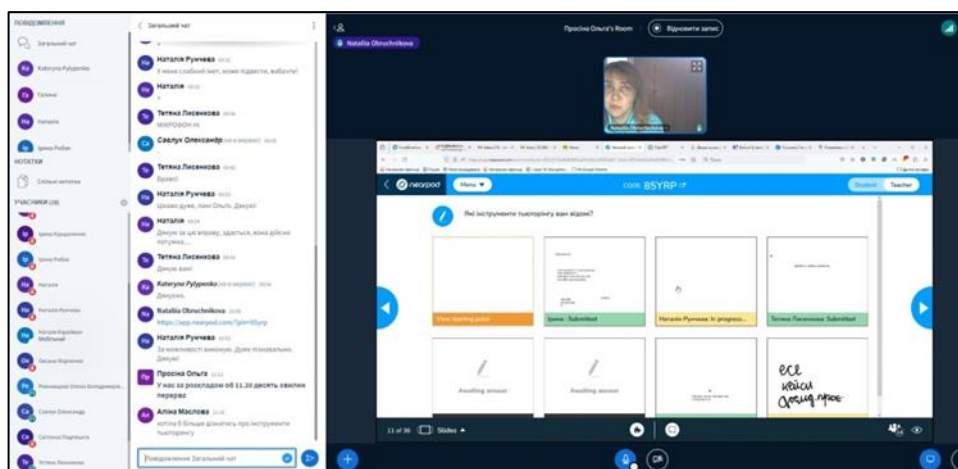
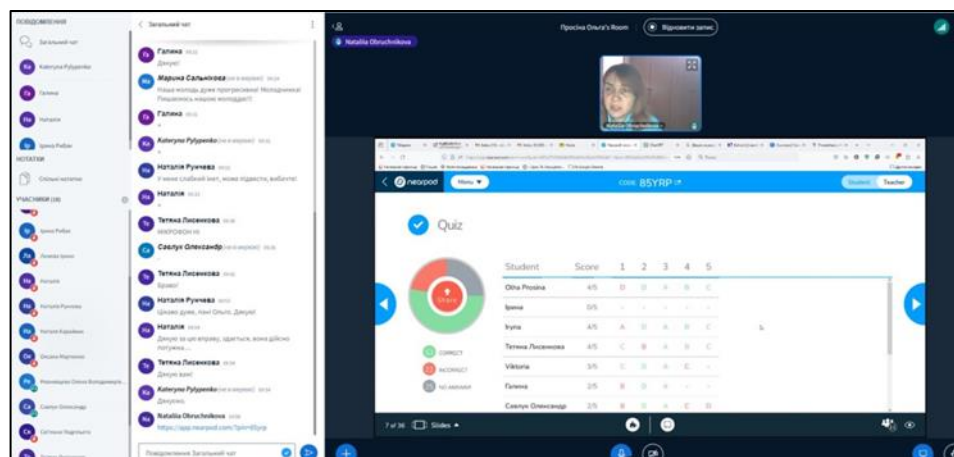
Світлана Бодуї, Олена Белеткова, Тамара Скурих..., Ольга Кечик, Людмила Володимирівна Кіриат, Ольга Клеп, Мікуленко Ганна, Lukianova Halyna, Виктория Наумова, Maria Dozorez, Elena Dontsova, Ella Sitash, Юдичева Ольга, Людмила Мельниченко, Вера Добров, Татьяна Лисюк

Світлана Бодуї, Олена Белеткова, Тамара Скурих..., Ольга Кечик, Людмила Володимирівна Кіриат, Ольга Клеп, Мікуленко Ганна, Lukianova Halyna, Виктория Наумова, Maria Dozorez, Elena Dontsova, Ella Sitash, Юдичева Ольга, Людмила Мельниченко, Вера Добров, Татьяна Лисюк

Anna Zhukova 16:21
Дякую 🙏
❤️ 1
Ольга Кечик 16:21
Щиро дякуємо!
❤️ 1
Elena Dontsova 16:21
Thanks a lot!
❤️ 1
Людмила Володимирівна... 16:22
Щира подяка за вебінар!
❤️ 2
Maria Dozorez 16:26
Дякую 😊

Засіб заповнення фрагментів
Знімок екрана скопійовано до буфера обміну
Автоматичне збереження в папку знімки екрана

ФОТОЗВІТ ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ «МАСТЕРНІСТЬ НАСТВНИЦТВА: ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ТЬЮТОРСТВА В ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ»





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

вул. Іоанна Павла II, 17, м. Київ, 01042; e-mail: uni@snu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02070714

від 13.05 2026 р. № 360/01 На № _____ від _____ 202_ р

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Непийпи Наталії Дмитрівни
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
**«Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в
умовах відкритої освіти»**
за спеціальністю 011- освітні, педагогічні науки

Цією довідкою засвідчується, що результати дисертаційного дослідження Непийпи Наталії Дмитрівни на тему «Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти», поданого на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, були використані в освітній та науково-методичній діяльності Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

У процесі впровадження враховано науково-методичні положення, представлені у підрозділах 2.1 «Обґрунтування змісту та педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів» та 2.2 «Модель впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти».

Практичне використання результатів дослідження здійснювалося шляхом:

- застосування окремих компонентів педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів;
- використання методичних матеріалів для організації наставницької, консультаційної та фасилітативної взаємодії зі здобувачами освіти;
- упровадження практичних кейсів, рефлексивних завдань та інструментів професійного самоаналізу;
- використання підходів до супроводу індивідуальних освітніх траєкторій студентів в умовах відкритого освітнього середовища.

Матеріали дисертаційного дослідження були використані під час організації та проведення методичних семінарів, тренінгових занять, засідань кафедр, консультацій та інших форм професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Упровадження результатів дослідження сприяло вдосконаленню професійної підготовленості викладачів до реалізації тьюторського супроводу, розвитку навичок фасилітативної взаємодії, педагогічної рефлексії, наставництва та індивідуалізації навчання в освітньому процесі.

Практична апробація результатів дослідження підтвердила їхню ефективність і доцільність для вдосконалення системи професійного розвитку викладачів, оновлення методичних підходів до організації освітнього процесу та підвищення якості педагогічної взаємодії у закладі вищої освіти.

Отримані результати дають підстави позитивно оцінити практичне значення дисертаційного дослідження Н. Д. Непийпи та рекомендувати подальше використання його положень у системі професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

В. о. ректора



Олексій ЦЕЛІЩЕВ

28.05.2026

За місцем вимоги

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Непийпи Наталії Дмитрівни на здобуття наукового ступеня доктора
філософії **«Розвиток тьюторської компетентності викладачів
університетів в умовах відкритої освіти»**
за спеціальністю 011- освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Непийпи Наталії Дмитрівни на тему «Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти», представленого на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, були апробовані та впроваджені в освітній і науково-методичний процес ТОВ «Український інститут імені Віктора Франкла».

У ході впровадження результатів дисертаційного дослідження були використані науково-методичні положення, викладені у підрозділі 2.1 «Обґрунтування змісту та педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів» та підрозділі 2.2 «Модель впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти».

1. У системі професійного розвитку науково-педагогічних працівників застосовано окремі компоненти авторської педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності, навчально-методичні матеріали для організації



УКРАЇНСЬКИЙ
ІНСТИТУТ
ВІКТОРА ФРАНКЛА

49051, Україна, Дніпро, вул. Донецьке шосе 124,
e-mail: anna.chuprova@alea.in.ua
Сайт: viktorfranklkraine.com
Тел: +380503619053

консультаційної, наставницької та фасилітативної взаємодії зі здобувачами освіти, практичні кейси, рефлексивні завдання та інструменти професійного самоаналізу, а також підходи до супроводу індивідуальних освітніх траєкторій в умовах відкритого освітнього середовища.

2. Матеріали дисертаційного дослідження були використані під час організації та проведення науково-методичних семінарів, тренінгів, засідань кафедр, консультацій та інших заходів, спрямованих на професійний розвиток науково-педагогічних працівників.

3. Упровадження результатів дослідження сприяло поглибленню розуміння викладачами сутності тьюторського супроводу, розвитку навичок індивідуалізації навчання, педагогічної рефлексії, наставництва та фасилітативної взаємодії в освітньому процесі.

4. Практична апробація результатів дослідження підтвердила їхню ефективність і доцільність для вдосконалення системи професійного розвитку викладачів, оновлення методичного забезпечення освітнього процесу та підвищення якості педагогічної взаємодії у закладі вищої освіти.

Отримані результати дають підстави позитивно оцінити практичне значення дисертаційного дослідження Н. Д. Непийпи та рекомендувати подальше використання його положень у системі професійного розвитку науково-педагогічних працівників, зокрема у діяльності Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій.

Директорка ТОВ «УІВФ»

Тел. +380503619053

Чупрова Ганна



ЗАТВЕРДЖУЮ

Перший проректор Державного університету
інформаційно-комунікаційних технологій

Член-кореспондент НАН України, доктор
технічних наук, професор, лауреат Державної
премії України в галузі науки та техніки,
заслужений діяч науки і техніки України

  Олександр КОРЧЕНКО

« » 2026 р.

АКТ

впровадження в освітній процес Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій наукових результатів **Непийпи Наталії Дмитрівни**, одержаних під час проведення дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» на тему: «Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти»

Комісія у складі:

голови комісії – директора Навчально-наукового інституту інформаційних технологій, д.т.н., професора Нестеренко К. С.;

членів комісії:

завідувача кафедри Англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій Навчально-наукового інституту інформаційних технологій, к.філол.н., доцента Колісниченко А. В.;

доцента кафедри Англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій Навчально-наукового інституту інформаційних технологій, к.п.н., доцента Харицької С. В.;

доцента кафедри Англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій Навчально-наукового інституту інформаційних технологій, к.філол.н., доцента Струк І. В.,

провела роботу щодо визначення фактичного впровадження результатів наукового дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії Непийпи Н. Д. в освітній процес Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій.

У результаті проведеної роботи комісія встановила:

1. У процесі впровадження використано науково обґрунтовані положення підрозділів 2.1 «Обґрунтування змісту та педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів» та 2.2 «Модель

«Модель впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти».

1.1. У практиці професійного розвитку викладачів використано: окремі елементи педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності; матеріали для організації консультаційної, наставницької та фасилітативної взаємодії зі здобувачами освіти; практичні завдання, кейси та інструменти педагогічної рефлексії; підходи до підтримки індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти в умовах відкритої освіти.

1.2. Матеріали дослідження були використані під час проведення науково-методичних заходів, засідань кафедри, семінарів, тренінгів і консультацій для науково-педагогічних працівників.

1.3. Упровадження зазначених матеріалів сприяло підвищенню обізнаності викладачів щодо сутності тьюторського супроводу, розвитку навичок індивідуалізації навчання, педагогічної рефлексії, наставництва та фасилітативної взаємодії зі здобувачами освіти.

1.4. Практичне використання результатів дослідження підтвердило їхню доцільність для вдосконалення професійного розвитку викладачів, оновлення окремих форм методичної роботи та підвищення якості педагогічної взаємодії в освітньому процесі закладу вищої освіти.

2. Зазначене дає підстави позитивно оцінити прикладне значення результатів дисертаційного дослідження Н. Д. Непийпи та можливість їх подальшого використання у практиці професійного розвитку науково-педагогічних працівників, зокрема Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій.

Голова комісії:

Директор Навчально-наукового інституту інформаційних технологій

д.т.н., професор

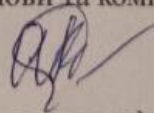


Катерина НЕСТЕРЕНКО

Члени комісії:

Завідувач кафедри Англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій

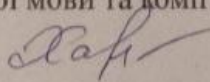
к.філол.н., доцент



Анна КОЛІСНИЧЕНКО

Доцент кафедри Англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій

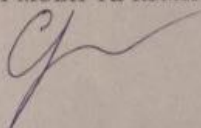
к.п.н., доцент



Світлана ХАРИЦЬКА

Доцент кафедри Англійської мови та комп'ютерних лінгвотехнологій

к.філол.н., доцент



Ірина СТРУК

84%



Толока-Ок

**Громадська організація
«Центр освітніх ініціатив «Толока»»
«Center education initiative's «Toloka»»**

вул. Дніпровська набережна, 7а/50, м. Київ, 02098; тел. +380505492298

e-mail: toloka.edua@gmail.com

Код ЄДРПОУ 42622829

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Непийпи Наталії Дмитрівни
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
**«Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах
відкритої освіти»**
за спеціальністю 011- освітні, педагогічні науки

Ця довідка засвідчує, що Непийпа Наталія Дмитрівна провела експериментальне дослідження на тему: «Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти», поданого на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, на базі громадської організації «Толока».

З вересня 2025 року по січень 2026 року в межах діяльності громадської організації «Толока» було проведено авторський курс «Формування демократичного суспільства» загальним обсягом 180 годин, у якому взяли участь 67 викладачів закладів вищої освіти.

У процесі реалізації курсу було використано результати дисертаційного дослідження, зокрема науково-методичні положення щодо розвитку тьюторської компетентності, фасилітативної взаємодії та організації відкритого освітнього середовища.

Перелік реалізації експериментального дослідження:

1. Упроваджено окремі елементи авторської педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності, що ґрунтуються на принципах відкритої освіти, індивідуалізації навчання, партнерської взаємодії та фасилітативного супроводу учасників освітнього процесу.
2. Використано методичні підходи до організації тьюторської, наставницької та консультативної взаємодії під час проведення освітніх і просвітницьких заходів громадської організації. Застосування зазначених підходів сприяло

розвитку навичок критичного мислення, рефлексії, командної взаємодії та громадянської активності учасників програм.

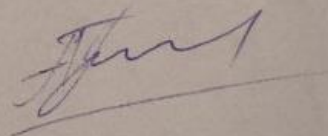
3. Упроваджено практичні кейси, інтерактивні вправи, фасилітаційні методики та інструменти педагогічної рефлексії, що використовувалися під час реалізації курсу «Формування демократичного суспільства» та інших освітніх ініціатив громадської організації.
4. Використано підходи до підтримки індивідуальних освітніх траєкторій учасників навчання, що забезпечило створення більш відкритого, гнучкого та орієнтованого на потреби учасників освітнього середовища.

Практичне використання результатів дисертаційного дослідження підтвердило їхню ефективність і доцільність для вдосконалення освітньої діяльності громадської організації, розвитку демократичної культури взаємодії, підвищення якості освітньої комунікації та професійного розвитку учасників освітнього процесу.

Результати дослідження можуть бути рекомендовані для подальшого використання у діяльності громадських організацій, освітніх платформ та інших інституцій, що здійснюють освітню, тренінгову, просвітницьку та фасилітаційну діяльність.

Дана довідка не є підставою для фінансових взаєморозрахунків.

«02» «лютого» 2026 р.



Заступник голови ГО «Центр освітніх ініціатив «ТОЛОКА», кандидат педагогічних наук, Олександра Гурін



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА
 (ГЛУХІВСЬКИЙ НПУ ім.О.ДОВЖЕНКА)
 Вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, Тел.: (05444) 2-34-27,
 факс: (05444) 2-34-74
 E-mail: gnpuoffice@gmail.com, gnpuoffice@gnpu.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02125527

21.05.2026 № 758

на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Непийпи Наталії Дмитрівни
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
«Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в
умовах відкритої освіти»
 за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Цією довідкою підтверджується, що результати дисертаційного дослідження Непийпи Наталії Дмитрівни на тему «Розвиток тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти», поданого на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, були впроваджені в освітній, науково-методичний та організаційно-педагогічний процес Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

У ході впровадження використано наукові та методичні положення дисертаційного дослідження, представлені у підрозділах 2.1 «Обґрунтування змісту та педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів» та 2.2 «Модель впровадження технології розвитку тьюторської компетентності викладачів університетів в умовах відкритої освіти».

Результати дослідження були використані шляхом інтеграції окремих елементів авторської педагогічної технології розвитку тьюторської компетентності в систему професійного розвитку викладачів; застосування навчально-методичних матеріалів для організації тьюторського, консультативного та фасилітативного супроводу здобувачів освіти; використання практичних завдань, рефлексивних методик та інструментів професійного саморозвитку; упровадження підходів до підтримки

індивідуальних освітніх траєкторій студентів в умовах відкритого освітнього середовища.

Матеріали дисертаційного дослідження використовувалися під час проведення науково-методичних семінарів, тренінгів, засідань кафедр, консультацій, освітніх заходів та інших форм підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Упровадження результатів дослідження сприяло підвищенню рівня готовності викладачів до здійснення тьюторського супроводу, розвитку навичок фасилітативної взаємодії, педагогічної рефлексії, наставництва та індивідуалізації освітнього процесу.

Практичне застосування результатів дослідження засвідчило їхню ефективність для вдосконалення системи професійного розвитку викладачів, оновлення методичного забезпечення освітнього процесу та підвищення якості педагогічної взаємодії у закладі вищої освіти.

Отримані результати дозволяють позитивно оцінити практичне значення дисертаційного дослідження Н. Д. Непийпи та рекомендувати подальше використання його положень у діяльності закладів вищої освіти й системи професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

В. о. ректора



Олександр КУРОК