

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Осадча Катерина Петрівна

УДК 378.091.212-057.86:005.963.2(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

К. П. Осадча
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант:

Сисоєва Світлана Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік НАПН України) України

МЕЛІТОПОЛЬ – 2020

АНОТАЦІЯ

Осадча К. П. **Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, 2020.

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

У дисертації вперше на основі цілісного наукового аналізу професійної підготовки учителів та професійної діяльності тьюторів в Україні та за кордоном обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Проаналізовано стан дослідження проблеми у педагогічній теорії та практичній діяльності закладів вищої освіти в Україні та за кордоном. Визначено базові поняття дослідження, які виокремлено у три групи: поняття, що розкривають теоретико-методологічні засади дослідження; поняття, що розкривають дослідження професійної підготовки майбутніх учителів; поняття, що розкривають сутність професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Подано визначення понять «тьюторство», «тьюторський супровід», «тьюторська діяльність», «тьюторська компетентність», «індивідуалізація», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма» та виокремлено підходи до розуміння сутності поняття «тьюторська діяльність» як виховальної, індивідуалізованої, посередницької, нормувальної, кооперативної діяльності та як діяльності у дистанційному навчанні.

З'ясовано, що тьюторська діяльність має мотиваційний, діагностичний,

освітньо-цільовий, організаційний, рекомендаційно-ресурсний, навчально-методичний, консультативний, рефлексійно-корекційний та науково-пізнавальний компоненти, та у роботі з дітьми різного шкільного віку має спільні риси у частині розробки й супроводу індивідуальних освітніх програм за наперед означеними етапами і структурою. Тьюторський супровід різних вікових категорій учнів відрізняється основними функціями тьютора, методами реалізації індивідуальної освітньої програми та метою тьюторської діяльності (з учнями початкової школи – формування пізнавального інтересу та позитивної мотивації до навчання; з учнями середньої школи – підтримка інтересу до навчання з орієнтацією на вибір групи предметів та допрофільну підготовку; з учнями старшої школи – професійне визначення).

Визначено методологію дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, що спрямована на цілісне, системне, комплексне, різнобічне, поглиблене та ефективне вивчення феномену тьюторської діяльності як одного з компонентів цілісної системи педагогічної діяльності. Вона розкривається на таких рівнях: філософському (ідеї антропологізму, гуманізму та теорії діяльності), загальнонауковому (засади антропологічного, культурологічного, системного, діяльнісного, синергетичного, феноменологічного, цілісного та праксеологічного методологічних підходів), конкретно-науковому (загальнонаукові, теоретичні, емпіричні, статистичні методи пізнавальної й дослідницької діяльності та принципи детермінізму, відповідності й додатковості) та технологічному (система методів дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності).

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності набуває ефективності, якщо вона здійснюється на основі теоретико-методологічного її обґрунтування на засадах антропологічного, системного, діяльнісного, компетентнісного, студентоцентрованого, культурологічного та праксеологічного підходів, на загальнодидактичних та специфічних закономірностях і принципах, концепції,

моделі й організаційно-методичних засадах (зміст, форми, методи, технології, засоби, умови) професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Вперше визначено періодизацію становлення та розвитку тьюторства в Україні і виділено етапи його еволюціонування: XII–XIV ст. – зародження світоглядних позицій тьюторства; XVI–XVII ст. – започаткування ідей гуманізму, особистісного та індивідуального підходу; XVIII–XIX ст. – формування вітчизняної педагогічної думки щодо вимог та функцій учителя, поч. та сер. XX ст. – урізноманітнення поглядів щодо освіти дітей; кінець XX-го поч. XXI ст. – оформлення та усталення ідей тьюторства в освіті України і пошук нових шляхів індивідуалізації освіти.

Теоретичне осмислення й узагальнення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в Україні дало можливість проаналізувати цю проблему в освітній практиці та виокремити сучасні моделі підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності в Україні. З'ясовано, що в українському просторі освіти є потреба у здійсненні тьюторської діяльності у роботі з дітьми шкільного віку, що вчителі не готові до здійснення тьюторського супроводу і вважають за потрібне впровадження цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у закладах вищої освіти, що існуючі в Україні моделі підготовки педагогів не задовольняють поставленим завданням удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Результати вивчення зарубіжного досвіду підготовки тьюторів у США, Великобританії, країнах ЄС (Франція, Німеччина, Польща), розвинених країнах Азії (Корея, Китай, Тайвань, Ізраїль, ОАЕ) та Росії дали можливість здійснити класифікацію напрямів використання зарубіжного досвіду підготовки тьюторів, що мають адаптаційний потенціал в Україні (нормативно-правові, змістово-процесуальні, організаційно-методичні), та виділити основні шляхи формування тьюторської компетентності (навчання у закладі вищої освіти за відповідною спеціалізацією на бакалавраті чи магістратурі, проходження

сертифікаційних курсів з отриманням відповідного документу, що засвідчує право на проведення тьюторської практики).

Вперше обґрунтовано структуру тьюторської компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти, що включає такі компоненти як сугестивний, психологічний, педагогічний, організаторський, інформаційно-технологічний, методичний, комунікативний, перцептивний та науково-дослідницький, та критерії її сформованості (мотиваційний, психолого-процесуальний, педагогічно-процесуальний, організаційний, інформаційно-технологічний, методично-процесуальний, комунікативний, перцептивний, пізнавальний), які дозволяють визначити ефективність формування тьюторської компетентності у майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Вперше розроблено й обґрунтовано концепцію професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти, у якій розкрито провідну ідею, закони та закономірності, методологічні підходи та дидактичні принципи, мету, завдання, організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, основні положення моделювання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, а також етапи реалізації концепції та результати, що очікуються. Відповідно до концепції сутність професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності визначається через поняття системи і характеризується єдністю змісту, форм, методів, засобів, технологій, спрямованих на результат (формування тьюторської компетентності) й утворюючих цю систему, що базується на використанні засобів інформаційно-освітнього середовища. Встановлено, що означена підготовка ґрунтується на: антропологічному, індивідуальному, особистісно орієнтованому, системному, діяльнісному, компетентнісному, ресурсному, модульному, міждисциплінарному методологічних підходах; загальнодидактичних (цілеспрямованості і науковості; доступності; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; гуманізації; єдності

освітніх, розвивальних і виховних функцій; єдності теоретичної і практичної підготовки; активності, творчої самостійності студентів і їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності; систематичності і послідовності; поєднання конкретного й абстрактного; міцності знань, умінь і навичок, розвитку розумових сил) і спеціальних (індивідуалізації, варіативності, подієвості, суб'єктності) принципах.

Змодельовано процес професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, що дозволило визначити функціональні обов'язки тьютора, дескриптори рівня та дескриптори кваліфікації тьютора на основі положень Національної рамки кваліфікацій, трудові функції тьютора на основі вимог до змісту й умов праці та структурні елементи професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності як педагогічного процесу. Розроблена на основі цього модель професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти має цільову, філософсько-світоглядну, теоретико-методологічну, змістово-процесуальну, критеріально-оцінювальну та результативну складові. Вони відображають мету професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; основні ідеї, теорії та концепції тьюторства; методологічні підходи та принципи професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та структуру тьюторської компетентності вчителя; організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; критерії та результат сформованості тьюторської компетентності.

Розроблено й обґрунтовано організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, що включають відбір та структурування інноваційного змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (інваріантного та варіативного); узгодженість форм, методів, технологій та засобів навчання з метою формування тьюторської компетентності; організаційно-педагогічні умови ефективної підготовки до тьюторської діяльності, а саме: організація

професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі та формування мотивації й ціннісного ставлення у майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Здійснено відбір та структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Він реалізується на трьох рівнях вищої освіти (бакалаврський, магістерський, освітньо-науковий) та має інваріанту та варіативну складові, що представлені темами в структурі нормативних навчальних дисциплін, обов'язковими й вибірковими дисциплінами, тематикою досліджень феномену тьюторства під час науково-дослідної роботи (написання кваліфікаційної/дисертаційної роботи) та сертифікаційними освітніми програмами з тематики тьюторства.

Визначено специфічні форми (тьюторіали, консультації, освітні події, тьюторська практика), інноваційні методи (активні методи, метод портфоліо, метод бесіди, проблемний метод, інтерактивні методи), специфічні технології (тьюторський супровід, картування, проєктування індивідуальної освітньої програми, питально-відповідні та тренінгові технології, технології модерації, візуалізації, рефлексії та взаємодії) і засоби (комплекс професійно орієнтованих вправ) професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Визначено, що ефективна організація професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі базується на технологіях дистанційного навчання (у тому числі адаптивних) та інформаційно-комунікаційних засобах тьюторського супроводу.

Здійснено перевірку ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на основі аналізу динаміки рівнів (високого, середнього, низького) сформованості тьюторської компетентності за визначеними критеріями (мотиваційний, психолого-процесуальний, педагогічно-процесуальний, організаційний, інформаційно-технологічний, методично-процесуальний, комунікативний, перцептивний, пізнавальний) у ході педагогічного експерименту (підготовчий, основний, аналітико-результативний етапи). Однорідність вибірок перевірялась

за критеріями Фішера (ϕ) і Пірсона (χ^2).

Удосконалено методики застосування інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійні, електронні, дистанційні, мобільні) при проведенні різних видів занять у закладі вищої освіти, під час самостійної й наукової роботи студентів та в позааудиторній діяльності; зміст неформальної професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (тренінгів, семінарів, сертифікаційних освітніх програм); діагностичний інструментарій визначення сформованості тьюторської компетентності.

Подальшого розвитку набули уявлення про сутність і зміст тьюторської діяльності вчителя в частині визначення специфіки роботи зі здобувачами початкової, базової, повної загальної середньої освіти; форми, методи та засоби професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці і впровадженні освітньої програми вищої освіти для другого (магістерського) освітнього рівня галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 014.09 «Середня освіта (Інформатика)» з урахуванням мети професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; навчально-методичних посібників «Мобільні технології на уроках інформатики» та «Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4», навчально-методичних комплексів та дистанційних курсів з нормативних дисциплін «Тьюторство у сфері освіти» та «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі»; робочих програм нормативних дисциплін «Тьюторство у сфері освіти» й «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі» та навчальної програми з варіативної дисципліни «Тьюторство у системі дистанційної освіти»; методичних рекомендацій з дисциплін «Тьюторство у сфері освіти» й «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі»; тем для дисциплін загальної та професійної підготовки майбутніх учителів; сертифікаційних освітніх програм «Тьюторський супровід дітей шкільного віку» та «Тьюторство у системі дистанційного навчання»; комплексу професійно орієнтованих вправ для формування тьюторської компетентності і

засобів діагностики та контролю за успішністю з дисциплін «Тьюторство у сфері освіти» та «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі».

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель, тьюторська діяльність, тьюторська компетентність, моделювання професійної підготовки, інформаційно-освітнє середовище, організаційно-методичні засади.

ABSTRACT

Osadcha K.P. **Theoretical and methodological fundamentals of vocational training of future teachers for tutoring.** – Qualification scientific work with the manuscript copyright.

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.04 – Theory and Methodology of Vocational Education. – Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, 2020.

The dissertation is a theoretical and experimental study of the problem of improvement of vocational training of future teachers for tutoring.

The dissertation substantiates the theoretical and methodological fundamentals of vocational training of future teachers for tutoring a on the basis of the comprehensive scientific analysis of teacher training and the tutor professional activity in Ukraine.

The state of problem research in the pedagogical theory and practical activity of higher education institutions in Ukraine and abroad is analyzed. The basic concepts of the research are defined; these concepts are categorized in three groups: concepts that reveal the theoretical and methodological principles of the research; concepts that reveal the studies of vocational training of future teachers; concepts that reveal the essence of vocational training of future teachers for tutoring. The definitions of «tutoring», «tutoring support», «tutoring activity», «tutor competence», «individualization», «individual educational trajectory», «individual educational route», «individual educational program» are given. The approaches for comprehending the essence of the «tutoring» concept as an educational, individualized, mediating, normative, cooperative activity and as an activity in distance learning are distinguished.

It has been found out that tutoring has motivational, diagnostic, educational and objective, organizational, recommendation and resource, educational and methodological, consultative, reflexive and corrective and scientific and cognitive components, and in work with children of different school ages it has common features regarding development and support of individual educational programs according to predefined stages and structures. The tutorial support of different age categories of students differs in the basic tutor functions, methods of realization of the individual educational program and the purpose of tutoring activities (with elementary school students – formation of cognitive interest and positive motivation to study; and pre-core training; professional determination with senior students).

The methodology of research of vocational training of future teachers for tutoring is determined, which is aimed at the holistic, systematic, comprehensive, versatile, in-depth and effective study of the phenomenon of tutoring as one of the main components of the holistic system of the pedagogical activity. It is revealed on philosophical (ideas of anthropologism, humanism and theory of activity), general scientific (principles of anthropological, cultural, systemic, activity, synergetic, phenomenological, holistic and praxeological methodological approaches), concrete scientific (scientific, theoretical, empirical, statistical methods of cognitive activities and principles of determinism, relevance and additionality) and technological (system of methods of research of vocational training of future teachers for tutoring) levels.

The hypothesis of the research is in that vocational training of future teachers for tutoring becomes efficient if it is carried out in accordance with sound theoretical and methodological fundamentals based on anthropological, systemic, activity, competence, student-centered, cultural and psychological and principles, concepts, models and organizational and methodological principles (contents, forms, methods, technologies, means, conditions) of the profession to train future teachers for tutoring.

The periodization of tutoring formation and development in Ukraine has been determined for the first time and the stages of its evolution have been identified: XII-XIV centuries – the emergence of ideological tutoring positions; XVI-XVII centuries.

– the initiation of ideas of humanism, the personal and individual approach; XVIII-XIX centuries. – formation of the national pedagogical thought regarding the requirements and functions of the teacher, 1920-1970s – diversification of views on children education; the end of the twentieth – the beginning of the twentieth century – establishment of ideas of tutoring in education of Ukraine and search for new ways of individualization of education.

The theoretical understanding and generalization of the vocational training of future teachers to tutoring in Ukraine has made it possible to analyze this problem in educational practice and to distinguish modern models of teacher training for the implementation of tutoring in Ukraine. It is found out that in the Ukrainian education space there is a need to carry out tutoring activities in work with school-age children, that teachers are not ready to carry out tutoring support and consider it necessary to introduce purposeful vocational training of future teachers at higher education institutions, that existing models of teacher training in Ukraine do not satisfy the tasks of improving vocational training of future teachers for tutoring.

The results of the study of foreign experience in tutor training in the USA, the UK, EU countries (France, Germany, Poland), developed countries of Asia (Korea, China, Taiwan, Israel, UAE) and Russia have made it possible to classify the directions of use of foreign experience in tutor training with the adaptation potential in Ukraine (normative and legal, substantive and procedural, organizational and methodological), and to identify the main ways of formation of tutor competence (training at higher education institutions in the relevant specialization during the bachelor's degree course or a master's degree course, taking certification courses with the corresponding document certifying the right to conduct tutorial practice).

For the first time the structure of tutor competence of the general secondary education teacher is substantiated, it includes such components as suggestive, psychological, pedagogical, organizational, information-technological, methodical, communicative, perceptual and scientific-research, and the criteria of its formation (motivational, psychological-psychological procedural, organizational, information-technological, methodological-procedural, communicative, perceptive, cognitive),

which allow to determine the effectiveness of formation of tutor competence of future teachers during their training in an institution of higher education.

For the first time the concept of vocational training of future teachers for tutoring in the information and educational environment of a higher education institution has been developed and substantiated. The concept reveals the main idea, laws and regularities, methodological approaches and didactic principles, the purpose, tasks, organizational and methodological fundamentals of vocational training of future teachers for tutoring, basic principles of modeling of vocational training of future teachers for tutoring, as well as stages of concept realization and outcomes. According to the concept, the essence of vocational training of future teachers for tutoring is defined through the concept of the system and characterized by the unity of content, forms, methods, tools, technologies aimed at the result (formation of tutor competence) and forming this system, using the tools of information and educational environment. It is determined that the specified preparation is based on: anthropological, individual, person-oriented, systemic, activity, competence-based, resource, modular, interdisciplinary methodological approaches and general didactic (purposefulness and scientific nature; and educational functions, unity of theoretical and practical training, activity, creative independence of students and their responsibility for results of teaching and learning activities, and systematic sequence, the combination of the abstract and the concrete, the strength of the knowledge and skills of mental powers) and special (individualization, variability, eventfulness, subjectivity) principles.

The process of vocational training of future teachers for tutoring has been modeled, which has allowed to define the functional duties of the tutor, level descriptors and descriptors of the tutor qualification based on the provisions of the National Qualifications Framework, the job functions of the tutor based on the requirements for the content and working conditions and structural elements of vocational training to tutoring activities as a pedagogical process. Developed on the basis of this model of vocational training of future teachers for tutoring in the information and educational environment of higher education institutions has a

targeted, philosophical, theoretical, methodological, content-procedural, criterion-evaluative and effective components. They reflect the purpose of vocational training of future teachers for tutoring; basic ideas, theories and concepts of tutoring; methodological approaches and principles of vocational training of future teachers for tutoring and structure of teacher tutor competence; organizational and methodological principles of vocational training of future teachers for tutoring; the criteria and the result of the formation of tutor competence.

Organizational and methodological fundamentals of vocational training of future teachers for tutoring activities have been developed and substantiated, which include the selection and structuring of the innovative content of vocational training of future teachers for tutoring (invariant and variational ones); coherence of forms, methods, technologies and teaching aids in order to form tutor competence; organizational and pedagogical conditions of effective preparation for tutoring activities, namely: organization of professional preparation of future teachers for tutoring activities in the information and educational environment and formation of motivation and value attitude of future teachers to tutoring activities.

Selection and structuring of the content of future teacher training for tutoring activities has been carried out. It is implemented at three levels of higher education (bachelor's degree, master's degree, PhD) and has invariant and variant components, which are represented by topics in the structure of normative disciplines, compulsory and selective disciplines, topics of studies of the subject of scientific work (writing a qualification / dissertation) and certification education programs on the topic of tutoring.

Specific forms (tutorials, consultations, educational events, tutorial practice), innovative methods (active methods, portfolio method, conversation method, problem method, conversation method, interactive methods), specific technologies (tutorial support, mapping, design of individual educational program are determined) question-relevant and training technologies, technologies of moderation, visualization, reflection and interaction) and tools (complex of vocation-related exercises) of vocational training of future teachers for tutoring. It is determined that

the effective organization of vocational training of future teachers for tutoring in the information and educational environment is based on distance learning technologies (including adaptive ones) and information and communication tools of tutoring support.

The efficiency of organizational and methodological fundamentals of vocational training of future teachers for tutoring has been checked on the basis of the analysis of the dynamics of levels (high, medium, and low levels) of the formation of tutor competence according to certain (motivational, psychological and procedural, pedagogical and procedural, organizational, technological, organizational, technological and processing, communicative, perceptive, cognitive) criteria in the course of the pedagogical experiment (the ascertaining experiment and the forming experiment (preparatory, basic, analytical and effective steps)). The sampling homogeneity has been checked according to Fisher (ϕ) and Pearson criteria (χ^2).

Methods of application of information and communication technologies (multimedia, electronic, remote, mobile) in carrying out different types of classes in higher education institution, during students' independent and scientific work and in out-of-class activities have been improved; the content of non-formal vocational training of future teachers for tutoring activities (trainings, seminars, certification educational programs); the diagnostic toolkit to determine the formation of tutor competence.

The essence and content of the tutoring activity of the teacher in terms of determining the specifics of work with applicants for elementary, basic, complete general secondary education; forms, methods and means of vocational training of future teachers for tutoring have been further developed.

The practical significance of the obtained results lies in the development and implementation of the higher education curriculum for the second (master's) educational level of the 01 «Education» field of knowledge, 014.09 «Secondary education (Informatics)» speciality taking into account the purpose of vocational training of future teachers for tutoring; «Mobile technologies in the lessons of computer science» and «Technology of distance learning. Working with Moodle 2.4»

manuals, educational and methodological complexes and distance courses in the «Tutoring in the field of education» and «Organization of distance learning in an educational institution»; regulatory disciplines working programs of the regulatory disciplines «Tutoring in the field of education» and «Organization of distance learning in an educational institution» and the educational program of the «Tutoring in the system of distance education» variational discipline; methodological recommendations on the «Tutoring in the field of education» and «Organization of distance learning in an educational institution»; subjects topics for the disciplines of general and vocational training for future teachers; «Tutoring support for school children» and «Tutoring in the distance learning system» certification educational programs; a set of vocation-related exercises for the formation of tutor competence and diagnostic and performance monitoring tools in the «Tutoring in the field of education» and «Organization of distance learning in an educational institution» disciplines.

Keywords: vocational training, future teacher, tutoring activity, tutor competence, vocational training modeling, information and educational environment, organizational and methodological fundamentals.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Монографія

1. Осадча К. П. Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : монографія. Мелітополь : ФО-П Однорог Т. В., 2019. 424 с.

Навчальні та науково-методичні видання

2. Осадча К. П., Бабич А. З. Мобільні технології на уроках інформатики : навч.-метод. посіб. Мелітополь : ФО-П Однорог Т. В., 2018. 88 с.

3. Осадча К. П., Осадчий В. В Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4 : навч.-метод. посібник. Мелітополь : Вид-во МДПУ

ім. Б. Хмельницького, 2014. 396 с.

4. Методичні рекомендації з курсу «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі»: метод. рек. / уклад. К. П. Осадча. Мелітополь : РВЦ МДПУ, 2017. 52 с.

5. Методичні рекомендації з курсу «Тьюторство у сфері освіти»: метод. рек. / уклад. К. П. Осадча. Мелітополь : РВЦ МДПУ, 2017. 113 с.

Статті в наукових фахових виданнях України

6. Осадча К. П. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Вісник Кременчуцького Національного університету імені Михайла Остроградського*. Кременчук, 2019. Вип. 3 (116). С. 25–33.

7. Осадча К. П. Організація підготовки тьюторів у США. *Педагогічні науки*. Херсон, 2019. № 1 (86). С. 312–317.

8. Осадча К. П., Осадчий В. В., Волошинов С. А. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні. *Інженерні та освітні технології*: наук.-практ. електронний журнал. 2018. № 6 (4). С. 38–46.

9. Осадча К. П. Досвід тьюторства та підготовки тьюторів у Польщі. *Молодь і ринок*: наук.-пед. журнал. Дрогобич, 2018. № 8 (163). С. 37–42.

10. Осадча К. П. Аналіз тьюторських практик та досвіду підготовки тьюторів у Німеччині. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2018. № 2 (61). С. 206–210.

11. Осадча К. П. Аналіз досвіду тьюторства та підготовки тьюторів у Франції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 61. С. 223–227.

12. Осадча К. П. Сучасні моделі підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2018. Вип. 1. С. 207–214.

13. Осадча К. П. Філософські аспекти професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Педагогічні науки*. Херсон, 2017. № 1 (79). 2017. С. 169–173.

14. Осадча К. П. Історико-педагогічний аналіз становлення тьюторства в освіті України. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. Миколаїв, 2017. № 4 (59). С. 395–401.

15. Осадча К. П. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у педагогічній теорії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. Житомир, 2017. Вип. 4 (90). С. 109–115.

16. Осадча К. П. Особливості організації тьюторського супроводу підлітків. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2016. Вип. 52–53. С. 211–217.

17. Осадча К. П. Специфіка організації тьюторського супроводу учнів початкової школи. *Молодь і ринок*: наук.-пед. журнал. Дрогобич, 2017. № 5 (148). С. 63–69.

18. Осадча К. П. Специфіка організації тьюторського супроводу учнів старшої школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Мелітополь, 2017. № 1 (18). С. 177–182.

19. Осадча К. П. Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2017. № 27. С. 56–60.

20. Осадча К. П. Аналіз сутності поняття «тьюторська діяльність» у системі шкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. Миколаїв, 2016. № 4 (55). С. 149–153.

21. Осадча К. П. Ключові моменти державної політики США щодо тьюторства як індустрії додаткових освітніх послуг. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 127–132.

22. Осадча К. П. Інформаційно-комунікаційні технології здійснення тьюторської діяльності у системі шкільної освіти. *Молодь і ринок* : наук.-пед. журнал. Дрогобич, 2016. № 9 (128). С. 22–26.

23. Осадча К. П. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2016. № 1 (16). С. 52–61.

24. Осадча К. П., Осадчий В. В., Брянцева Г. В., Молодиченко В. В., Симоненко С. В. Співвідношення Національної рамки кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій як запорука успішного реформування вищої освіти України. *Молодь і ринок* : наук.-пед. журнал. Дрогобич, 2015. № 9 (128). С. 23–29.

25. Осадча К. П., Осадчий В. В. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі розвитку візуального мислення майбутніх учителів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: «Педагогіка*. Мелітополь, 2014. № 1 (12). С. 128–134.

*Статті в зарубіжних виданнях та виданнях України,
що входять до наукометричних баз*

26. Осадча К. П., Сисоєва С. А. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2019. № 70 (2). С. 271–284.

27. Осадча К. П. До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology* : електронний журнал. 2018. Т. 6. Вип. 1. С. 77–88.

28. Осадча К. П. Тьюторський супровід навчання математики засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2017. № 5 (61). С. 36–49.

29. Осадча К. П., Бабич А. З. Використання мобільних технологій у процесі навчання інформатики у середній школі. *Ukrainian Journal of*

Educational Studies and Information Technology : електронний журнал. 2017. Т. 5. Вип. 5. С. 1–13.

30. Osadcha K. P., Osadchyi V. V., Ereemeev V. S. The model of intelligence system for the analysis of qualifications frameworks of European countries. *International Journal of Computing*. 2017. Vol. 16. № 3. С. 133–142.

31. Осадча К. П., Осадчий В. В., Єремєєв В. С., Шаров С. В., Конюхов С. Л. Порівняння національних рамок кваліфікацій засобами веб-орієнтованої інтелектуальної інформаційної системи. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2016. № 5. С. 121–136.

32. Осадча К. П., Осадчий В. В., Шаров С. В. Розробка інтелектуальної системи інформаційного та когнітивного супроводу функціонування Національної рамки кваліфікацій. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2016. № 5. С. 31–41.

33. Осадча К. П. Прикладное программное обеспечение для организации тьюторского сопровождения. *Известия на ТУ-Сливен*. 2016. № 1. С. 14–17.

34. Осадча К. П., Осадчий В. В. Сучасні реалії і тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2015. № 4 (48). С. 47–57.

Матеріали конференцій

35. Осадча К. П. Підготовка майбутніх учителів інформатики до індивідуалізації навчання. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28–29 вересня 2018 р.). Київ, 2018. С. 101–103.

36. Осадча К. П. Інформаційно-комунікаційні технології картування у тьюторській діяльності. *Інформаційні технології в освіті та науці* : зб. наук. пр. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2018. Вип. 10. С. 201–206.

37. Осадча К. П. Засоби дистанційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Інформаційні технології в освіті, науці, техніці*: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 17–18 травня 2018 р.). Черкаси, 2018. С. 218–220.

38. Осадча К. П. Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у практиці ВНЗ України. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки*: матеріали Міжнар. наук. конф. (Київ, 1–2 грудня 2017 р.). Київ, 2017. С. 107–110.

39. Osadcha K. P. Content of the discipline for professional preparation of future teachers to the tutor activity. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics*: conference proceeding (Lublin, October 20–21, 2017). Lublin, 2017. P. 73–76.

40. Осадча К. П. Змістова компонента процесу професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 13–14 жовтня 2017 р.). Запоріжжя, 2017. С. 28–31.

41. Osadcha K. P. Становлення тьюторства в освіті України. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine*: conference proceedings (Sandomierz, May 5–6, 2017). Sandomierz, 2017. P. 18–21.

42. Осадча К. П. Нові можливості організації діяльності тьютора дистанційного навчання у MOODLE 3.2. *Інформаційні технології в освіті та науці*: зб. наук. пр. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2017. Вип. 9. С. 187–192.

43. Осадча К. П. Огляд зарубіжного досвіду формування тьюторської компетентності. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці*: матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Вінниця, 28 лютого 2017 р.). Вінниця, 2017. С. 188–191.

44. Осадча К. П. Компетентнісний підхід у формуванні професіоналізму майбутнього учителя як тьютора. *Актуальні питання формування*

професіоналізму майбутніх педагогів : матеріали Всеукр. дист. наук.-практ. конф. (Мелітополь, 21 жовтня 2016). Харків, 2016. С. 173–176.

45. Осадча К. П. Адаптивні системи управління навчанням в діяльності тьютора. *Адаптивні технології управління навчанням* : матеріали Міжнар. конф. (Одеса, 21–23 вересня 2016 р.). Одеса, 2016. С. 81–85.

46. Осадча К. П. Роль тьютора у дистанційному навчанні: актуальні проблеми сучасності. *Відкрита та дистанційна освіта: від теорії до практики* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 25–27 жовтня 2016 р.). Київ, 2016. С. 82–83.

Авторські свідоцтва

47. А. с. 85516 Україна. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Тьюторство у сфері освіти» / К. П. Осадча. № 85516; заявл. 07.02.2019.

48. А. с. 94666 Україна. Монографія «Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності» / К. П. Осадча. № 94666; заявл. 11.12.2019.

49. А. с. 56059 Україна. Навчально-методичний посібник «Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4» / К. П. Осадча, В. В. Осадчий. № 56059; заявл. 14.08.2014.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	24
ВСТУП	25
РОЗДІЛ I. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	46
1.1. Характеристика базових понять дослідження	46
1.2. Сутність та зміст тьюторської діяльності вчителя	76
1.3. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у педагогічній теорії	102
1.4. Методологія дослідження теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності	117
Висновки до першого розділу	143
РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ	146
2.1. Історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку тьюторства в освіті України	146
2.2. Аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в освітній практиці	165
2.3. Сучасні моделі підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності в Україні	180
Висновки до другого розділу	198
РОЗДІЛ III. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ	201
3.1. Актуальні проблеми і напрями організації підготовки тьюторів у США	201
3.2. Європейський досвід тьюторства та професійної підготовки тьюторів	217
3.3. Досвід організації тьюторської діяльності та підготовки тьюторів	248

у розвинених країнах Азії та у Росії	
Висновки до третього розділу	274
РОЗДІЛ IV. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ	278
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ	
ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
4.1. Обґрунтування структури тьюторської компетентності майбутнього вчителя	278
4.2. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі	301
4.3. Моделювання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності	318
Висновки до четвертого розділу	332
РОЗДІЛ V. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ	335
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО	
ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
5.1. Обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності	335
5.2. Форми, методи, технології та засоби професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності	346
5.3. Організація інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності	376
Висновки до п'ятого розділу	396
РОЗДІЛ VI. ОРГАНІЗАЦІЯ, ПРОВЕДЕННЯ ТА АНАЛІЗ	399
РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	
6.1. Етапи та методика проведення експериментальної роботи	399
6.2. Аналіз результатів експериментальної роботи	414
Висновки до шостого розділу	438
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	442
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	449
ДОДАТКИ	508

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

CBT – Computer-based Training

LCMS – Learning content management system

LMS – Learning Management System

PLE – Personal Learning Environments

WBT – Web-based Training

ВВП – валовий внутрішній продукт

ДК – дистанційний курс

ДН – дистанційне навчання

ДТН – дистанційні технології навчання

ЄРК – Європейська рамка кваліфікацій

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЗВПО – заклад вищої педагогічної освіти

ЗВО – заклади вищої освіти

ЗМІ – засоби масової інформації

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІОМ – індивідуальний освітній маршрут

ІОП – індивідуальна освітня програма

ІОС – інформаційно-освітнє середовище

ІОТ – індивідуальна освітня траєкторія

НРК – Національна рамка кваліфікацій

ПК – персональний комп'ютер

ПЗ – програмне забезпечення

ППМУТД – підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності

СДО – система дистанційної освіти

СДН – система дистанційного навчання

СУН – система управління навчанням

СУНК – систем управління навчальним контентом

ТД – тьюторська діяльність

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Реформування національної системи освіти, її спрямованість на інтеграцію до європейського освітнього простору та сучасного інформаційного суспільства зумовлюють зміни в професійній підготовці майбутніх учителів. Темпи та характер розвитку країни, її економіки, внутрішніх і зовнішніх суспільних відносин залежать від того, наскільки сучасна система вищої освіти здатна до вирішення завдань ефективного й швидкого виконання замовлення суспільства та ринку праці щодо формування загальних і фахових компетентностей випускників.

Поширення в усьому світі ідей індивідуального, розвивального та особистісно орієнтованого навчання, педагогіки співробітництва й партнерства актуалізує потребу в перегляді сутності педагогічної діяльності. Зміни, що задекларовані в Концептуальних засадах реформування середньої школи (2016) (урахування індивідуального темпу навчання, індивідуальних можливостей та особливостей учнів), визнання неформальної й інформальної освіти сприяють розширенню спектра функцій та ролей учителя. Нині він має не лише виконувати освітньо-виховні завдання, а й адаптуватися до вимог інформаційного суспільства, реалізовувати індивідуальний підхід до навчання, здійснювати педагогічний супровід індивідуальних освітніх програм учнів. Саме тому в закладах вищої освіти майбутні вчителі мають отримувати ґрунтовну підготовку до тьюторської діяльності. Незважаючи на те, що вчитель загальної середньої школи має працювати з урахуванням предметної спеціалізації та вікових особливостей учнів, у професійній підготовці вчителів можна виділити методично-технологічне основу, що слугуватиме підґрунтям для підготовки майбутніх учителів до здійснення функцій тьютора як консультанта у сфері освітніх послуг, співрозробника індивідуальних освітніх програм, проєктувальника освітнього середовища.

Водночас в умовах розвитку інформаційного суспільства формування системи освіти залежить не лише від дослідження дидактичних особливостей

упровадження сучасних інформаційних технологій в освітній процес та вивчення навчальних можливостей різних систем дистанційного навчання, а й від підготовки майбутніх учителів до роботи в інформаційно-освітньому середовищі на високому рівні інформаційно-комунікаційної та професійно-педагогічної культури. У зв'язку із цим у процесі навчання в закладі вищої освіти для майбутніх учителів різних предметних спеціалізацій необхідно запровадити середовище для їх підготовки до тьюторської діяльності та застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Саме тому підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності, реалізована в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти, набуває особливого значення, оскільки спрямована на формування тьюторської позиції вчителя, здатного до виконання завдань індивідуалізації навчання в умовах інформатизації освіти.

Професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності базується на положеннях Закону України «Про освіту» (2017), Закону України «Про загальну середню освіту» (2019), Закону України «Про вищу освіту» (2014), Закону «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Положенні «Про дистанційне навчання» (2004), Державному стандарті початкової загальної освіти (2011), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р. (2012), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013), Положенні про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (2016), а також на Розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 р.» (2016).

Науково-методологічне підґрунтя для вивчення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності створено зарубіжними й

українськими вченими. Актуальні проблеми освіти в її філософській рефлексії подано в працях В. П. Андрущенка, В. П. Беха, Б. І. Коротяєва, В. Г. Кременя, В. С. Курило, В. О. Огнев'юка, В. І. Рябченко, С. В. Савченка. Питання історії, сьогодення та перспектив розвитку вищої педагогічної освіти висвітлювали Т. М. Десятов, О. А. Дубасенюк, Н. М. Кузьменко, П. Ю. Саух. Загальні питання педагогіки й тенденції її розвитку подано в працях Г. П. Клімової, Н. Г. Ничкало, В. В. Олійника, О. В. Сухомлинської.

Вітчизняні науковці завжди приділяли увагу проблемам професійної підготовки вчителів, зокрема таким аспектам, як: формування педагогічної майстерності та творчості (Н. В. Гузій, І. А. Зязюн, О. М. Куцевол, С. О. Сисоєва), компаративні дослідження професійної підготовки вчителя (Н. М. Авшенюк, Т. С. Кошманова, Л. П. Пуховська), компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів (В. Ф. Заболотний, Л. Л. Хоружа, О. В. Шестоपालюк), професійна підготовка майбутніх учителів в умовах закладів вищої освіти (В. Г. Бевз, О. М. Галус, І. І. Доброскок, В. Г. Моторіна, О. С. Падалка, О. М. Семенов, О. В. Тимошенко, М. Г. Чобітько, Н. В. Якса), інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів (І. М. Богданова, В. В. Мендерецький, А. В. Семенова, О. П. Сергєєнкова, О. І. Шапран), системний підхід до методичної підготовки майбутніх учителів (Л. В. Коваль, М. Г. Криловець, С. М. Мартиненко, Н. В. Морзе, Л. О. Хомич, В. Д. Шарко), теоретико-методичні засади виховання майбутніх учителів (Л. Ю. Москальова, К. М. Павицька), сутність педагогічної діяльності (В. А. Семиченко, А. В. Сущенко), теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності (І. В. Гавриш, Г. Т. Клобак, Є. В. Кулик, С. А. Литвиненко, С. П. Миронова, В. М. Чайка).

Питанням використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів присвячено праці А. М. Гуржія, Р. С. Гуревича, О. Г. Колгатіна, А. М. Коломієць, В. В. Осадчого, Л. Є. Петухової, О. В. Співаковського, засобам дистанційних технологій – Є. М. Смирнової-Трибульської, підготовці майбутніх учителів до застосування

інформаційно-комунікаційних технологій – Л. І. Морської, О. М. Торубари, аспектам організації інформаційно-освітнього середовища – С. Г. Литвинова, Л. Ф. Панченко, М. П. Шишкіна та ін.

Зарубіжні вчені аналізували проблему професійної підготовки вчителів у таких аспектах: філософія й методологія освіти (Ш. А. Амонашвілі, С. К. Булдаков, П. Н. Гапонюк, П. Г. Щедровицький), професійна підготовка майбутніх учителів (Г. В. Абросімова, О. М. Сергєєв, К. Харіс (K. Harris)), інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів (К. Йокікоко (K. Jokikokko), Т. К. Кліменко, Р. Ш. Царева), теоретичні основи підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності (З. М. Большакова, М. Б. Лебєдєва, Ю. С. Ченг (Y. C. Cheng)).

Особливості тьюторства у сфері освіти розкрито в наукових публікаціях таких зарубіжних науковців, як: Дж. К. Бейлі (G. K. Bailey), Дж. К. Кітчєнс (J. C. Kitchens), Ч. Р. Натсон (Ch. R. Natson), О. Г. Старіков, Е. Хейс (E. Hays). Окремі аспекти підготовки педагогів до тьюторської діяльності висвітлювали Е. Е. Гордон (E. E. Gordon), П. С. Коскінен (P. S. Koskinen), А. В. Ніколаєва, С. Ріфорт (S. Riffort), Н. О. Шалімова та ін. Тьюторські технології в роботі зі школярами досліджено в працях К. О. Александрової, Т. М. Гушціної, Т. М. Ковальнової, Ю. А. Лях, О. А. Чекунової. Роль тьютора в дистанційному навчанні розглядали Л. В. Бендова, Н. І. Городецька, Є. С. Комраков. Питання функціонування дистанційних технологій навчання набуло розвитку в працях О. О. Андрєєва, М. О. Євдокимова, І. В. Сергієнка, В. А. Чистякова.

Разом із тим, науковий аналіз джерел свідчить, що теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності системно не розглядали, зокрема поза увагою дослідників лишилися сутність і структура тьюторської діяльності з дітьми різного шкільного віку (здобувачі початкової, базової, повної загальної середньої освіти), структура тьюторської компетентності майбутніх учителів, критерії її сформованості, концептуальні підходи, модель та організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської

діяльності. Ці аспекти стали основою постановки проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Актуальність і доцільність її дослідження підсилюється також наявністю низки суперечностей, а саме між:

- орієнтацією сучасної педагогічної практики на європейський рівень освіти й використання інформаційних технологій та застосуванням учителями традиційних форм, методів і технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти;

- сучасними вимогами суспільства до здійснення індивідуалізації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та недостатньою професійною підготовкою вчителів до запровадження індивідуального підходу в педагогічній роботі з дітьми шкільного віку;

- можливостями тьюторської діяльності в реалізації індивідуального підходу в освіті та неготовністю вчителів здійснювати його на високому рівні;

- широкими можливостями нових інформаційно-комунікаційних технологій, у тому числі дистанційних, та недостатньою готовністю вчителів до їх використання в професійній діяльності, зокрема тьюторській;

- необхідністю підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та нерозробленістю організаційно-методичних засад такої підготовки.

Зважаючи на соціальну значущість підвищення якості загальної середньої освіти; об'єктивну потребу в індивідуальному розвитку дітей; запит на вчителів, здатних до здійснення тьюторської діяльності з урахуванням вимог сучасного суспільства; необхідність організації тьюторського супроводу дітей шкільного віку засобами інформаційних технологій, а також недостатню теоретичну розробленість проблеми та її практичне впровадження, обрано тему дисертації: *«Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана в межах науково-дослідних робіт кафедри інформатики і кібернетики

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького «Розробка інтелектуальної системи інформаційного та когнітивного супроводу функціонування національної рамки кваліфікацій» (2015–2016 рр.) (номер державної реєстрації 0015U000257) і «Система підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерних наук та інформаційних технологій до професійної діяльності» (2017–2019 рр.) (номер державної реєстрації 0117U004246) та відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України «Про проведення всеукраїнського експерименту з упровадження науково-педагогічного проекту “Школа тьюторської майстерності”» № 730 від 30.06.2016.

Тема дисертації затверджена вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 8 від 24.02.2016) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 5 від 14.06.2016).

Мета дослідження – на основі цілісного наукового аналізу професійної підготовки вчителів та професійної діяльності тьюторів обґрунтувати теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Для досягнення зазначеної мети поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми в педагогічній теорії та практичній діяльності закладів вищої освіти в Україні й за кордоном.
2. Охарактеризувати базові поняття дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.
3. Визначити структуру тьюторської компетентності вчителя та критерії її сформованості.
4. Обґрунтувати концепцію професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти
5. Розробити модель професійної підготовки майбутніх учителів до

тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти.

6. Розробити, обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

7. Розробити навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів.

Предмет дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності набуває ефективності, якщо вона здійснюється на основі теоретико-методологічного її обґрунтування на засадах антропологічного, системного, діяльнісного, компетентнісного, студентоцентрованого, культурологічного та праксеологічного підходів, на загальнодидактичних та специфічних закономірностях і принципах, концепції, моделі й організаційно-методичних засадах (зміст, форми, методи, технології, засоби, умови) професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Загальна гіпотеза доповнюється частковими гіпотезами. Професійна підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності набуває ефективності якщо:

- реалізується концепція професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти та результати моделювання цієї підготовки;

- у процесі професійної підготовки майбутніх учителів формуються мотивація та ціннісне ставлення студентів до тьюторської діяльності, що обумовлюється доцільним змістом професійної підготовки;

- зміст, форми, методи, засоби та технології професійної підготовки

майбутніх учителів до тьюторської діяльності спрямовано на формування тьюторської компетентності з урахуванням критеріїв її сформованості;

- професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності ґрунтуватиметься на впровадженні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, практико орієнтованому навчанні, на інтеграції різнотипних засобів організації процесу засвоєння знань студентами, у тому числі дистанційних технологіях навчання.

Теоретичною основою дослідження є наукові положення сучасної української науки щодо: розвитку національної освіти в контексті глобалізаційних змін (В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк); філософії освіти (В. П. Бех, Б. С. Гершунський, П. Ю. Саух); неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва); педагогіки вищої школи (А. М. Алексюк, В. І. Андреєв, С. І. Архангельський, Г. П. Васянович); теорії педагогічної освіти (М. Б. Євтух, В. І. Луговий); тенденцій у розвитку педагогічної освіти (В. Оконь, М. П. Лещенко, Л. П. Пуховська); професійної підготовки майбутніх учителів (О. В. Акімова, Є. С. Барбіна, І. І. Доброскок, В. Ю. Ковальчук); інформатизації педагогічної освіти (В. Ю. Биков, Р. С. Гуревич, М. І. Жалдак, В. В. Осадчий); компетентнісного підходу в педагогічній освіті (В. Ф. Заболотний, Г. К. Селевко, А. В. Хуторський); педагогічної психології (Л. С. Виготський, О. М. Степанов); теорії діяльності і розвитку особистості як суб'єкта діяльності (І. Д. Бех, Л. С. Виготський, О. М. Кривуля, С. П. Щерба, Я. С. Яскевич та ін.); психологічних засад педагогічної діяльності (В. В. Рибалка, В. А. Семиченко); педагогічної діяльності вчителя (Є. В. Кулик, А. В. Сущенко, Л. Л. Хоружа); професійної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (І. В. Гавриш, Г. Т. Клобак, С. А. Литвиненко, С. П. Миронова, Н. А. Овчаренко, Є. О. Співаковська); основ тьюторської діяльності (А. М. Бойко, Дж. К. Кітченс, Ч. Р. Натсон, Е. Хейс, Б. І. Шуневич); підготовки педагогів до тьюторської діяльності (Е. Е. Гордон, П. С. Коскінен, А. В. Ніколаєва, Н. О. Шалімова); тьюторського супроводу школярів (К. О. Александрова Т. М. Ковальова,

Ю. А. Лях); теорії та практики діяльності тьютора в дистанційному навчанні (В. М. Кухаренко, Ю. І. Машбиць, Є. С. Полат, П. В. Стефаненко).

Методологічна основа дослідження розкрита на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях. На *філософському рівні* вона ґрунтується на положеннях про нерозривний зв'язок культури й освіти, теорію наукового пізнання, усебічний розвиток особистості, її смислопокладання та пізнавальну діяльність; зумовленість напряду вдосконалення й напряду регресу; причинність появи нової якості; єдність логічного та історичного, загального й часткового. На рівні *загальнонаукової методології* – на принципах гуманізму, толерантності, системності, демократизації та відкритості освіти; парадигмах професійної педагогічної освіти в умовах світових тенденцій глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства; загальнотеоретичних і методологічних положеннях філософії щодо розвитку єдності теорії та практики. На рівні *конкретно-наукової методології* – на науковому тезаурусі дослідження; методологічних підходах (антропологічний, системний, діяльнісний, компетентнісний, студентоцентризований, культурологічний, праксеологічний); теоретичних положення щодо змісту сучасної професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; закономірностях і принципах такої підготовки; концептуальних ідеях порівняльної педагогіки для аналізу досвіду підготовки до тьюторської діяльності в різних країнах. На *технологічному рівні* – на методах, формах, засобах і технологіях професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; системі методів дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Провідна ідея **концепції дослідження** полягає в тому, що тьюторство розуміється як феномен сучасної педагогічної практики та вимагає теоретико-методологічного аналізу з метою визначення спільного методично-технологічного підґрунтя для професійної підготовки майбутніх учителів різних предметних спеціалізацій до тьюторської діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти. Метою такої

підготовки має бути формування в майбутніх учителів тьюторської компетентності як динамічної комбінації знань, умінь, практичних навичок, здатностей, способів діяльності та ціннісних установок, що нададуть змогу розширити варіанти традиційної педагогічної діяльності в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти завдяки реалізації педагогічного супроводу індивідуальних освітніх програм учнів. Дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності базується на: філософських, психологічних, педагогічних ідеях антропологічного й гуманістичного спрямування; культурологічних та компетентнісних засадах; положеннях і висновках, сформульованих у межах антропологічного, системного, діяльнісного, компетентнісного, студентоцентрованого, культурологічного та праксеологічного підходів.

На відміну від традиційної системи професійної підготовки майбутніх учителів, коли метою й результатом підготовки є здатність до навчання дітей відповідного шкільного предмета, антропологічний та культурологічний підходи в професійній педагогічній освіті спрямовані на усвідомлення студентами принципу людиноцентризму як цінності освіти та культури, стимулювання в них готовності до здійснення тьюторської діяльності як варіативної освітньої діяльності, розуміння цінностей антропологічної педагогіки й розвиток у майбутніх учителів здатності до формування в учнів відповідного ставлення до освітньої діяльності.

Антропологічний підхід надав змогу здійснити організацію професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на нових світоглядних і ціннісних засадах гуманоцентричності, обґрунтувати та впровадити інноваційні підходи до визначення мети й змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, педагогічні технології, що враховують природу людини як високоорганізованої духовної істоти в процесі її розвитку.

Культурологічний підхід спрямовано на збагачення змісту, форм, методів і технологій професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської

діяльності; опанування студентами досягнень загальної та педагогічної культури; сприймання й розуміння майбутніми педагогами світового педагогічного досвіду; формування вміння інтерпретувати культурологічний контекст навколишнього середовища.

Системний підхід у дослідженні надав змогу розглянути професійну підготовку майбутніх учителів до тьюторської діяльності як цілісну систему, що має такі системотвірні чинники, як мета й результат; визначити структуру тьюторської діяльності; обґрунтувати систему базових понять дослідження, закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, структуру тьюторської компетентності вчителя й критерії її сформованості, а також складові інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Діяльнісний підхід дав можливість здійснити історико-педагогічний аналіз професійної підготовки майбутнього вчителя до тьюторської діяльності, проаналізувати сутність та зміст тьюторської діяльності вчителя, форми, методи й засоби професійної підготовки до неї студентів галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» в закладі вищої освіти; визначити діяльнісний компонент моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, удосконалити технології формування тьюторської компетентності майбутніх учителів.

Синергетичний підхід застосовано для вивчення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності як складної, відкритої, нелінійної системи, на яку впливають чинники, спрямовані на досягнення цілей педагогічної системи (концептуальні підходи та організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі), де точкою біфуркації визначено усвідомлення та самоідентифікацію майбутнього вчителя як потенційного суб'єкта тьюторської діяльності в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Феноменологічний підхід спрямовано на всебічне вивчення сутності тьюторської діяльності як феномену сучасності, детальну її характеристику для різних вікових груп учнів, дослідження стану професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності шляхом аналізу досвіду всіх учасників освітнього процесу та професійної підготовки майбутніх учителів (учнів, учителів, батьків, викладачів ЗВО, науковців).

Цілісний підхід як метапідхід застосовано для реалізації ефективного й повноцінного здійснення всіх інших підходів у дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Праксеологічний підхід надав змогу запропонувати стратегію, тактику й систему дій для досягнення досконалості в тьюторській діяльності як аспекту педагогічної діяльності; форми, методи, засоби та технології досягнення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, спрямовані на сприяння розвитку в студентів активної позиції суб'єктів пізнання, праці та спілкування, реалізацію їх діяльнісних, творчих потенцій як реального буття культури. Використання праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності дозволило спрямувати її на досягнення практичної досконалості та майстерності завдяки виробленню системи заходів, оптимальних організаційно-методичних засад, цілеспрямованих педагогічних зусиль для досягнення вагомих результатів у формуванні тьюторської компетентності.

Сукупність визначених підходів забезпечує цілісність, ефективність та комплексність дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Методи дослідження. Для виконання поставлених завдань і досягнення заявленої мети використано такі методи дослідження:

а) *загальнонаукові*: аналіз і синтез, індукція й дедукція, історичний і логічний, абстрагування, моделювання, гіпотетичний та системний – для визначення основних напрямів дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності;

б) *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічної й науково-методичної літератури з проблеми дослідження – для дослідження феномену тьюторства та визначення основних і специфічних характеристик тьюторської діяльності з дітьми різного шкільного віку; історико-педагогічний аналіз – для визначення передумов та етапів становлення й розвитку тьюторства в Україні; узагальнення та систематизація наукових джерел – для формулювання базових понять дослідження; теоретичний і порівняльний аналіз, структурування й узагальнення – для визначення структури тьюторської компетентності вчителя та критеріїв її сформованості, змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, обґрунтування концепції й моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти; комплексний аналіз змісту, форм, методів, засобів навчання у вищій школі – для розробки організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; прогнозування – для визначення шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності;

в) *емпіричні*: опитування, анкетування батьків, учнів, учителів та викладачів, індивідуальні й групові бесіди, аналіз роботи вчителів – для з'ясування стану професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; бесіди з викладачами педагогічних і психологічних дисциплін, ретроспективний аналіз досвіду педагогів та власного досвіду – для розробки змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; педагогічний експеримент у його конкретних етапах, що використано для перевірки ефективності обґрунтованих організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності;

г) *статистичні*: кількісний і якісний аналіз даних, статистичне опрацювання результатів – для підтвердження гіпотези дослідження щодо ефективності обґрунтованих організаційно-методичних засад професійної

підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; перевірка достовірності та вірогідності результатів з використанням критеріїв Фішера (ϕ) та Пірсона (χ^2); групування – для систематизації та презентації результатів дослідження.

Експериментальну базу дослідження становили Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Бердянський державний педагогічний університет, Класичний приватний університет (м. Запоріжжя), Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Львівський національний університет імені Івана Франка, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, заклади загальної середньої освіти м. Мелітополя (№ 4, № 17, № 19), Комунальний заклад «Нікопольська середня загальноосвітня школа I-III ступенів № 24», Запорізька ЗОШ I-III ступенів № 94, Комунальний заклад «Середня загальноосвітня школа № 38 ім. І. О. Секретнюка», Колиндянська ЗОШ I-III ступенів, середня школа Britannica School. Всього дослідженням було охоплено 101 учитель, 105 батьків, 102 учнів, 68 викладачів ЗВО, 59 студентів.

Упродовж усього періоду дослідження авторка особисто брала участь у реалізації розроблених положень і рекомендацій, виконуючи навчально-методичну, організаційно-методичну та науково-дослідну роботу, працюючи викладачем кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

– *вперше: обґрунтовано* структуру тьюторської компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти, що включає такі компоненти: сугестивний, психологічний, педагогічний, організаторський, інформаційно-технологічний, методичний, комунікативний, перцептивний і науково-дослідницький, – та критерії її сформованості (мотиваційний, психолого-процесуальний, педагогічно-процесуальний, організаційний, інформаційно-технологічний,

методично-процесуальний, комунікативний, перцептивний, пізнавальний); *розроблено* концепцію та модель професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти (складові: цільова, філософсько-світоглядна, теоретико-методологічна, змістово-процесуальна, критеріально-оцінювальна, результативна); *визначено* кваліфікаційні характеристики тьютора, дескриптори п'яти рівнів Національної рамки кваліфікацій для тьютора та трудові функції тьютора на основі вимог до змісту й умов його праці; *розроблено та обґрунтовано* організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (відбір і структурування інноваційного змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (інваріантного та варіативного); узгодженість форм, методів, технологій і засобів навчання з метою формування тьюторської компетентності; організаційно-педагогічні умови ефективної підготовки до тьюторської діяльності, а саме: організація професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі та формування мотивації й ціннісного ставлення в майбутніх учителів до тьюторської діяльності); *визначено* періодизацію становлення та розвитку тьюторства в Україні (зародження світоглядних позицій тьюторства (XII–XIV ст.), започаткування ідей гуманізму, особистісного та індивідуального підходу (XVI–XVII ст.), формування вітчизняної педагогічної думки щодо вимог та функцій учителя (XVIII–XIX ст.), урізноманітнення поглядів щодо освіти дітей (поч. та сер. XX ст.), оформлення та усталення ідей тьюторства (кінець XX – поч. XXI ст.)); *здійснено* класифікацію напрямів використання зарубіжного досвіду підготовки тьюторів, що мають адаптаційний потенціал в Україні (нормативно-правові, змістово-процесуальні, організаційно-методичні);

– *удосконалено* методики застосування інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійні, електронні, дистанційні, мобільні) при проведенні різних видів занять у закладі вищої освіти, під час самостійної й наукової роботи студентів та в позааудиторній діяльності; зміст неформальної

професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (тренінгів, семінарів, сертифікаційних освітніх програм); діагностичний інструментарій визначення сформованості тьюторської компетентності;

– *набули подальшого розвитку* уявлення про сутність і зміст тьюторської діяльності вчителя в частині визначення специфіки роботи зі здобувачами початкової, базової, повної загальної середньої освіти; форми, методи та засоби професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в систематизації та класифікації базових понять дослідження, що розділені на три групи відповідно до семантично-змістового зв'язку між ними (поняття, що розкривають теоретико-методологічні засади дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; поняття, що розкривають дослідження професійної підготовки майбутніх учителів; поняття, що розкривають сутність професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності); теоретичному обґрунтуванні понять: «тьютор», «тьюторство», «тьюторський супровід», «тьюторська компетентність», «тьюторська діяльність», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма», «професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності»; визначенні методологічного підґрунтя дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; обґрунтуванні концепції професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі на засадах антропологічного, індивідуального, особистісно орієнтованого, системного, діяльнісного, компетентнісного, ресурсного, модульного, міждисциплінарного підходів; моделюванні професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; визначенні сутності, структури й засобів діагностики тьюторської компетентності. До наукового обігу введено нові наукові факти, положення, документи, що стосуються теорії тьюторства та професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, зокрема періодизація становлення та розвитку тьюторства в Україні, сутність тьюторської діяльності

в роботі з дітьми різного шкільного віку, кваліфікаційні характеристики тьютора, дескриптори п'яти рівнів Національної рамки кваліфікацій для тьютора та трудові функції тьютора на основі вимог до змісту й умов його праці.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні *освітньої програми вищої освіти* для другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 014.09 «Середня освіта (Інформатика)» з урахуванням мети професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; *навчально-методичних посібників* «Мобільні технології на уроках інформатики» для студентів I–II рівнів вищої освіти спеціальностей 014.09 «Середня освіта (Інформатика)», 014.04 «Середня освіта (Математика)» та «Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4» для студентів I–III рівнів вищої освіти галузі 01 «Освіта/Педагогіка»; *навчально-методичних комплексів* з нормативних дисциплін «Тьюторство у сфері освіти» та «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі» для магістрів спеціальності 014.09 «Середня освіта (Інформатика)»; *робочих програм* нормативних дисциплін «Тьюторство у сфері освіти» й «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі» для магістрів спеціальності 014.09 «Середня освіта (Інформатика)» та навчальної програми з варіативної дисципліни «Тьюторство у системі дистанційної освіти» для аспірантів спеціальності 015.10 «Професійна освіта. Інформаційні технології»; *методичних рекомендацій* з дисциплін «Тьюторство у сфері освіти» й «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі» для магістрів спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)»; *тем* дисциплін для студентів I (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», а саме: «Тьюторська діяльність як новий простір педагогічної діяльності» («Вступ до спеціальності»), «Платформи дистанційного навчання» («Основи інформатики»), «Методи, форми, засоби тьюторського супроводу» і «Поняття про дистанційне навчання», («Педагогіка»), «Історія тьюторства» («Історія педагогіки»),

«Психологія тьюторства» («Психологія»), «Розробка індивідуальної освітньої програми учня» («Педагогічна майстерність»), «Планування індивідуального маршруту навчання учня» і «Проектування та розробка дистанційних курсів з предмету» («Методика викладання»); *сертифікаційних освітніх програм* «Тьюторський супровід дітей шкільного віку» та «Тьюторство у системі дистанційного навчання» для студентів I–III рівнів вищої освіти галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» та курсів підвищення кваліфікації учителів; комплексу професійно орієнтованих вправ для формування тьюторської компетентності й засобів діагностики та контролю за успішністю з дисциплін «Тьюторство у сфері освіти» й «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі».

Результати дослідження впроваджено в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/1754 від 21.11.2019), Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова (довідка 07-10/1726 від 29.10.2019), Рівненському державному гуманітарному університеті (довідка № 01-12-101 від 01.11.2019), Херсонському державному університеті (довідка 15-30/1555 від 04.11.2019), Бердянському державному педагогічному університеті (довідка № 64-39/1056 від 28.10.2019), Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (довідка 06/49 від 23.10.2019), Класичному приватному університеті (довідка № 1127 від 14.11.2019), Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (довідка від 22.11.2019).

Особистий внесок здобувача. У працях, опублікованих у співавторстві, автором описано теоретичні та методичні засади використання мобільних технологій на уроках інформатики [390], написано розділи «Технології дистанційного навчання», «Система Moodle – огляд користувацьких можливостей» і «Технології тестування» [420], подано характеристику основних тенденцій у розвитку вищої освіти [421], розроблено метод порівняння національних рамок кваліфікацій європейських країн [150], виділено переваги та недоліки використання візуалізацій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів [425], проаналізовано стан застосування

технологій дистанційного навчання в закладах вищої освіти та технологічні досягнення для реалізації технологій дистанційного навчання [422], проаналізовано наявне мобільне програмне забезпечення освітнього призначення для операційних систем Windows 10 Mobile, Android, iOS [423], запропоновано концептуальну основу моделі інтелектуальної системи для проведення порівняльного аналізу національних рамок кваліфікації європейських країн [71], запропоновано алгоритм проведення порівняльного аналізу національних рамок кваліфікацій [424], представлено концепцію інтелектуальної системи інформаційного й когнітивного супроводу функціонування Національної рамки кваліфікацій [426], проаналізовано досвід провідних країн світу в упровадженні інформаційних технологій в освітній процес [419].

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін» була захищена у 2010 р. Матеріали та результати кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використано.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорено на 24 *наукових і науково-методичних конференціях* різних рівнів: *міжнародних* – «Адаптивні технології управління навчанням» (Одеса, 2016), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій» (Київ, 2016), «Інформаційні технології в освіті, науці і техніці» (Черкаси, 2016), «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine» (Сандомеж, 2017), «Modern method, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» (Люблін, 2017), «Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки» (Київ, 2017), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання» (Львів, 2018), «Інформаційні технології в освіті, науці і техніці» (Черкаси, 2018), «Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика» (Київ, 2018), «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми,

перспективи» (Кременчук, 2019); *всукраїнських* – «Технології формування педагогічного професіоналізму майбутніх вчителів» (Мелітополь, 2014), «Відкрита та дистанційна освіта від теорії до практики» (Київ, 2016), «Актуальні питання формування професіоналізму майбутніх педагогів» (Мелітополь, 2016), «Тьюторство як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» (Київ, 2017), «Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці» (Вінниця, 2017), «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи» (Запоріжжя, 2017), «Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді» (Мелітополь, 2017), «Тьюторство в Україні: практики індивідуалізації, педагогічна позиція, затребувана професія» (Мелітополь, 2018), «Інформаційні технології в освіті та науці» (Мелітополь, 2015, 2016, 2017, 2018), «Тьюторство у відкритому освітньому просторі» (Київ, 2019); *науково-практичних семінарах: міжнародному* – «Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір» (Мелітополь, 2017), *регіональних* – «Науковий пошук у XXI столітті» (Мелітополь, 2017), «Інноваційні методи навчання та виховання у сучасній школі» (Мелітополь, 2017), *університетських* – «Хмарні технології у роботі тьютора дистанційного навчання» (Мелітополь, 2018), «Тьюторський супровід індивідуальних освітніх програм з використанням ресурсів Інтернету» (Мелітополь, 2018); а також на засіданнях: Тьюторської асоціації України (Київ, 2017, 2018, 2019), круглого столу «Тьюторство як стратегічний напрям у самовизначенні суб'єктів культурно-освітнього простору» (Київ, 9-та міжнародна виставка «Сучасні заклади освіти – 2018»), кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Публікації. Основні результати дослідження викладено в 49 працях, з яких: 1 – монографія; 4 – навчальні та науково-методичні видання; 20 – статті в наукових фахових виданнях України; 5 – статті в наукових фахових виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз; 3 – статті у виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз; 1 –

стаття в зарубіжному виданні; 12 – матеріали конференцій; 3 – свідоцтва про реєстрацію авторського права на твір.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, шести розділів, висновків, списку використаних джерел (601 найменування, з них 103 – іноземними мовами), 14 додатків на 198 сторінках. Загальний обсяг роботи – 705 сторінок, із них основний текст – 417 сторінок. Робота містить 29 таблиць і 12 рисунків.

РОЗДІЛ І. ПОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТЮТОРСЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У розділі проаналізовано базові поняття дослідження в українському й зарубіжному науковому просторі; висвітлено сутність та зміст тьюторської діяльності вчителя; проаналізовано проблему професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в педагогічній теорії; подано методологію дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

1.1. Характеристика базових понять дослідження

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності передбачає здійснення характеристики його базових понять, які є засобом і результатом дослідження. Наукова абстракція потребує виокремлення ядра базових понять дослідження проблеми визначення теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності і визначення їх родо-видових відношень [499, с. 193]. У нашому розумінні таким ядром є поняття «професійна освіта», а його структуру складають поняття, що становлять конкретні предмети дослідження означеної проблеми, а саме: «теоретичні засади», «методологічні засади», «професійна підготовка», «майбутній учитель», «професійна підготовка майбутнього вчителя», «діяльність», «педагогічна діяльність», «тьюторська діяльність», «тьютор», «тьюторський супровід», «тьюторська компетентність».

Використовуючи принципи відбору та класифікації понять запропоновані С. О. Сисоєвою та І. В. Соколовою [499], ми визначили систему базових понять наукового дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, окреслили його основне поняття («професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності») та класифікували

базові поняття дослідження, поділивши їх на три групи. До першої групи ми віднесли поняття, що розкривають теоретико-методологічні засади дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності: «теоретичні засади», «теорія», «методологічні засади», «методологія», «концепція», «парадигма». До другої – поняття, що розкривають дослідження професійної підготовки майбутніх учителів: «професійна освіта», «професійна підготовка», «майбутній учитель», «професійна підготовка майбутнього вчителя». До третьої – поняття, що розкривають сутність професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності: «тьютор», «тьюторство», «тьюторський супровід», «тьюторська діяльність», «тьюторська компетентність». «індивідуалізація», «персоналізація», «персоніфікація», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма».

Конструктивний пошук теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності не можливий без означення понять «теоретичні засади», «теорія», «педагогічна теорія», «педагогічні закони», «педагогічні закономірності», «педагогічні закономірності професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності», «методологічні засади», «методологія», «концепція», «парадигма», «теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності».

Поняття «теоретичні засади» базується на дефініції «теорія», що є найбільш розвинутою абстрактною системою знання, яка відображає і пояснює певну сферу дійсності обґрунтуванням закономірних та істотних властивостей і зв'язків, включає поняття, принципи, закони, аксіоми тощо [516, с. 36]. Важливі положення щодо статусу наукової теорії сформульовані С. У. Гончаренком. Науковець зазначає, що «теорія – це не лише система відомих знань, але й метод одержання нових знань в тій самій предметній галузі», і «будь-яка галузь наукового знання може плідно розвиватися за умови, що її теорії є методом одержання нового знання і практичного перетворення дійсності» [184, с. 42-43].

Для нашого дослідження основоположною є думка про те, що *«педагогічна теорія»* є системою науково-педагогічних знань, яка описує і пояснює елементи реальної педагогічної діяльності у закладі вищої освіти [178, с. 31]. До фундаментальних педагогічних теорій відносять педагогічну антропологію, педагогічну психологію, педагогічну етику, педагогічну естетику, педагогічну герменевтику, педагогічну ноетику, педагогічну когнітологію, педагогічну аксіологію та педагогічну акмеологію [386].

Ключовим елементом теорії є закон. У педагогічних дослідженнях – це *педагогічні закони*, які являють собою об'єктивний, необхідний, загальний і сумісний зв'язок і взаємозв'язок між завданнями, змістом і методами педагогічного процесу та його результатами, що виявляються в зміні знань, умінь, переконань, поведінки вихованців [230, с. 143]. У педагогіці вищої школи (Ю. К. Бабанський, Б. С. Гершунський, М. І. Махмутова, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін, В. Л. Ортинський) виділяються такі закони, які мають свій вияв у більшості освітньо-виховних систем: закон соціальної зумовленості цілей, змісту, принципів і методів навчання, закон розвивального і виховного впливу навчання, закон зумовленості результатів навчання особливостями діяльності й спілкування студентів, закон цілісності та єдності педагогічного процесу, закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні, закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної групової й колективної навчальної діяльності [389, с. 164–165].

Виявом законів є закономірності як загальні вияви впорядкованості розвитку, як сукупні дії багатьох законів. Як зазначають В. А. Гладуш та Г. І. Лисенко, *«педагогічна закономірність»* – об'єктивно повторювана послідовність явищ, універсальна категорія всіх галузей педагогіки» [178, с. 31]. С. У. Гончернко зазначає, що закономірності навчання (дидактичні закономірності) є об'єктивними, стійкими й суттєвими зв'язками в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність: спрямованість навчання на розв'язання взаємопов'язаних завдань всебічного і гармонійного розвитку студента [185]. Аналізуючи різницю між законом і закономірністю

С. І. Терещук зауважує, що процес пізнання певного об'єкту чи явища передбачає з'ясування системи частин, компонентів, відомих або невідомих факторів, які входять до досліджуваного об'єкту. У випадку педагогічного явища вказані компоненти функціонують за певних соціальних, психологічних, дидактичних, методичних умов. Наявність зв'язків та залежностей між цими компонентами і складовими цілісного явища, що вивчається, й виступає закономірністю, яка власне описує досліджуване явище або об'єкт [525]. Отже, закономірність виступає характеристикою освітнього процесу.

Специфіка дидактичних закономірностей, як відмічає В. Л. Ортинський, полягає в тому, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання – діяльністю педагога, діяльністю студента та об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання [389, с. 166]. М. М. Фіцула розрізняє дві великі групи закономірностей навчання: об'єктивні та суб'єктивні. До першої відносяться такі закономірності навчання як виховний і розвивальний характер навчання, зумовленість навчання суспільними потребами, залежність результатів навчання від умов, в яких відбувається освітній процес, врахування реальних навчальних можливостей студентів, залежність навчання від рівня активності студента, цілеспрямована взаємодія викладача, студента і виучуваного об'єкта. До другої – залежність процесу навчання від особливостей діяльності викладача та його характеру [552, с. 87–88].

Теоретичний аналіз поняття «педагогічна закономірність» та тотожних понять (закономірності навчання, дидактичні закономірності) (С. У. Гончаренко, В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко, М. М. Фіцула) дозволив визначити поняття *педагогічні закономірності професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності* як сукупність об'єктивних, стійких і суттєвих зв'язків, що зумовлюють її ефективність у розв'язанні завдань формування тьюторської компетентності майбутнього вчителя.

Педігогічні закономірності, що різнобічно ілюструють взаємозалежність процесів, і виступають ядром педагогіки вищої школи, слугують виявленню і закріпленню педагогічних принципів. *Педагогічні принципи* – це система вимог

і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність навчально-виховного процесу [171]. До основних принципів належать: гуманізація виховання; науковий, світський характер навчання; єдність національного і загальнолюдського; демократизація виховання; пріоритет розумової і моральної спрямованості змісту навчання і виховання; поєднання активності, самодіяльності і творчої ініціативи студентів з вимогливим керівництвом викладача; врахування індивідуальних, вікових особливостей студентів у освітньому процесі.

Поняття «методологія» розглядається у педагогічній науці як наука про головні підходи, форми і способи пізнання та зміни навколишнього світу [389, с. 32]; як сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності [230, с. 22].

Ми поділяємо думку, О. О. Андрєєва, який зазначає, що методологічну основу системи освіти складає філософія освіти, тому, що дає можливість цілісного бачення освітніх систем, їх достоїнств і недоліків; прояснює основні цілісні орієнтири; формує інтегративне уявлення про освіту як соціальний інституті, вид духовного виробництва і відтворення, сферу культури і одну з найважливіших сфер соціалізації індивіда [117, с. 86]. В. Л. Ортинський, крім філософського рівня методології педагогіки вищої школи, виділяє ще й загально-науковий, конкретно-науковий і технологічний рівні. На його думку, зміст філософського рівня становлять загальні принципи пізнання й категоріальний апарат науки загалом, а методологічні функції виконує вся система філософського знання. Він зазначає, що нині різні філософські вчення (напрями) є методологією різних наук, зокрема й педагогіки, а саме персоналізм, прагматизм, екзистенціалізм, сцієнтизм, неотомізм, натуралізм, діалектичний матеріалізм [389, с. 33–35]. Загальнонауковий рівень методології ґрунтується на системному підході, який відображає загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності [178, с. 26]. Третій рівень – конкретно-наукова методологія є сукупністю методів, принципів дослідження і процедур, що використовуються в тій чи іншій науковій

дисципліні [230, с. 22]. Четвертий рівень – технологічна методологія – розкриває методику й технологію дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують одержання достовірного емпіричного матеріалу та його первинне опрацювання [389, с. 39].

Методологія вивчає типи і рівні педагогічних досліджень у їхніх взаємозв'язках, співвідношення якісних і кількісних характеристик під час опису процесу навчання й виховання, професійної, спеціальної, морально-психологічної і психологічної підготовки, а також розглядає питання прогнозування шляхів розвитку педагогіки вищої школи [389, с. 32–33].

До методологічних категорій у педагогіці відносять педагогічну теорію, педагогічну закономірність, педагогічну концепцію, педагогічну ідею та педагогічні принципи (С. С. Вітвицька [162], В. А. Гладуш Г. І. Лисенко, [178], В. М. Галузинський, М. Б. Євтух [171]. Охарактеризуємо такі важливі для нашого дослідження поняття як «педагогічна концепція» та «педагогічна ідея».

Педагогічна концепція науковцями, погляди яких ми розділяємо (С. С. Вітвицька, В. М. Галузинський, М. Б. Євтух), розглядається як – «система критичних поглядів на реальну вузівську дійсність і відповідного пошуку та пропозиції нових конструктивних ідей» [162, с. 15]. Узагальнюючи існуючі педагогічні концепції, І. В. Зайченко на основі того, як трактується процес навчання, об'єкт і предмет дидактики, виділяє три найвизначніші: традиційну, педоцентричну і сучасну. Кожна з них складається з ряду напрямів і педагогічних теорій. У традиційній системі навчання визначальна роль належить викладанню, діяльності вчителя. Її визначають дидактичні концепції таких педагогів як Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці й І. Ф. Гербарт, а також дидактика німецької класичної школи. У педоцентричній концепції головна роль у навчанні належить діяльності дитини. Основою цього підходу є система Д. Дьюї, трудова школа Г. Кершенштейнера, В. Лая – теорії періоду шкільних реформ початку ХХ ст.. Сучасна дидактична система ґрунтується на положенні про те, що викладання і навчання є невід'ємними складовими процесу навчання, а їх дидактичний взаємозв'язок у структурі цього процесу є

предметом дидактики. Сучасну дидактичну концепцію визначають такі напрями як програмоване, проблемне, розвиваюче навчання (П. Я. Гальперін, Л. В. Занков, В. В. Давидов), гуманістична педагогіка (К. Роджерс), когнітивна психологія (Дж. Брунер), педагогічна технологія, педагогіка співробітництва вчителів-новаторів [230, с. 121–122].

У визначенні С. С. Вітвицької «педагогічна ідея» – це новий напрям думки, твердження або розгорнута модель, що відображає ті чи інші стосунки або зв'язки у «вузівській» дійсності. Набуваючи самостійного характеру, ідеї можуть поєднуватись у концепції, частково слугуючи поповненням теорії [162, с. 16]. Найчастіше ми маємо справу з авторськими педагогічними ідеями (Ш. А. Амонашвілі, Г. Г. Ващенко, М. П. Драгоманов, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, С. Л. Соловейчик, В. О. Сухомлинський та ін.). В аспекті нашого дослідження видаються важливими педагогічні ідеї сучасних педагогів і вчених С. Л. Соловейчика, Ш. А. Амонашвілі, О. Г. Асмолова (п.1.4).

Погоджуючись із поглядом Н. А. Овчаренко, що методологія є наукою про способи пізнання, що ґрунтується на засадничих теоріях буття суб'єкта, загальних закономірних взаємозв'язках його зі світом і предметом діяльності, концептуальних підходах та відповідних їм принципах та методах, ми вважаємо, що методологія професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності ґрунтується на системному дослідженні сучасних парадигм педагогічної освіти; концепції дослідження та концепції професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, сформованому тезаурусі наукового дослідження; реалізації методологічних підходів, педагогічних закономірностей та принципів. *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності* ми розглядаємо як цілісну систему теоретичних і методологічних положень, покладених в основу такої підготовки, що відображають сутність і структуру тьюторської діяльності вчителя з дітьми шкільного віку, зміст професійної підготовки до тьюторської діяльності, структуру тьюторської компетентності, критерії її сформованості, концепцію, моделі та організаційно-методичні засади

її реалізації.

Для дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності необхідним є тлумачення понять «професійна освіта», «професійна підготовка», «майбутній учитель», «професійна підготовка майбутнього вчителя». Всі ці окреслені поняття мають різні тлумачення. Ми будемо дотримуватися загальноприйнятих визначень і думок, і зазначимо лише ті, які ми розділяємо і на яких ґрунтується наше дослідження. «*Професійна освіта*», як зазначено у державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), це забезпечення професійної самореалізації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, створення соціально активного, морального і фізично здорового національного виробничого потенціалу, який має посідати важливе місце у технологічному оновленні виробництва, впровадженні у практику досягнень науки і техніки [209].

С. О. Сисоєва зазначає, що *професійна підготовка* є цілісною системою із великою кількістю пов'язаних між собою компонентів, що певним чином упорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта та об'єкта, розгалуженими внутрішніми й зовнішніми зв'язками та відношеннями; неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності [495, с. 251].

Одними із ключових дефініцій нашого дослідження є поняття «*майбутній учитель*». Майбутнього вчителя ми розглядаємо як особистість, що здобуває кваліфікацію бакалавра і/або магістра у галузі освіти. Професійна підготовка майбутніх учителів здійснюється відповідно до державних вимог щодо кваліфікації такого фахівця. *Професійну підготовку майбутніх учителів* ми розглядаємо як цілісний освітній процес, спрямований на забезпечення їх готовності до педагогічної діяльності, що передбачає опанування студентами системою педагогічних компетентностей.

З метою окреслення поняття професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності звернемося до аналізу таких понять як «тьютор», «тьюторство», «тьюторський супровід» та «тьюторська діяльність».

Етимологія поняття «тьютор» пов'язана з латинським словом *tueor* – дивитися, піклуватися, оберігати, дотримувати [556, с. 244], а також з англomовним терміном «*tutor*» – домашній учитель, репетитор, наставник, опікун; навчати, давати приватні уроки, повчати [376, с. 277]. Аналізуючи перспективи освіти у Гарварді Д. Гріноч (D. Greenouch) розглядав позицію тьютора в університетській освіті. Він зазначав, що тьютор має важливе значення, тому що, замість простого спостереження за студентом в одному курсі, він підтримує студента протягом трьох років і, особливо на старшому курсі, стежить за його загально інтелектуальним розвитком [43]. З позиції сімейного навчання розглядає роль тьютора Е. О'Брайант, зазначаючи, що про тьютора треба думати як про тренера, тобто авторитетну в якомусь питанні людину, яка підтримує своїх учнів, допомагає їм домогтися успіху, переживає за них, поділяє з ними всі труднощі [380, с. 19].

У зарубіжних дослідження останнього десятиліття сутність поняття «тьютор» пов'язується із використанням комп'ютера як тьютора, інтелектуальними програмами тьюторингу та навчальними середовищами, що проводять бесіди природною мовою та загалом імітують поведінку тьютора в режимі онлайн [3; 9; 42].

Питанню визначення сутності поняття «тьютор» присвячені роботи таких російських науковців як П. Г. Щедровицький, Т. М. Ковальова, В. П. Сергєєва, І. С. Сергєєва, Г. Г. Сорокових, Ю. В. Зіборова, Л. С. Подимова. П. Г. Щедровицький назвав тьютора «герoєм» іншої педагогіки, прямим антиподом традиційному педагогу, який заперечує не тільки конкретну технологію школоцентрованої педагогіки, а й ідеологію, що обґрунтовує і підтримує існування педагогічного відтворення [539, с. 7].

Акцентуючи увагу на ролі тьютора в індивідуалізації навчання Т. М. Ковальова, вважає, що він повинен будувати такі ситуації життя дітей, де стало б можливо проявити їх освітні цілі і мотиви через їх реальні дії. На переконання, дослідниці, завдання тьютора полягає у побудові освітнього простору як простору прояву пізнавальних ініціатив та інтересів учнів. Це

відноситься до будь-якої із ступенів загальної освіти, при дотриманні умови зміни засобів тьюторської діяльності відповідно до особливостей віку і соціальної ситуації розвитку тьюторанта [266, с. 9].

Отже, таким чином, тьютор – педагог, який супроводжує індивідуальні освітні програми (ІОП) учнів. Такої ж думки автори навчального посібника «Тьютор в освітньому просторі» (В. Г. Сергєєва, І. С. Сергєєва, Г. Г. Сорокових, Ю. В. Зіборова, Л. С. Подимова), подаючи більш детальне визначення цього поняття: тьютор – педагог, який забезпечує розробку і супровід ІОП учнів, організує процес індивідуальної роботи з учнями з виявлення, формування і розвитку їх пізнавальних інтересів, супроводжує процес формування їх особистості (допомагає їм розібратися в успіхах, невдачах, сформулювати особисте замовлення до процесу навчання, вибудувати цілі на майбутнє), координує пошук інформації учнями для самоосвіти [537, с. 3].

Вважаючи синонімічними поняття вихователь-наставник і тьютор В. В. Громовий [194] зазначає, що це – особливий педагогічний фах, що варто опановувати, вивчаючи не тільки інші педагогічні технології роботи з учнями, а й формуючи інший світогляд, що полягає не у формуванні особистості випускника школи із заздалегідь визначеними типовими характеристиками, а у збереженні та культивуванні різноманітності, підтримці та розвитку індивідуальності, вивченні індивідуального стилю навчально-пізнавальної діяльності кожного учня та наданні йому адресної допомоги в подоланні тих чи інших проблем.

А. М. Бойко подає такі висновки щодо розуміння цього поняття: тьютор – педагогічна професія з якісно вищою педагогічною позицією і потенціалом; вона охоплює новий простір і вибудовує інтерактивну модель інноваційної педагогічної взаємодії; прогресивними тенденціями, на яких базується тьюторство, є толерантність, духовні системи цінностей, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, людиноцентризм, аксіологічні орієнтири, індивідуально-гуманістична парадигма; в системі відкритої освіти тьютор є її системоутворювальним компонентом, який надає різні форми педагогічної і

психологічної підтримки студентам чи учням. Дослідниця проводить чітку межу між позицією вчителя і тьютора в освіті, зазначаючи, що тьютор – педагог, який об'єднує у формуванні людської індивідуальності загальне, соціальне, культурне й особистісно-індивідуальне, торує шлях до професії, а вчитель – масова професія [142, с. 4–6].

Зосереджуючись на дистанційному навчанні, низка українських дослідників (В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, Г. С. Молодих, Н. Є. Твердохлєбова) акцентують увагу на розумінні поняття тьютор як ключової фігури ДН [309, с. 12]. З тієї самої позиції тьютора розглядають автори методичного посібника «Методика підготовки і проведення занять з навчального модуля "Відкрита освіта та дистанційне навчання"», подаючи у словнику таке визначення: «тьютор – нова спеціалізація діяльності педагога, яка реалізується в умовах дистанційної форми навчання; розробник курсів ДН, організатор та керівник занять з використанням технологій ДН [346, с. 189]. Отже, тьютор має бути спеціалістом, який повинен досконало використовувати ІКТ в онлайн-навчанні, зокрема дистанційні.

Отже, з аналізу зарубіжних та вітчизняних наукових праць ми дійшли висновку, що тьютор позиціонується як учитель, викладач, вихователь, менеджер, фасилітатор, тренер, модератор, інструктор, помічник, опікун, репетитор, наставник, куратор, спеціаліст з ІКТ.

У контексті нашого дослідження ми будемо дотримуватися такого розуміння поняття **«тьютор»**: особа, яка на основі з'ясування індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) особистості тьюторанта, забезпечує розробку індивідуального освітнього маршруту і супровід його індивідуальної освітньої програми, організовуючи досягнення освітніх цілей особистості. **Тьюторант** – суб'єкт тьюторської діяльності, в умовах шкільного навчання – це дитина (учень початкової, середньої або старшої школи).

Для розуміння сутності діяльності тьютора необхідно проаналізувати погляди зарубіжних і вітчизняних науковців щодо поняття *тьюторство*. Американська дослідниця і політик Е. М. Пауелл (М. А. Powell) позиціонує

тьюторство як допомогу, що надається учням для досягнення встановленого для свого класу рівня володіння базовими навичками і, по можливості, отримання більш прогресивних навичок, включаючи, як правило, надання допомоги у виконанні домашніх завдань, навчанні і формуванні дослідницьких умінь [73]. Виконавчий директор Асоціації індустрії освіти (США) С. Пайнз говорить про тьюторство як про індустрію додаткових освітніх послуг, зазначаючи, що тьюторство поліпшує спеціальні навички – в математиці, читанні, письмі і т.д., а також, що одним із суттєвих факторів успіху тьюторства є діагностична оцінка сильних і слабких сторін учнів, за якою слідує індивідуалізований навчальний матеріал [186, с. 9–10]. Отже, також як і Е. М. Пауелл він розглядає тьюторство як діяльність з удосконалення тих навичок учнів, що в них не достатньо сформовані для отримання якісної освіти.

Польські науковці А.І. Бжезинська (A. I. Brzezinska) та Л. Ричульська (L. Rycielska) виходять з того, що ідея тьюторства базується на індивідуалізованому підході до студента, де професор-тьютор також є вчителем та своєрідним академічним керівником, а студент є активним партнером в освітній ситуації: тьютор та учень-студент пов'язані довірливими відносинами, що сприяють головним чином інтелектуальному та соціальному розвитку студента; основним інструментом, що використовується в академічному тьюторингу, є дискусія між тьютором і студентом (іноді групою з двох або трьох студентів), до якої студент готується шляхом читання, самостійної роботи з текстом та написання, обговорення й рецензування есе під час зустрічей з тьютором [17, с. 19]. Отже, мова йде про академічний тьюторинг, тобто тьюторство у вищій школі, як діяльність, що спрямовано на удосконалення освітнього потенціалу студентів.

Автори наукової праці «Революція у тьюторстві: прикладне дослідження передового досвіду, питань політики і досягнень учнів» Е. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мейлі, Дж. Понтічелл позиціонують тьюторство як життєво необхідну освітню практику, яка призначена допомогти більшій кількості дітей і дорослих найкращим чином досягти свого особистого потенціалу учіння [186, с. 22–23].

Ці науковці позиціонують тьюторство з практичної точки зору, не розмежовуючи на суб'єкти навчання, а отже не відокремлюючи академічне тьюторство як окрему практику.

Британський дослідник і викладач Ф. Баркер (Ph. Barker) розглядає тьюторство у руслі електронного навчання, розуміючи його як модель викладання і навчання, яка може бути використана як основа для створення нових видів освітньої інфраструктури, заснованої на використанні веб-ресурсів, взаємодії однолітків та онлайн-навчанні [10, с. 3]. Таке визначення характерне для інформаційного суспільства та зокрема системи ДН, хоча діяльність в електронному середовищі не є основною і ключовою складовою тьюторства.

З позиції індивідуалізації навчання розглядають цей феномен російські науковці (Д. Ю. Гребьонкін, М. М. Лобода, В. П. Сергєєва, С. Ф. Сіроткін, В. М. Розін та ін.). В.П. Сергєєва зазначає, що тьюторство – педагогічний спосіб роботи, який супроводжує вихід дитини на ІОП. Педагог працює з пізнавальним інтересом, супроводжує реалізацію ІОП. Головне: тьюторство на відміну від усього іншого напряму працює з індивідуалізацією людини, коли визнається право на різний навчальний зміст. Для педагогічної свідомості – це складне завдання, це відмова від того, що всі мають засвоювати одне й те ж, тобто «учити всіх» і «учити кожного» [537, с. 5].

Розглядаючи тьюторство у контексті антропогенезу, становлення людського у людині як у масштабі глобальної історичної перспективи, так і у масштабі індивідуальної історії, С. Ф. Сіроткін та Д. Ю. Гребьонкін позиціонують його як антропопрактику, пов'язуючи із реалізацією гуманітарних підходів і цінностей, а також тенденціями подолання відчуження людини, розвитку культурних цінностей, становлення постмодерністського мислення, розвитку критичної педагогіки і психології і в цілому розробки кроків цивілізації. Тьюторство конструється як діяльність у полі освіти, мислиться як рефлексивна по своїй суті антропопрактика і форма породження суб'єкта освіти, реалізуючи себе як спосіб розуміння суб'єкта у його позачасовості, дискордантності, внутрішній неузгодженості і, відповідно, як

особливий спосіб діяльності [494, с.5–7].

К. О. Александрова та К. О. Андрєєва наголошують, що тьюторство – це і не технологія, не методика і не метод, а особлива культура взаємодії як явної (часом навіть і більшою мірою) неявної для сторонніх, не включених у нього, суб'єктів освіти, що формувалася в історії паралельно становленню культури викладання і навчання [110, с. 33]. Розуміючи позицію авторів у розвитку культурологічного вектору тьюторства, вважаємо, що розглядати тьюторство як культуру занадто широко і абстрактно. Тому ми схильні розглядати поняття тьюторство як загальне уявлення про діяльність учителя як тьютора, наслідуючи думку С. Ф. Сіроткіна та Д. Ю. Гребьонкіна про те, що **тьюторство** – це інтегруюча позиція, що охоплює окремі, редуковані позиції (учитель, викладач, куратор, науковий керівник тощо), як мета-позиція, що досягає рівня антропології щодо множини рефлексивних і комунікативних практик [494, с. 8–9].

Надзвичайно важливим для розгляду та розуміння сутності тьюторської діяльності є поняття *тьюторського супроводу*, що вимагає розгляду власне поняття «супровід» та дотичних до нього понять, таких як педагогічний та психолого-педагогічний супровід. У сучасному тлумачному словнику поняття супровід розкривається через термін «супроводити», який тлумачиться як: 1) іти, їхати разом із кимось як супутник, як провідник, як охорона; стежити за кимось (про погляд); 2) виконувати щось одночасно з ким-небудь [594, с. 581].

Супровід у педагогіці і психології розуміється як: діяльність, що забезпечує суб'єкту створення умов для прийняття оптимального рішення в різних ситуаціях життєвого вибору (Є. І. Казакова, А. П. Тряпціна) [254, с. 47]; комплексний підхід до вирішення проблем розвитку, діяльність суб'єкт-суб'єктної орієнтації, що дозволяє інтенсифікувати процес самопізнання, творчої самореалізації (Л. Є. Ільїна) [240, с. 4]. У науково-педагогічних джерелах виділяють різні види супроводу (педагогічний, методичний, інформаційний, науково-методичний, інформаційно-методичний, тьюторський, консультаційний та ін.) [513].

Багато спільного знаходимо у розумінні педагогічного та тьюторського супроводу. Так педагогічний супровід розуміється як тип педагогічної діяльності, сутність якої полягає як в превентивному процесі навчання дитини самостійно планувати свій життєвий шлях та індивідуальний освітній маршрут (ІОМ), організовувати життєдіяльність, вирішувати проблемні ситуації, так і в перманентній готовності адекватно відреагувати на ситуацію її емоційного дискомфорту [111].

Під тьюторським супроводом розуміють педагогічну діяльність з індивідуалізації навчання, спрямовану на виявлення та розвиток освітніх мотивів та інтересів тьюторантів, пошук освітніх ресурсів для створення ІОП, на роботу з освітнім замовленням, формування навчальної й освітньої рефлексії того, хто навчається [515, с. 240].

У своєму дослідженні Л. М. Гедгафова зазначає, що тьюторський супровід задовольняє потребам і відповідає умовам переходу до індивідуалізації процесу навчання і варіативності освітніх програм. Технології тьюторського супроводу дозволяють вирішувати завдання в рамках безперервної освіти, де основним є не лише передача знань, а й формування творчих компетентностей, готовності до перенавчання, вміння навчатися протягом усього життя (lifelong learning), вибирати і оновлювати професійний шлях [175, с. 3, 10].

Отже, педагогічний і тьюторський супроводи спрямовані на дотримання принципу індивідуалізації, проте на відміну від тьюторського супроводу педагогічний, крім виконання освітніх завдань, ставить за мету вплив і на життєвий шлях.

Предметом тьюторського супроводу може бути будь-яка діяльність або процес, спрямований на вирішення освітніх завдань. Технологія тьюторського супроводу включає в себе кілька основних етапів [134]:

- 1) визначення пізнавального інтересу,
- 2) формулювання освітнього запиту,
- 3) постановка мети освітньої діяльності,
- 4) пошук освітніх ресурсів і розробка плану освітньої діяльності,

- 5) реалізація та обговорення, аналіз, коригування плану освітньої діяльності,
- 6) аналіз підсумків освітньої діяльності,
- 7) коригування освітньої мети, визначення тимчасових перспектив.

Тьюторський супровід ми розуміємо як одну з функцій тьюторської діяльності, яка у свою чергу як поняття, на нашу думку, подібна до тьюторства але не тотожна. На нашу думку, **тьюторський супровід** – комплексний підхід суб'єкт-суб'єктної орієнтації до вирішення проблем навчання, виховання і розвитку особистості, що дозволяє індивідуалізувати процес самопізнання та творчої самореалізації особистості.

У зв'язку із широким спектром виконуваних функцій тьютора науковці виділяють окремі *види тьюторства*. Так, зокрема, А. С. Волошина та ін. [511], залежно від функцій, виконуваних тьютором, виділяють такі види тьюторства: тьютор-наставник, тьютор-куратор, тьютор-консультант, тьютор-керівник освітньої траєкторії, тьютор у міждисциплінарній освіті. Характеризуючи роль тьютора як наставника, автори зазначають, що з XVII століття тьюторство було однією з інституціоналізованих форм наставництва. Тьютор визначає і радить студенту, які лекції і практичні заняття найкраще відвідувати, як скласти план своєї навчальної роботи, стежить за тим, щоб його підопічні добре займалися і були готові до університетських іспитів. Через таку діяльність тьютора в класичних британських університетах здійснювалося побудова панорами освіти (навчання, виховання і формування способу життя) і можливостей її індивідуального освоєння.

На відміну від британських класичних університетів, у закладах вищої освіти США, а також інших країн, які орієнтуються на американську університетську модель, тьюторство розуміється як кураторство групою студентів або курсом (до 300 осіб). По суті, ні про яку індивідуальну роботу зі студентом тут мова не йде, функції тьютора зводяться до адміністративного курування групи і вирішення окремих проблем соціально-психологічного характеру, якщо такі виникають і можуть негативно позначитися на освітньому

процесі. В обов'язки тьютора-куратора входить стеження за дотриманням студентами встановлених у університеті правил організації освітнього процесу. У зв'язку з цим він повинен проводити зі студентами роз'яснювальну роботу з питань специфіки навчання, стежити за відвідуванням занять, здачею екзаменаційної сесії, при необхідності своєчасним продовженням сесій, академічних відпусток, брати участь в засіданнях екзаменаційних і атестаційних комісій, відстоювати інтереси студентів перед адміністрацією факультету та університету і т. д..

Як академічний консультант тьютор представляє і відстоює освітні інтереси студента в університеті. Він повинен мати уявлення про сучасні тенденції в освіті; розуміти можливості й обмеження сучасної освіти в зв'язку з розвитком інформаційних технологій; мати уявлення про ідеї і вимоги Болонського процесу; вміти складати індивідуальний навчальний план; давати рекомендації для вдосконалення навичок засвоєння матеріалу, спрямовує саморозвиток і самовиховання особистості, допомагає студентам в їх професійному самовизначенні, розвиває їх дослідні та соціокультурні компетенції.

Тьютор, який виконує роль керівника індивідуальної освітньої програми студента, повинен: бути в курсі всіх останніх тенденцій і змін у вищій школі; знати і розуміти вимоги Болонського процесу; стежити за всіма змінами в законодавстві, що стосуються освіти у ЗВО; знати принципи складання освітніх програм і робочих навчальних планів; розуміти принципи недирективного навчання; планувати навчальний час; мати уявлення про вимоги суспільства, що зазнає прискореної трансформації, до працівників, які займаються навчанням. Він грає важливу роль у розробці студентом його власної освітньої стратегії і тактики, адаптації базового навчального плану та його трансформації в індивідуальну програму таким чином, щоб одержувана освіта відповідала не тільки потребам студента, а й вимогам часу.

Тьютор в міждисциплінарній освіті – вид тьюторства, реалізований у вигляді системи міждисциплінарної індивідуальної гуманітарної освіти. У цій

моделі в певній пропорції присутні елементи різних видів тьюторства, хоча за ступенем індивідуалізації вона, мабуть, найближче до тьюторства в британських університетах. Модель, що отримала назву Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH), націлена на сприяння самовизначенню студентів у процесі навчання і подолання міждисциплінарних бар'єрів у професійній освіті гуманітаріїв. Вона була реалізована у Варшавському університеті для студентів у відповідь на тенденції сучасного світу, що вимагають від випускників готовності до виходу за межі вузької спеціальності, необхідне розуміння мови споріднених дисциплін. Таким чином, навчання в MISH підвищує рівень пристосованості до постійно мінливих умов на ринку праці.

Інші види тьюторства, засновані на сфері здійснення тьюторської діяльності, виділені Т. М. Ковальновою [266]: тьюторство у початковій школі, тьюторство в основній школі, тьюторство у старшій школі, тьюторство у додатковій освіті.

Найбільш багатогранною є діяльність тьютора у сфері додаткової освіти. Можна виділити кілька основних її видів: побудова індивідуальної програми особистості у сфері додаткової освіти; супроводження процесу навчання в закладах додаткової освіти; допомога підлеглому побачити і осмислити інструменти самодопомоги, адекватні для нього способи навчання і спілкування; спільна робота над формуванням освітнього портфолію. Тьютор додаткової освіти може також допомагати підлеглому в демонстрації своїх досягнень та творчих продуктів на різноманітних оглядах і конкурсах, на яких здійснюється оцінка експертним журі. Крім здійснення індивідуальної діяльності, він може ініціювати і супроводжувати творчі проєкти організовувати дозвілля та цікаві тренінги для груп [265, с. 34–39].

Окремим видом діяльності тьютора у системі додаткової освіти ми вважаємо супровід обдарованих дітей. Така діяльність включає ті ж завдання, що були розглянуті вище, але спрямована більше на виявлення і розвиток здібностей обдарованої дитини.

До виділених Т. М. Ковальновою, видів тьюторства вважаємо за доцільне додати ще чотири: тьюторство у вищій школі, тьюторство у навчанні дорослих, тьюторство в інклюзивному навчанні, тьюторство на регіональному рівні.

Перший достатньо повно розглянуто М. В. Іващенко [249], С. О. Сисоєвою, В. В. Осадчим, К. П. Осадчою [498], А. С. Волошиною [511] та ін., тому докладно опишемо три останні. Щодо другого лише зазначимо, що головними завданнями діяльності тьютора, який супроводжує навчання дорослих, є забезпечення навчання в толерантній атмосфері і соціального розвитку людини; вивчення особистостей своїх учнів, їхніх інтересів і потреб, труднощів і проблем, конфліктів, своєчасне надання допомоги (особлива увага приділяється так званій групі «ризик», до якої відносяться: іммігранти, інваліди, ув'язнені, вихідці з бідних сімей, жінки, дорослі, що не отримали шкільну освіту); охорони і захисту прав людини; підтримки адаптації дорослих учнів до навчання, встановлення партнерських стосунків між дорослими учнями, створення комфортного, особистісно орієнтованого простору мікросередовища; створення умов для самоосвіти і самовдосконалення, розвитку здібностей [275].

У сфері інклюзивного навчання тьютор є фахівцем, який організовує умови для успішного включення дитини з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) в освітнє та соціальне середовище закладу освіти.

Тьюторство на регіональному рівні є відповіддю на замовлення суспільства на вибудовування методичної вертикалі у системі освіти. Регіональний тьютор має здійснювати зв'язок між методичними службами всіх рівнів (обласний, районний, міський) та освітніми установами з метою розвитку освіти регіону в певному обраному руслі, організовувати актуалізацію і поширення інноваційного досвіду суб'єктів методичної роботи, враховуючи регіональні особливості вимог роботодавців і специфіку регіону. Його діяльність лежить у площині створення і супроводу функціонування тьюторських команд, члени яких – це фахівці методичних об'єднань з того чи іншого профілю, успішні педагоги і т.д. Регіональний тьютор – це позиція

тьютора, який володіє спеціальними компетентностями, що дозволяють йому оформляти людський капітал, що відповідає регіональним замовленням на розвиток системи освіти регіону і країни [284].

У зв'язку із сучасними трансформаціями ролі педагога у системі освіти і суспільстві вважаємо за доцільне здійснити аналіз сучасних досліджень щодо визначення сутності *тьюторської діяльності (діяльність тьютора)*. Різноманіття визначень поняття тьюторської діяльності, її цілей і завдань показує неоднозначне ставлення педагогічної спільноти до цього поняття. Ми поділяємо думку М. В. Іващенко про те, що тьюторська діяльність є специфічною формою педагогічної діяльності [248, с. 178]. Науковець чітко розмежовує, що традиційна діяльність педагога ґрунтується на негативному зворотному зв'язку, оскільки постійно відбувається порівняння й протиставлення результатів та досягнень окремих особистостей у сфері навчання, а діяльність тьютора передбачає організацію позитивного зворотного зв'язку, що дає змогу оцінити особистісні досягнення в умовах освітнього процесу й на основі порівняння з попередніми результатами зафіксувати розвиток [247, с. 82]. А. М. Бойко за основу діяльності тьютора виділяє суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка дозволяє тьютору охопити своєю професійно-вдумливою увагою кожного, реалізувати на практиці принципи суб'єктності, індивідуального підходу, елективності, креативності, здійснювати особистісно орієнтовану педагогічну діяльність. Дослідниця наголошує, що крім того, тьютор мусить виявляти інтерес до інноватики, впроваджувати нове в свою діяльність [250, с. 11].

Низка дослідників розглядає тьюторську діяльність у процесі виховання. Н. В. Кузьменко діяльність тьютора розуміє як «форму організації навчально-виховної роботи у вищій і загальноосвітній школі» [298, с. 331]. С. О. Микитюк вважає, що діяльність тьюторів спрямовано на підвищення ролі виховання, актуалізації процесів самопізнання і самовдосконалення [350, с. 111]. На думку В. П. Сергєєвої, діяльність тьютора полягає у реалізації ІОТ індивідуальних навчальних планів, у виборі і продовженні освіти, проведенні рефлексивно-

проектних заходів з учнями з питань формування і реалізації ІОТ, підготовці і реалізації професійних проб і соціальних практик [537, с. 3].

Для нас цікавими є дослідження С. Ф. Сіроткіна та Д. Ю. Гребьонкіна, які розглядають тьюторську діяльність з двох позицій. Перша подає тьютора як посередника у полі освіти, коли суб'єкт навчання мислиться суперечливо у своєму внутрішньому устрої, коли його суб'єктність безпосередньо не явлена людині або існує у відчужених формах. Тут становлення суб'єкта освіти пов'язано з розумінням людських меж власної вільної дії і рефлексивним подоланням цих меж, критичним осмисленням кордонів власної дії, що являється людським досвідом фіксації своєї суб'єктності на предметі освіти. Друга розглядає освіту і розвиток людини як нормувальну діяльність: освіта «робить», а отже, конструює об'єкти. Тьюторська діяльність розуміється у цьому випадку як педагогічна по своїй суті, основними результатами якої є становлення нових професійних компетенцій, посилення здібностей тьюторанта, коректне і максимально продуктивне проходження їм системи професійної підготовки, тобто реалізація принципу економії [494, с. 7–9].

Розглядаючи діяльність тьютора в кооперативній діяльності з учителем, В. М. Тихонович, зазначає, що суть діяльності вчителя – бути взірцем, нести його учням, а тьютора – відповідати за діагностику уявлень школяра про сенс засвоєваних ним форм дії. Науковець уточнює, що діяльність тьютора спрямована на забезпечення педагогічної підтримки дитини, його дії реалізують індивідуальний стиль навчання у межах особистісно орієнтованого педагогічного підходу, основними показниками якого є поліметодичність викладання, добір дидактичних матеріалів у розрахунку на кожного, врахування індивідуального темпу і способу учіння тощо [529, с. 165].

З. А. Комарницька також поєднує діяльність тьютора та вчителя, зазначаючи, що тьютору властиві як традиційні функції вчителя, так і нові, пов'язані з принципово новими умовами організації освітнього процесу і новими інформаційно-комп'ютерними технологіями, що реалізується в умовах дистанційної форми навчання [276].

Наголошуючи на тому, що у наш час діяльність тьютора, що здійснюється під час реалізації ДН, набула нового змісту, М. В. Іващенко її суть вбачає в реалізації супроводу ДН за ІОТ учнів шляхом індивідуальної педагогічної підтримки їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності, консультацій щодо визначення індивідуального темпу навчання та забезпечення ефективного використання результатів навчання в процесі подальшого саморозвитку учнів. Специфіка такої діяльності визначається особливостями здійснення ДН в умовах ЗЗСО [249, с. 7].

Отже, у широкому колі наукових досліджень ми виокремили різні підходи до розуміння сутності поняття «тьюторська діяльність»:

- як виховальну діяльність (С. О. Микитюк),
- як індивідуалізовану діяльність (В. П. Сергєєвої),
- як посередницьку діяльність (С. Ф. Сіроткін та Д. Ю. Гребьонкін),
- як нормувальну діяльність (С. Ф. Сіроткін та Д. Ю. Гребьонкін),
- як кооперативну діяльність з учителем (В. М. Тихонович)
- як діяльність у дистанційному навчанні (М. В. Іващенко).

Тьюторська діяльність, на нашу думку, – є системно організована на методологічному, психолого-педагогічному і методичному рівнях сукупність дій з реалізації індивідуальної освіти особистості, спрямована на створення та супровід індивідуальної освітньої програми.

Нині тьюторство органічно доповнює існуючу традиційну педагогічну практику, постаючи як нова освітня послуга відповідно до запитів сучасної економічної ситуації, викликів суспільства і професійного світу. Тьюторство допомагає знайти учню підстави для вибору власного освітнього маршруту навчання, зібрати свою систему освітніх цілей і прагнень, рухатися в просторі швидкозмінних вимог, орієнтуватися у великому обсязі знань та інформації.

Зважаючи на те, що необхідною складовою професіоналізму педагога є професійна компетентність [213], доцільно звернути увагу на тьюторську компетентність педагога, проаналізувавши як це поняття висвітлюється у сучасній педагогічній теорії. М. М. Лобода зазначає, що сьогодні в умовах

розвитку додаткової та інформальної освіти, мережного та електронного навчання особливо важливим стає реалізація принципу індивідуалізації в освіті, що вимагає від педагогів особливої компетентності – тьюторської [325, с. 282].

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». Компетентність у дослідженні розуміється як інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ЗВО для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних галузях (компетенціях), що визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності [280, с. 27].

У широкому колі наукових досліджень ми виокремили різні тлумачення поняття тьюторської компетентності. Зокрема, С. Г. Ніжнік та В. М. Ранніх «професійну компетентність тьютора» визначають як сукупність професійно-особистісних характеристик педагога, в якій відбивається досягнутий рівень вміння застосовувати e-learning-технології в навчанні, що розкриваються в його здатності і готовності використовувати сучасні технології при здійсненні педагогічної діяльності [370, с. 146]. В. О. Адольф та Н. В. Пилипчевська під тьюторською компетентністю розуміють здатність і готовність майбутнього педагога організовувати відкритий простір для професійного, особистісного та життєвого самовизначення учнів і здійснювати спеціалізовану діяльність з побудови, проєктування, супроводу індивідуальних освітніх програм [107, с. 165]. А. К. Сучану вважає, що тьюторська компетентність – це здатність і готовність магістра вибудовувати відкритий простір для особистісного, професійного та життєвого самовизначення студентів, здійснювати спеціалізовану діяльність з побудови, проєктування, супроводу [522, с. 40–41].

Ми дотримуємося позиції низки дослідників (Т. М. Ковальова, Є. І. Кобища, С. Ю. Попова, А. О. Теров, М. Ю. Череди́ліна), які зауважують, що термін «тьюторська компетентність» характеризує педагога як працівника

особливої сфери, що діє в рамках відкритого освітнього простору і розуміється як готовність і здатність педагога здійснювати індивідуалізацію освітнього процесу шляхом підтримки та супроводу пізнавального інтересу через створення умов для побудови індивідуальних освітніх програм учнів. У структуру тьюторської компетентності, на думку цих дослідників, входять аналітична, проєктна, конструктивна, ресурсно-інструментальна, контрольна-прогностична компетенції [463, с. 237].

Отже, компетентнісний підхід до формування професіоналізму майбутнього вчителя як тьютора передбачає окреслення поняття «тьюторська компетентність». Проведений аналіз цього поняття засвідчив неоднозначність його тлумаченням сучасними дослідниками, що спонукало нас запропонувати власного визначення, сформульоване на основі проведеного контент-аналізу цього поняття у інших педагогів.

Проаналізувавши вищенаведені тлумачення цього поняття, ми пропонуємо таке його визначення: **тьюторська компетентність учителя** – інтегрована характеристика його професійних і особистісних якостей, що є результатом цілеспрямованої підготовки чи перепідготовки до здійснення індивідуалізації освітнього процесу шляхом побудови, підтримки та супроводу індивідуальної освітньої програми учня. Вона є мірою освоєння його загальних і фахових компетентностей здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей і може бути охарактеризована, відповідно до рекомендацій щодо застосування компетентнісного підходу [469] сукупністю компетентностей.

Зважаючи на те, що основними функціями тьютора є робота з ІОТ, ІОМ та ІОП вважаємо доцільним розглянути тлумачення дефініцій «індивідуалізація навчання», «особистісно орієнтоване навчання», «персоналізація навчання», «персоніфікація навчання».

Поняття «індивідуалізація» в педагогічній думці розуміється не однозначно. В українському педагогічному словнику (С. У. Гончаренко) дається таке визначення індивідуалізації процесу навчання: «організація

навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» [183, с. 87]. У сучасних педагогічних дослідженнях вона розглядається як система, що включає державний рівень, обласний, районний, міський рівні, внутрішньокласний та персональний рівні, з психолого-педагогічної точки зору створюючи оптимальні умови для виявлення нахилів, розвитку інтересів і здібностей кожного учня, а з соціальної – цілеспрямовано впливаючи на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства [353]. Як дидактичний (а не педагогічний) принцип індивідуалізація розуміється такими науковцями як С. У. Гончаренко та В. М. Володько, які вважають, що запровадження «суб'єкт-суб'єктних» відносин є умовою широкої індивідуалізації процесу навчання [182, с. 69–70]. Іншими науковцями (І. Є. Унт) індивідуалізація розглядається як здійснення принципу індивідуального підходу, що передбачає врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості й якою мірою вони враховують [541, с. 8].

У своєму дослідженні ми будемо спиратися на розумінні індивідуалізації як принципу, що дозволяє педагогам орієнтуватися передусім на індивідуальні освітні пріоритети кожного учня, тобто кожен проходить власний шлях до засвоєння того, що саме для нього є пріоритетним (Є. Калугіна [256, с. 53]), при якому зберігаються і посилюються відмінності в навчанні учнів і відбувається розвиток будь-яких сторін (рис, властивостей, якостей) індивідуального досвіду (А. А. Плигін) [443]. Також ми дотримуємося думки А. А. Плигіна про те, що індивідуалізація навчання і особистісно орієнтоване навчання взаємно проникають один в одного, проте не є тотожними поняттями і головною відмінністю особистісно орієнтованого навчання є такі позиції: цілеспрямований розвиток особистості; індивідуалізація навчання і розвитку, а не тільки навчання; забезпечення широкого спектру позицій і ролей у ході пізнання внутрішнього і зовнішнього світів; передача управління учінням «в руки учня»; багаторівнева рефлексія учнем його досвіду, особливо

пізнавальних стратегій, а не окремих навчальних дій і результатів; розвиток і оптимізація пізнавальних стратегій учня; самонавчання, саморозвиток, самореалізація; внутрішня суб'єктність освітніх технологій.

У трактуванні поняття «персоніфікація навчання» ми дотримуємося точки зору сучасних педагогів, які зазначають, що персоніфікація є організацією освітнього процесу з урахуванням домінантних спеціальних здібностей учнів, що дозволяє створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня (А. Кондратенко [282**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**]), що сенс і призначення персональної освіти – через підбір особистої освітньої програми з'єднати конкретну дитину з соціально-культурним співтовариством, яке практично розробляє систему нових наук і практик або відтворення традицій і, тим самим, з великим ступенем ймовірності забезпечує перспективність освіти дитини (Ю. В. Крупнов [297]).

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури щодо розуміння поняття «персоніфікація навчання» дозволив нам зупинитися на такому визначенні: специфічна самоорганізація суб'єктом освітнього процесу свого особистісного освітнього простору, як вільного свідомого вибору освітніх траєкторій і шляхів вирішення завдань професійно-особистісного становлення, усвідомлення своєї унікальності і самоцінності (О. В. Боличева) [145, с. 38].

Семантично дотичними до слова індивідуалізація є поняття індивідуальна освітня траєкторія. Російськими науковцями (С. В. Воробйова, О. А. Ісакова, Т. А. Собіна, А. В. Хуторський, Т. А. Собіна, І. С. Якиманська та ін.) ІОТ розглядається у рамках особистісно орієнтованого навчання. Так І. С. Якиманська під ІОТ розуміє персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня. Дослідниця вважає, що індивідуальна траєкторія психічного розвитку дитини будується на таких двох суперечливих підставах: пристосування (адаптивності) до вимог дорослих (педагога, вихователя, батьків), що створюють для нього нормативні ситуації, і креативна, що дозволяє йому постійно шукати і знаходити вихід з наявної ситуації, долати її, будувати для себе нову з опорою на наявні в індивідуальному досвіді знання,

способи дії [593, с. 69].

А. В. Хуторський вважає, що ІОТ учня і програма його життєдіяльності в цілому залежить від ціннісно-сміслових компетенцій, що пов'язані з ціннісними орієнтирами учня, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, вміти вибирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення [558].

Під ІОТ О. А. Ісакова розуміє індивідуальний процес просування школяра в освіті, що передбачає педагогічний супровід на змістовному і організаційному рівнях з урахуванням здібностей і освітніх потреб учня. А її реалізацію пов'язує з індивідуальними навчальними планами школярів, що дозволяють реалізувати їх інтереси, здібності й освітні потреби, профільно-рівневою диференціацією навчання, нелінійним розкладом навчальних занять [244, с. 16–17].

Деякими науковцями використовується термін ІОМ. З позиції особистісно орієнтованого навчання ІОМ розглядається також С. В. Воробйовою. За визначенням дослідниці, ІОМ учня є цілеспрямованою проєктованою диференційованою освітньою програмою, що забезпечує позиції учня як суб'єкта вибору, суб'єкта розробки, суб'єкта реалізації освітньої програми при здійсненні вчителями педагогічної підтримки його самовизначення і самореалізації [164, с. 15]. Отже, ІОТ, на думку дослідниці, у рамках особистісно орієнтованого освітнього процесу, спеціально розробляється для конкретної особистості як його ІОП.

Спільність, але не тотожність понять ІОП та ІОТ засвідчує Т. А. Собіна, зауважуючи, що ІОТ являє собою цілеспрямовану освітню програму, що забезпечує учневі позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні вчителем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації. На нашу думку, слушними є висловлювання дослідниці про те, що при складанні ІОТ: вчитель створює учневі можливість для вибору, виступаючи, як консультант і порадник, тобто на уроці вчитель враховує індивідуальні інтереси школярів, особливості навчальної діяльності, бажані

види навчальних занять, способи роботи з навчальним матеріалом, особливості засвоєння навчального матеріалу, види навчальної діяльності; для учня при складанні індивідуальної траєкторії найважливіше – оцінити свої можливості, здібності, перспективи, інтереси, зусилля, які він має намір докласти для вивчення того чи іншого матеріалу або щоб домогтися запланованого результату [504].

Науковці С. О. Вдовіна та І. М. Кунгурова виділяють три напрямки реалізації ІОТ учнів: змістовний, діяльнісний та процесуальний. Змістовний напрямок дозволяє створити ІОТ, надаючи учневі можливість освоювати той зміст освіти і на тому рівні, який найбільшою мірою відповідає його можливостям, потребам та інтересам. Діяльнісний напрямок формування індивідуальних освітніх траєкторій реалізується через сучасні педагогічні технології та ІТ-технології. Процесуальний напрямок реалізації ІОТ пов'язаний з організаційним аспектом педагогічного процесу, в якому важливий масштаб формування ІОТ: окремий клас, класна паралель або вся школа [155, с. 4–6].

Позиція українських науковців щодо розглядуваних понять простежується у міністерському звіті дослідно-експериментальної роботи за темою «Організаційно-педагогічні умови забезпечення реалізації ІОТ учнів багатoproфільної школи в умовах упровадження нових державних стандартів освіти», що проводився на базі Черкаської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 15 (далі Звіт). У цьому документі його автори ІОТ визначають як персональний шлях кожного учня в освіті, його індивідуальна активність, спрямованість і зміст якої визначаються волездатністю учня як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно етичній вольовій відповідальності. Основним засобом реалізації ІОТ, на їх думку, є технологія її проєктування, де проєктом виступає задум і його втілення, а суб'єктами діяльності виступають учитель та учень в парах: учень – класний керівник, учень – учитель-предметник, учень – психолог.

Учасниками цієї дослідно-експериментальної роботи подається визначення поняття ІОМ, який розуміється як варіативна структура навчальної діяльності

учня, що відображає його особистісні особливості, проєктована й контрольована в рамках окремої навчальної дисципліни спільно з учителем на основі комплексної психолого-педагогічної діагностики. Це персональна траєкторія освоєння змісту освіти конкретної дисципліни на обраному рівні через здійснення різних видів діяльності, вибір яких зумовлений індивідуальними особливостями учнів [452, с. 6–9].

ІОМ також визначається як цілеспрямований процес проєктування освітньої програми, в якому дитина виступає як суб'єкт вибору, проєктування і реалізації свого освітнього шляху при педагогічній підтримці вчителів [438, с. 182]. На думку укладачів програми формування траєкторії індивідуального розвитку молодшого школяра «Сходинки зростання» О. К. Малафєєвою та К. А. Голубєвою [531] ІОМ – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу обдарованої учня в освітньому процесі.

Як зазначає Т. О. Колеснікова, індивідуальна освітня траєкторія (маршрут) дозволяє виробити власний стиль навчально-пізнавальної діяльності, допомагає виявленню та розкриттю самобутності й особистісного своєрідності можливостей учня початкової школи [272]. Учитель, що виконує роль тьютора, має не лише сам вміти формувати і супроводжувати її, а й сприяти поетапному формуванню у молодших школярів уміння проєктувати цю траєкторію (маршрут) самостійно.

Аналіз наукових праць щодо сутності понять ІОТ, ІОМ та ІОП дозволяє констатувати, що у науковій думці спостерігається плутанина між ними. На нашу думку, є доцільним чітко розмежувати ці поняття. Зважаючи на семантику слів «траєкторія» (шлях руху якого-небудь тіла або точки під час руху [594, с. 600]), «маршрут» (заздалегідь визначений шлях проходження, їзди тощо; шлях розвитку, становлення, формування чого-небудь [594, с. 670]) та «програма» (заздалегідь продуманий план якої-небудь діяльності, роботи і т. ін. [594, с. 454]), а також на аналіз вищенаведених позицій учених ми, наслідуючи думку Т. М. Ковальнової, схилиємось до позиції, що ІОТ стосується минулого досвіду тьюторанта і може буди досліджена тьютором з метою розробки ІОП та

ІОМ. Тобто спочатку тьютор визначає ІОТ, вивчаючи накопичений досвід, що було вивчено, зроблено, обрано, що було значимим і цікавим для учня. Потім переходячи з категорії минулого тьютору разом із тьюторантом слід захопити категорію теперішнього і перейти до категорії майбутнього. Для цього учень формує за допомогою тьютора ІОП як замовлення, звернене до його майбутнього. Тьютор має зрозуміти як потрібно спрямовувати освіту учня, щоб він став готовим до сучасного світу. Коли тьютор з'ясує, що було цікаво для учня, він може запропонувати це робити у майбутньому, і таким чином розробляється ІОМ. Отже, тьютор працює з ІОТ, коли аналізує освітній досвід тьюторанта. Тьютор працює з ІОМ, коли тут і зараз обговорює з тьюторантом, який маршрут (список дій, заходів, завдань) планує учень для досягнення своєї освітньої мети. Тьютор працює з ІОП, коли обговорює категорію майбутнього, вибудовуючи ІОМ для реалізації ІОП.

Ми вважаємо, що ІОМ як рух до певних освітніх цілей описується ІОП, що являє собою план дій по досягненню цих цілей. Реалізуючи ІОП учень буде слідувати своїй ІОМ. Таким чином, ми зупиняємося на таких трактуваннях понять, що стосуються індивідуалізації у аспекті тьюторської діяльності:

1. *Індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ)* – фіксація змісту проб і досвіду тьюторанта, його освітніх досягнень і характеристик індивідуального освітнього простору, що дає можливість педагогічного прогнозування і реалізації тьюторські проєкту [463, с. 229].

2. *Індивідуальний освітній маршрут* – шлях саморуху тьюторанта за індивідуальною освітньою програмою, зафіксований результат вибору тьюторантом змісту освіти, послідовності і форми знайомства з інформацією темпу навчання, варіантів самооцінки і презентації результатів своєї освіти оточуючим. Рамки ІОМ суб'єктивні, їх визначають інтереси і потреби тьюторанта та професійний рівень педагогів [108, с. 52].

3. *Індивідуальна освітня програма (ІОП)* – програма освітньої та іншої діяльності, спрямована особистісний та/або професійний розвиток, розроблена і реалізована тьюторантом самостійно на основі особистісних, освітніх,

професійних інтересів, потреб і запитів. ІОП дозволяє врахувати запити і потреби, можливості того, хто навчається – тьютора [463, с. 228–229].

Отже, професійна діяльність тьютора є багатогранною: передбачає різноманітні функції у різних сферах і ланках освіти. Науковці зупиняються на виділенні таких видів тьюторства залежно від функцій, виконуваних тьютором: наставник, куратор, консультант, керівник освітньої траєкторії, тьютор у міждисциплінарній освіті. Ґрунтуючись на аналізі останніх досліджень і публікацій, ми виділили види тьюторської діяльності, засновані на сфері її здійснення: тьюторство у початковій школі, тьюторство в основній школі, тьюторство у старшій школі, тьюторство у додатковій освіті, тьюторство у вищій школі, тьюторство у навчанні дорослих, тьюторство на регіональному рівні, тьюторство в інклюзивному навчанні.

Таким чином, на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових праць щодо сутності понять «тьютор», «тьюторство», «тьюторський супровід» нами було окреслено семантичне поле ключового поняття дослідження «тьюторська діяльність», подано види тьюторства залежно від його функцій і сфери здійснення тьюторської діяльності, проаналізовано і подано тлумачення понять «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма».

1.2. Сутність та зміст тьюторської діяльності вчителя

Дослідження сутності та змісту тьюторської діяльності вчителя базується на методологічних засадах загальної теорії діяльності людини (матеріалістична позиція як діяльності думаючого тіла у реальному просторі і часі (Л. Фейербах [549]), позиція діалектичного матеріалізму (К. Маркс), психологічна теорія діяльності (Л. С. Виготський [167], О. М. Леонтьєв [318]), теорії освітньої та педагогічної діяльності (В. Бех [137], В. А. Семиченко [488], О. А. Дубасенюк [214]) та аспектах сутності тьюторської діяльності (Т. М. Ковальова [267], М.В. Іващенко [249], А. К. Сучану [522]).

У зв'язку із тим, що положення загальної теорії діяльності людини та теорії освітньої та педагогічної діяльності достатньо висвітлені у вищенаведених працях, вважаємо доцільним звернути увагу на сутність тьюторської діяльності. Зупинимось на з'ясуванні її специфіки як окремого виду педагогічної діяльності. У зв'язку із цим звернемося до думки Т. М. Ковальнової, яка зазначає, що традиційна педагогічна діяльність спрямована більшою мірою на засвоєння норм, на інтеріоризацію культурного, соціального досвіду, знань і т.д., а тьютори створюють середовище і умови для освоєння нового, працюють з непізнаним, з невизначеністю, з інноваціями. Метою професійної тьюторської діяльності є супровід розробки та реалізації кожним учнем індивідуальної освітньої програми [463, с. 29–30].

Ми погоджуємося із пропозицією А. М. Бойко, що до основних функцій тьюторства відносяться такі: організаційне керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учня; визначення його можливостей та інтересів; рекомендації в особистісному становленні, організації самовиховання, формування способу життя, визначення особистісних перспектив; надання допомоги в правильному й ефективному використанні навчально-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни; обґрунтування і допомога у досягненні високого рейтингу підопічного; забезпечення обміну додатковою інформацією між суб'єктами [143, с. 9].

Виходячи з позиції А. Г. Маклакова щодо структури діяльності [333, с. 126], визначення сутності поняття «тьюторська діяльність» та етапів технології тьюторського супроводу, наведених у п.1.1., структура тьюторської діяльності у роботі з дітьми шкільного віку, на нашу думку, повинна мати такі елементи: мета, компоненти та етапи (Рис. 1.1).

Основною метою тьюторської діяльності вчителя є формування і супроводження ІОП (тьюторанта). Ґрунтуючись на узагальненні функцій тьютора [346], [300], [511], [143], [463], [309], [564564], [39], [27] нами було визначено такі компоненти тьюторської діяльності: мотиваційний, діагностичний, освітньо-цільовий, організаційний, рекомендаційно-ресурсний,

навчально-методичний, консультативний, рефлексійно-корекційний та науково-пізнавальний.

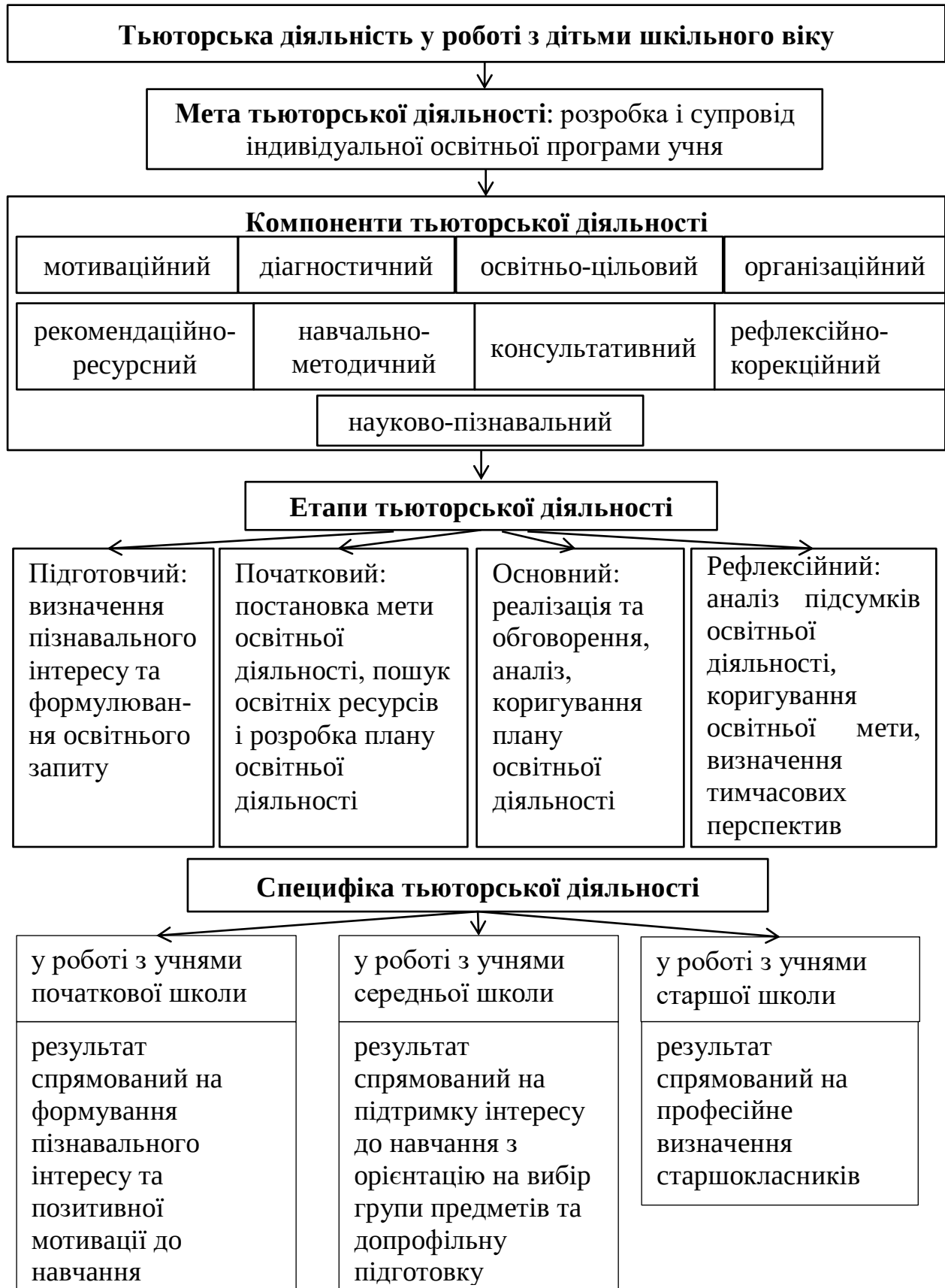


Рис. 1.1. Структура тьюторської діяльності учителя

Кожному компоненту властиві певні функції. Аналіз функцій тьютора (А. М. Бойко, Е. Гордон, М. В. Іващенко Т. М. Ковальова, Т. І. Койчева, В. М. Кухаренко та ін.) дозволив нам охарактеризувати виділені компоненти таким чином:

1) мотиваційний – розвивати внутрішню мотивацію до навчання, до оволодіння знаннями і навичками побудови ІОП, створення та підтримання інтересу до освіти й задоволення потреби в самоактуалізації через освітню діяльність;

2) діагностичний – проводити вивчення особистості за допомогою психолого-педагогічної діагностики, виявляти освітні інтереси й освітні труднощі тьюторанта;

3) освітньо-цільовий – визначати цілі та задачі ІОП, забезпечувати формування і розвиток індивідуального освітнього запиту тьюторанта;

4) організаційний – супроводжувати формування та реалізацію ІОП, організовувати освітнє середовище для формування і реалізації ІОП;

5) рекомендаційно-ресурсний – проводити спільно з тьюторантом аналіз ресурсів освітнього середовища для реалізації освітнього запиту, забезпечувати раціональне використання (при можливості – розширення) ресурсів середовища для реалізації ІОП;

6) навчально-методичний – забезпечувати методичний супровід формування і реалізації індивідуальної освітньої програми, розробляти і адаптувати методичний інструментарій та дидактичні засоби, вести робочу тьюторські документацію;

7) консультативний – надавати допомогу тьюторанту у вигляді порад, рекомендацій щодо досягнення власних освітніх цілей, співпрацювати з суб'єктами і зацікавленими сторонами для створення умов, що сприяють реалізації ІОП;

8) рефлексійно-корекційний – організовувати аналіз, оцінку та корекцію процесу реалізації ІОП; дослідження ефективності тьюторської діяльності;

9) науково-пізнавальний – здійснювати всебічне вивчення та науковий

аналіз тьюторських практик та власної діяльності з метою її удосконалення і відповідності сучасним парадигмам освіти.

Узагальнюючи етапи технології тьюторського супроводу, виділені Г. М. Беспаловою [134], ми виділили чотири етапи тьюторської діяльності: 1) підготовчий – визначення пізнавального інтересу та формулювання освітнього запиту; 2) початковий – постановка мети освітньої діяльності, пошук освітніх ресурсів і розробка плану освітньої діяльності; 3) основний – реалізація та обговорення, аналіз, коригування плану освітньої діяльності; 4) рефлексійний – аналіз підсумків освітньої діяльності, коригування освітньої мети, визначення тимчасових перспектив.

На нашу думку, сутність, зміст і засоби тьюторської діяльності залежать від вікових характеристик тьюторантів, у зв'язку із чим тьюторська діяльність з дітьми початкового, середнього і старшого шкільного віку має свої особливості. З метою їх з'ясування вважаємо за доцільне схарактеризувати коротко вікові особливості учнів початкової, основної та старшої школи, що дозволить нам виявити специфіку здійснення тьюторської діяльності з учнями цих вікових категорій.

Починаючи з вікової категорії учнів початкової школи (молодші школярі), якими вважаються діти з 6 до 10 (11) років, зазначимо, що для цього віку специфіка соціальної ситуації розвитку особистості зумовлюється переходом до нового соціального статусу – школяра. За сприятливих умов початку навчання дитини в школі в її психіці формується перше психічне новоутворення віку – внутрішня позиція школяра, що є показником успішної адаптації до умов шкільного навчання [491, с. 145–146].

Науковці (О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка [491], М. В. Савчин, Л. П. Василенко [481], В. М. Поліщук [447], В. П. Кутішенко [305]) зазначають, що на цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність – вчиться – і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які

оточують її [481, с. 111]. На початковому етапі навчання дитини в школі його головною метою є засвоєння базових знань, формування навичок грамотності [491, с. 153]. На основі навчальної діяльності розвиваються основні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, розвиток внутрішнього плану дій, рефлексія, мотив досягнення успіху. Саме в цьому віці закладаються основи моральної та емоційної спрямованості особистості, стилю поведінки і діяльності [305, с. 41].

Особливо важливим у молодшому шкільному віці є формування мотиву навчання. Як зазначають автори навчального посібника «Вікова психологія» О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка, навчальна діяльність молодших школярів є полімотивованою і динамічною. Багатьох першокласників навчання в школі приваблює супутніми ознаками (шкільне приладдя, дзвоники), тобто має місце зовнішньо атрибутивна мотивація навчання, а згодом набуває актуальності пізнавальний інтерес як найбільш ефективний мотив навчання здобувачів початкової загальної середньої освіти. Також одним із домінуючих мотивів мотивом навчання часто є прагнення зайняти новий соціальний статус – школяра, а згодом мотив трансформується у почуття обов'язку та відповідальності, що пов'язане з розумінням на доступному рівні суспільної ролі навчання. Для більшості молодших школярів характерними є також вузькоособисті мотиви – задоволення самолюбства, прагнення до самоствердження, намагання відзначитися в колективі однолітків [491, с. 154].

У зв'язку із цим, на нашу думку, у завдання тьютора має входити формування мотивації змістом навчального матеріалу та процесом навчання, тобто пізнавальної мотивації, а не соціальної, пов'язаної із статусом учня чи почуттям обов'язку, чи вузько особистісної, що базується на досягненні успіху чи уникнення покарання. Мотивація змістом навчального матеріалу має виражатися у прагненні учня початкової школи до пізнання нових фактів, суті явищ, їх походження, а мотивація процесом навчання полягає у прояві інтересу до самого процесу навчання, пізнанні нового і невідомого, отримання

задоволення від подолання труднощів розв'язування навальних завдань тощо.

Продуктивним підходом у вирішенні цього завдання буде не позиція посередника у передачі досвіду, а позиція тьютора як довіреної особи учня, яка допомагає забезпечити становлення його суб'єктності. Тут важливу роль відіграють емоційність, відкритість, доброзичливість і творча індивідуальність тьютора, знання і вивчення психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей кожної дитини шляхом проведення діагностичної роботи, спрямованість навчання не тільки на результат, але й на процес отримання знань і способів діяльності, а також створення дружньої та комфортної атмосфери для кожної дитини.

За дослідженням, проведеним С. В. Дудчик [215], прийняття такого підходу і його реалізація на практиці забезпечить набуття молодшими школярами таких (не властивих молодшому шкільному віку) якісних характеристик пізнавального інтересу як стійкість (тривалість, усвідомлений вибір) та глибина (вихід у проєктну або дослідницьку позицію), а також забезпечить адекватний рівень готовності дитини початкової школи до навчання в середній школі і більш високий рівень особистісного розвитку порівняно з молодшими школярами, не охопленими таким підходом.

При цьому місія педагога-тьютора (вчителя, який працює в позиції тьютора) полягає не тільки в наданні допомоги молодшому школяреві в здійсненні вибору, а й в попередженні обмеження свободи цього вибору. Це має бути спільна діяльність тьютора і тьюторанта з вибудовування і реалізації всього ланцюжка кроків для розвитку інтересу, де учень отримує досвід його фіксації, постановки цілей, інтеграції для їх досягнення різних ресурсів освіти (в тому числі й позашкільних), а в підсумку – усвідомлює процес управління своєю пізнавальною та освітньою діяльністю, освоює способи розвитку інтересу [266, с. 45]. У зв'язку із тим, що кожен учень початкової школи по-різному реагує на початок шкільного навчання, тьюторська діяльність має впливати на успішність пристосування дитини до нового соціального статусу. Тьютор має допомогти сформувати внутрішню позицію школяра як позитивне ставлення

дитини до шкільного навчання, усвідомити учню свою роль та роль учителя у освітньому процесі.

Педагог-психолог початкових класів Н. В. Морозова пропонує за допомогою таких дій розвивати внутрішню позиції здобувачів початкової загальної середньої освіти їх навчальну мотивацію [357]:

1. Забезпечення відчуття просування вперед, правильно підбираючи рівень складності завдань, які мають повинні бути ні занадто важкими, ні занадто легкими, а бути посильними.

2. Забезпечення переживання успіху в навчальній діяльності, об'єктивно оцінюючи результат їх діяльності, не порівнюючи одну дитину з іншими дітьми, тільки з самим собою.

3. Використання всіх можливості навчального матеріалу для того, щоб зацікавити учнів з метою активізації їх самостійного мислення; дослідницького методу навчання; проведення уроків у нетрадиційній формі.

4. Використання особистісно орієнтованого навчання: партнерський стиль спілкування, оригінальні форми співпраці дітей один з одним і з учителем.

5. Здійснення впливу на дітей власним авторитетом і прикладом.

6. Співпраця з батьками по підвищенню рівня шкільної мотивації.

7. Використання розвиваючих методик навчання.

8. Створення в класі предметно-розвиваючого середовища.

9. Обережне прийняття негативної інформації про учнів від інших вчителів.

10. Використання почуття гумору на уроках, що допоможе знайти вихід зі складних ситуацій.

11. Послідовність у застосуванні покарання, використання покарання стосовно до конкретного порушення.

12. Приділення великої уваги створенню позитивного емоційного мікроклімату, необхідного для створення і підтримки мотивації навчання.

Важливими у цьому процесі будуть такі прийоми як психологічна підтримка, що допомагає закріплювати позитивні переживання і стани

молодшого школяра, підкріплення, як стимул, що пред'являється після конкретної діяльності і викликає повторення і навчання цієї діяльності, а також підбадьорення, доброзичливий тон у спілкуванні, жарти, гумор.

Учіння учня початкової школи першочергово спрямоване на його інтелектуальний розвиток, тому тьюторська діяльність має бути спрямована на інтелектуалізацію психічної діяльності підопічного, тобто розвиток мислення. Крім розвитку інтелекту учнів початкової школи, тьютор має паралельно розширювати кругозір дитини, формувати її світогляд, сприяти моральному та соціальному її становленню.

Сьогодні актуальним є питання формування компетентності дитини – не тільки володіння нею певним багажем знань, а вміння їх критично осмислити, продуктивно використовувати і самотужки поповнювати, збагачувати [491, с. 153]. Слушною у цьому аспекті є думка А. С. Ларкіної, яка зазначає, що центральним новоутворенням молодшого шкільного віку є почуття компетентності, що необхідно для повноцінного розвитку особистості, оскільки провідною діяльністю в цьому віці є навчальна, дитина повинна відчувати себе компетентним саме в навчальній діяльності, і якщо цього не відбувається, то «його особистісний розвиток спотворюється» [315, с. 63]. Отже, тьюторська діяльність має бути спрямована на формування ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей. Як ключові компетентності у Державному стандарті початкової загальної освіти [454] визначаються вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність та компетентність з питань ІКТ.

Також до послуг тьютора з особистісно орієнтованого (тьюторського) супроводу індивідуальних освітніх програм здобувачів початкової загальної середньої освіти, крім формування індивідуального навчального стилю, підтримки навчального інтересу, забезпечення переходу «дошкільне дитинство – початкова школа – підліткова школа», входить організація адекватного віку освітнього середовища для забезпечення навчальної успішності дитини, супровід освітнього замовлення сім'ї, залучення учня в конкурси, олімпіадний

рух школи, міста, регіону, а також національного та міжнародного масштабу, супровід формування портфоліо навчальних досягнень [265, с. 53–54].

Тьюторство в початковій школі С. В. Дудчик пропонує визначати як особливий вид педагогічного супроводу, в ході якого педагог-тьютор створює умови і пропонує способи для виконання й усвідомлення учнем молодших класів свого пізнавального інтересу, освітнього запиту і дії. Адже сучасному вчителю початкових класів необхідно не тільки знати предмет і методику його викладання, а й добре володіти технологіями особистісно-розвиваючої взаємодії з дітьми цього віку, з огляду на закономірності їх розвитку, в тому числі створювати умови для формування учням свого освітнього замовлення, яким повинен стати пізнавальний інтерес дитини [266, с. 42].

О. В. Неборачко визначає такі завдання тьютора в початковій школі: підтримання інтересу дитини до навчання, надання їй допомоги, визначення індивідуального стилю навчання й формування ставлення до свого навчального досвіду як до того, що має справжню цінність. Вона зазначає, що тьютор працює з дитячими питаннями і пошуком відповідей на них, вважаючи їх дуже важливими для дитини не тільки сьогодні, але й у цілому – для освітньої історії свого підопічного [368].

Усі окреслені вище завдання і виклики тьюторської діяльності узагальнюються в одне надзавдання: розробка та супровід індивідуального освітнього маршруту та програми здобувача початкової загальної середньої освіти. На уроці ІОМ може реалізуватися за допомогою ситуації вибору, коли учні віддають свою перевагу одному з варіантів вирішення навчального завдання, виявляючи свою активність, самостійність, індивідуальний стиль пізнання. Предметом вибору учня на уроці можуть виступати, на думку Т. О. Колеснікової, мета навчання (власна мета у вивченні конкретної теми, розділу, курсу); зміст навчального матеріалу; рівень завдання, його вид, спосіб (відповідно до його індивідуальних особливостей); форма виконання; темп вивчення матеріалу і виконання завдання; право на власну оцінку результатів своєї діяльності [272]. У позаурочній діяльності ІОМ реалізується у процесі

тьюторського супроводу, під час якого здійснюється організація включення учня в освітній простір за допомогою різних методів (портфоліо, проєктна діяльність, фестивалі-семінари, рольової-гостьові заняття та ін.) та/або супровід учня у відкритій освіті. А простір позаурочної діяльності дає можливість молодшим школярам вільно вибирати позаурочні заняття відповідно до своїх пізнавальних інтересів, реалізувати свою творчість та ідеї [482].

Згідно з поглядами І. Ю. Ісаєвої, правильно розроблений ІОМ для молодших школярів – це не тільки шлях до формування метапредметних універсальних навчальних дій, а й розвиток творчості, здібностей, нахилів учня, його успішна соціалізація в суспільстві, бажання вчитися та ін. Він виступає як засіб індивідуалізації та диференціації навчання і виховання, як форма конструктивної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу з метою їх особистісного розвитку, стимулювання творчої ініціативи, досягнення своїх вершин у період шкільного навчання. Зміни відбуваються не тільки в учня, і від учителя вимагається більше гнучкості по відношенню до учня, мобільності, динамічності, збільшується потреба до саморозвитку [243, с. 27–28].

З аналізу літературних джерел щодо побудови та супроводу ІОМ можна зробити висновок, що учень початкової школи має відігравати не останню роль у його формуванні, виявляючи свої прагнення, побажання, інтереси. Проте виникає питання, чи здатен він на прояв власної думки і позиції, чи може він її висловити і донести до тьютора? Як зазначає Е. О'Брайант, у тьюторингу все починається з довіри. Для того, щоб розказати тьютору про свої бажання, слабкі та сильні сторони, розкрити власні судження і дослухатися до порад тьютора, учень має йому довіряти. А довіра починається з того, що тьютор демонструє свою неупередженість і готовність слухати, а для того, щоб довіра зростала тьютор має показати підопічному свою справжню сутність, розповідаючи про себе [380, с. 18–19].

І. Ю. Ісаєва пропонує такі принципи побудови ІОМ в початковій школі:

- 1) принцип систематичної ступінчастою діагностики, що повинна носити систематичний характер у ході навчання та виявляти особливості просування

дитини на різних етапах її навчальної діяльності в початковій школі; 2) принцип індивідуального підбору педагогічних технологій, що дозволяють на основі отриманих діагностичних даних визначити оптимальні для дитини форми і методи навчальної взаємодії, що характеризують, з одного боку, психолого-педагогічні методи навчання, а з іншого – найбільш прийнятні для конкретного учня форми його навчальної діяльності; 3) принцип контролю та коригування, що дозволяє контролювати результат тих чи інших впливів на дитину, коригуючи або змінюючи психолого-педагогічні методи і форми роботи з ним у разі їх неефективності; 4) принцип систематичності спостережень, дозволяє на основі систематичного психолого-педагогічного спостереження за учнями під час навчальної діяльності зробити відповідні висновки й, якщо необхідно, внести корективи; 5) принцип покрокової фіксації даних: всі отримані дані про дитину, а також намічені психолого-педагогічні заходи на той чи інший період навчання повинні фіксуватися в індивідуальній карті його навчання і розвитку, що відбиває його ІОМ протягом навчання в початковій школі [243, с. 28–29]

Структура ІОМ молодшого школяра запропонована О. К. Малафєєвою та К. А. Голубєва [531]. На їх погляд, вона має складатися з семи сходинок, що являють собою моменти розвитку дитини через розвиток його рефлексивних умінь. На 1-й сходинці («Хто я») виявляються і фіксуються стартові можливості дитини, її особистісні властивості. Друга сходинка («Проба сил») відображає участь дитини в різних олімпіадах, конкурсах і являє собою таблицю, в яку все записується. Протягом 4 років навчання учень спільно з педагогом заповнює таблицю, кольором відзначаючи участь в олімпіадах і результат. На 3-й сходинці («До чого я прагну») фіксуються цілі діяльності дитини, її вибір на певних етапах навчання. Четверта сходинка («Мій шлях») відображає зміст освітнього маршруту учня і розробляється спільно з учителем, що у підсумку відображається у вигляді проєкту. На 5-й сходинці («Мій проєкт») описується план роботи над проєктом і хід його здійснення. Шоста сходинка («Мої досягнення») відображає рівень досягнутого й являє собою

таблицю, в якій учень відзначає свої досягнення. На останній сходинці («Як я змінився») відображаються результати досягнутого у вигляді діаграм.

На нашу думку, більшості вчителям початкової школи достатньо складно буде організувати такий фронт робіт з кожним учнем, враховуючи їх кількість у класі (в середньому 20–30). Тому ми вважаємо доцільним виділення кількох шляхів здійснення тьюторської діяльності у початковій школі: 1) реалізація позиції тьютора класним керівником (учителем, який веде більшість предметів у початковій школі і володіє достатньою інформацією щодо індивідуальних особливостей кожного учня), за умови зменшення кількості учнів у класі або допомоги шкільного психолога у формуванні та супроводі ІОМ та ІОП; 2) введення у практику роботи школи нової штатної одиниці тьютора, в обов'язки якого входить формування і супровід ІОМ та ІОП у тісній взаємодії з класним керівником, психологом школи, дітьми та батьками; 3) здійснення індивідуального супроводу учня за бажанням батьків у рамках додаткових освітніх послуг школи, позашкільних закладів чи педагогів, які надають такі послуги.

Найголовнішими завданнями тьюторської діяльності з дітьми молодшого шкільного віку ми вважаємо формування позитивної мотивації до навчання, пізнавального інтересу та підготовку до навчання в основній школі. Організація тьюторської діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей молодших школярів сприятиме успішній реалізації ІОМ на етапі початкової освіти, її подальшому розвитку на наступних етапах шкільної освіти та вдосконаленню навчальних можливостей учнів і розвитку їх умінь вчитися.

Наступним періодом розвитку особистості школяра є середній шкільний вік, що охоплює період від 11–12 до 14–15 років і відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5–9 класам сучасної школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним [481].

Соціальна ситуація розвитку здобувача базової загальної середньої освіти суттєво відрізняється від ситуацій розвитку в початковій школі, що пов'язано

не стільки із зовнішніми обставинами, скільки із внутрішніми чинниками. Він продовжує жити в сім'ї, вчитися у школі, контактувати з однолітками, але сама соціальна ситуація трансформується в його свідомості у зовсім нові акценти між сім'єю, однолітками і школою, зумовлені перехідністю від дитинства до дорослості. Формально учень цього віку залишається у попередньому статусі – школяра, однак перехід з початкової до основної школи зумовлює ускладнення цього статусу, що полягає у зростанні кількості навчальних предметів та ускладнення їх змісту через вивчення основ наук та прикладних галузей знань, збільшенні навчального навантаження (кількості уроків та обсягів домашніх завдань), появі нових вчителів та їх диференційованих вимог до учіння. На фоні цих ускладнень змінюється також і мотивація навчання здобувачів базової загальної середньої освіти: починають приваблювати взаємовідносини з однолітками, отримує важливість якість викладання предмету, починає грати роль прихильність до школи та контроль навчання педагогами і батьками (за І. С. Булах) [491, с. 187–188].

Середній шкільний вік є сензитивним для розвитку комплексу різноманітних компетентностей, здібностей. Ключовими особливостями середнього шкільного віку є освоєння культурних технологій, методів, механізмів, технік пізнання навколишнього світу, пізнання себе і людського в собі, початок морального і передпрофесійного самовизначення, формування самостійності [265, с. 4–5].

Як наголошується у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011), протягом навчання в основній школі учні здобувають базову загальну середню освіту, що разом із початковою є основою загальноосвітньої підготовки, формує в них готовність до вибору професії і реалізації шляхів подальшої освіти [453]. Тому підлітковий вік у плані професійного становлення особистості відіграє важливу роль, адже саме у підлітків закладається ставлення до різних видів професійної трудової діяльності, формується система цінностей, активно проявляється прагнення до самовираження. На цьому тлі відбувається диференціація ставлення школярів

до різних навчальних предметів, а у системі додаткового освіти формуються навчально-професійні наміри і професійна орієнтація [265, с. 5].

У середньому шкільному віці продовжується інтелектуалізація всіх психічних процесів, тому вчителю доцільно апелювати до розуму дитини, ніж до почуттів. Продовжує інтенсивно розвиватися теоретичне мислення, у результаті чого учень уже вміє оперувати гіпотезами, аналізувати абстрактні ідеї, розвиваються такі мислительні операції як класифікація, аналогія, узагальнення. Проявляється рефлексивний характер мислення. Саме завдяки інтенсивному інтелектуальному розвитку з'являється здатність до самоаналізу. Самостійність мислення проявляється в незалежності вибору способу поведінки, схильності до експериментування [305, с. 52–53]. Тому тьюторський супровід постає більш важливою діяльністю, ніж у початковій школі, має ширші можливості й поле діяльності.

Основним чинником розвитку учня у цей період М. В. Савчин та Л. П. Василенко визначають його власну соціальну активність, спрямовану на засвоєння важливих для нього зразків поведінки і цінностей, на побудову стосунків з дорослими і ровесниками. Учні включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їхнього спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, сприяє формуванню моральних якостей особистості. Таку активність учнів цього віку доцільно спрямовувати тьютору для освітніх цілей та цілей розвитку особистості. Проте за переконаннями С. Холла, найраціональнішими у роботі із дітьми цього шкільного віку є методи пасивної педагогіки, оскільки втручання в розвиток підлітка для того, щоб змінити, виправити його, є недоцільними і шкідливими, бо не можна змінити природу [481, с. 128–130]. На нашу думку, саме тьюторська позиція учителя, як помічника, а не використання пасивної педагогіки, буде доцільною у його педагогічній діяльності в основній школі. Адже, цей процес передбачає застосування технологій, способів і методів супроводження процесу розвитку пізнавальних інтересів і здібностей учнів, у результаті чого учень буде мати можливості для самостійного вибору і пошуку, а не шукати шляхи для

вираження своїх інтересів за межами школи і родини.

Тьюторський супровід в основній школі – це педагогічна діяльність, суть якої полягає в превентивному освоєнні учнем компетентностей, умінь і навичок самостійного планування освітнього і життєвого шляху, формуванні і реалізації індивідуальної освітньої програми (стратегії), умінь і навичок вирішення проблемних ситуацій. Тьюторський супровід проявляється в готовності педагога-тьютора адекватно реагувати на психологічний та емоційний дискомфорт учня, на його запит про взаємодію. Такий тип супроводу передбачає розробку і реалізацію кожним учнем за підтримки педагога-тьютора індивідуальної освітньої програми (ІОП), яка включає в себе визначення цілей і цінностей освіти, її змісту, форм і варіантів презентації освітніх результатів. У цілому тьюторство в основній школі можна розглядати: як здійснення загального керівництва самостійною освітньою діяльністю; як перехід на суб'єкт-суб'єктні відносини в освіті; як супровід особистісного розвитку, супровід пошуку підлітком самого себе, пошуку людського в собі [265, с. 8].

М. А. Кунаш вважає, що у середньому шкільному віці тьюторська діяльність має бути в основному спрямована на мотивацію учнів до оволодіння знаннями і навичками побудови ІОМ; на розкриття сутності окремих елементів проєктування – прийомів визначення цілей, орієнтованих на формування обґрунтованого особистісного відношення до діяльності, та задач ІОМ, спрямованих на формування складових пізнавальної компетентності, усвідомлення і обґрунтування вибору форм, методів, прийомів, видів діяльності через зміст освіти; на розкриття ресурсів, можливостей освітнього простору через навчальний процес [302, с. 28].

О. А. Ісакова розділяє завдання тьютора в основній школі на дві групи. Вона вважає, що метою тьюторського супроводу в 5–7 класах має бути вибір предмета, що викликає інтерес в учня та вибір рівня його вивчення (на основі предметної орієнтації), а у 8–9 класах – вибір групи предметів для вивчення на підвищеному рівні, курсів за вибором, місця і форми середньої освіти (на основі профільної орієнтації) [244, с. 10]. Такий погляд відповідає усталеній

практиці здійснення поділу класів за профілями навчання, починаючи з 8-го класу.

Автори Звіту [452] також відзначають, що освітня траєкторія учня основної школи також має бути різною в учнів 5–7 та 8–9 класів. На їх переконання, засноване на проведеній дослідній роботі, для учнів 5–6 класів вона має передбачати загальноосвітню підготовку, знайомство з основами наук, вивчення й розвиток здібностей та нахилів учнів, їх інтересів і можливостей, формування навичок дослідницької діяльності, естетичну підготовку, психолого-педагогічні рекомендації для навчання у 8–9 класах. А для учнів 8–9 класів має здійснюватися профільне самовизначення через інформаційну роботу, діагностику, курси за вибором, профконсультування, а також мають досліджуватися здібності, інтереси та потреби учнів з метою визначення взаємозв'язку типу особистості і сфери професійної діяльності, а на основі аналізу матеріалів діагностики учням надається інформація про рівень навченості, психолого-педагогічні особливості, рекомендації вчителів-предметників, проводиться цілеспрямована робота з метою свідомого вибору групи предметів для вивчення на профільному рівні, курсів за вибором і способів подальшої освіти.

Окремо особливості тьюторського супроводу для учнів цього віку розглядає також О. Г. Трегубова, зазначаючи, що на перших етапах діяльність тьютора має бути спрямована на прояснення мотивів й інтересів учнів, пошук ресурсів для створення ІОП, роботу з замовленням родини, формування відповідальності за вибір і рефлексію учнів. На наступних етапах тьюторські функції, на думку дослідниці, можуть полягати у підтримці й оформленні навчальних ініціатив учнів; залученні у соціальне проєктування екологічного характеру; організації адекватної віку освітнього середовища у школі (у тому числі у другій половині дня) для забезпечення соціальної успішності підлітка; супроводженні освітнього замовлення родини; залученні учнів до конкурсів та олімпіадного руху; формуванні навичок ефективної поведінки у різноманітних ситуаціях, навичок навчальної самоорганізації, супроводження формування

портфоліо [532, с. 75–76].

А. О. Теров як основні завдання тьюторства в основній школі виділяє здійснення загального керівництва самостійною освітньою діяльністю учнів, перехід на суб'єкт-суб'єктні відносини в освіті, супровід особистісного розвитку та пошуку учнем самого себе й пошуку людського в собі. Ці завдання автор конкретизує у таких функціях педагога-тьютора в основній школі: 1) управлінська – створення умов для управління учнем своєю розумовою та пізнавальною діяльністю; 2) діагностична – спільний із учнем аналіз його пізнавальних особливостей для вирішення освітніх завдань і професійного самовизначення; 3) цілепокладальна – допомога учням у формулюванні їх власних довгострокових та короткострокових освітніх, професійних, життєвих цілей; 4) мотиваційна – створення та підтримання інтересу до освіти й задоволення потреби в самоактуалізації через освітню діяльність; 5) комунікативна – побудова суб'єкт-суб'єктних відносин, створення і підтримка відкритого комунікативного простору; 6) контрольно-рефлексивна – створення умов для формування адекватної самооцінки, саморефлексії та коригування учнями власної освітньої діяльності, її змісту і способів реалізації; 7) методична – створення необхідних засобів для організації тьюторського супроводу учнів, розробка контрольно-діагностичних методик, технологій і технік тьюторського супроводу [265, с. 8–9].

Слушною є думка М. В. Ухтинської, про те, що тьютор у системі основної освіти допомагає не тільки організовувати індивідуальну освітню програму, але й супроводжує школяра у процесі розширення особистої творчої ініціативи, відповідальності, вміння усвідомлювати та вирішувати як особисті проблеми так і проблеми, що мають соціальну значущість, а також активно сприяє становленню моральних принципів підлітків [543, с. 80].

Важливим аспектом розвитку особистості учня у цей період ми також вважаємо навчально-дослідну діяльність. Ця діяльність учня є досить індивідуальною, адже кожний учень може працювати над своєю темою дослідження, у своєму темпі та по-своєму представляти результати. Саме

тьютор, пробуджуючи інтерес до процесу дослідження, може допомогти зрозуміти його значущість і доцільно спрямувати цю діяльність. У цьому випадку тьютор на відміну від учителя надає більше свобод учню через можливість вибору власного шляху. Тьютор використовує такі свої стандартні функції як проектування події, спрямованої на вияв і підтримку освітніх інтересів тьюторантів; здійснення допомоги в оформленні, аналізі і презентації тьюторантами своїх навчальних і освітніх досягнень; організація індивідуальної та групової самопідготовки тьюторантів; постійний моніторинг освітньої діяльності тьюторантів і надання допомоги в оцінці їх освітніх дій [575, с. 83].

Т. А. Собіна пропонує структуру індивідуальної освітньої програми учня, що складається з таких компонентів: цільовий – передбачає постановку цілей і провідних напрямків отримання освіти, які формулюються на основі державного освітнього стандарту, основні мотиви і потреби учня; змістовний – відображає реалізований у рамках конкретної освітньої програми зміст освіти; технологічний – включає використовувані технології, методи, методики, системи навчання і виховання; діагностичний – розкриває систему діагностичного супроводу; організаційно-педагогічний – визначає режимні умови реалізації, характеристики учня (вік, рівень готовності до засвоєння, освітні потреби), якому адресована освітня програма; форми атестації досягнень і т.д.; результативний – опис очікуваних результатів реалізації [504].

Таку загальну структуру ІОП можна застосовувати як до складання ІОП як здобувачів початкової так і здобувачів базової й повної загальної середньої освіти. Для досягнення рівня освіти, що відповідає особистісному потенціалу кожної дитини, необхідна індивідуалізація освітніх програм на кожному етапі навчання з урахуванням особливостей кожного вікового періоду та змісту навчання.

У середній школі учні вже в змозі бути більш активними у складанні власного маршруту навчання, можуть виразити свої думки, прагнення та побажання. Тому їх участь у цьому процесі не може викликати заперечення, проте як і у молодшому шкільному віці, важливу роль у цьому процесі відіграє

довіра до вчителя, що зумовлена його відкритістю, доброзичливістю і розумінням психо-фізіологічних особливостей учнів цього шкільного віку.

У сучасній освіті старша школа займає ключове місце, адже за результатами навчання випускників старших класів суспільство визначає ефективність всієї системи загальної освіти, і від них же залежить рівень навчання у системі професійної освіти та якість майбутньої професійної діяльності. Сучасне суспільство, що ґрунтується на принципах свободи і відкритості, вимагає від молодшої людини вміння самостійно здійснювати вибір у різноманітних сферах діяльності і життя. На формуванні вміння здійснювати вибір і доцільно розпорядитися своєю свободою має робитися акцент у старшій школі, випускники якої скоро вийдуть у швидкозмінний і багатогранний світ. Вони мають навчитися самостійно ставити особистісно та соціально значимі цілі, планувати шляхи і засоби їх досягнення, прогнозувати можливі позитивні і негативні наслідки, вчитися їх попереджати, самостійно знаходити і аналізувати необхідну для навчання і життя інформацію.

На основі Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [453] до ключових компетентностей, які підлягають формуванню в школі, належать уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності, а до предметних (галузевих) – комунікативна, літературна, мистецька, міжпредметна естетична, природничо-наукова і математична, проєктно-технологічна та інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча, історична і здоров'язбережувальна компетентності.

Із соціальним і державним замовленням вступає у протиріччя традиційний підхід до навально-виховного процесу, що ґрунтується на принципі однаковості, мінімальної пізнавальної та соціальної активності учнів та обмеженої свободи вибору. Тому підхід до навчання, що забезпечує формування навичок діяльності за нестатичних умов самоорганізації й

індивідуального відповідального вибору, яким є тьюторський підхід, є засобом реформування сучасної системи освіти.

Для реалізації тьюторського підходу важливим є те, що спираючись на Державний стандарт, у старшій школі, де навчання є профільним, обов'язковий для вивчення зміст освітніх галузей реалізується шляхом вивчення окремих предметів, курсів за вибором ЗЗСО відповідно до загальної кількості годин, передбачених для кожної галузі, або шляхом застосування модульної технології. Тому тьюторська діяльність у старшій школі отримує більш ширші можливості, ніж в умовах основної школи, що, зокрема, зумовлено, віковими особливостями старшокласників, що зумовлені переходом до ранньої юності у 15–18 років.

У старшому шкільному віці молоді люди опиняються на порозі реального дорослого життя, тому змінюється ситуація соціального розвитку. Як зазначає В. П. Кутішенко, юність є періодом стабілізації особистості, у зв'язку із чим ускладнюється ставлення до себе та до інших, загострюється потреба зайняти позицію якоїсь соціальної групи, з'являються дорослі ролі й обов'язки, відбувається визначення з громадянською позицією, обумовленою появою нової соціальної ситуації «Я і суспільство» [305, с. 59].

Психологи відзначають, що у цьому віці диференційоване ставлення учнів до педагогів посилюється, і старшокласники вже не сприймають вчителя як втілення батька чи матері, а хочуть бачити старшого друга, до якого можна звернутись за порадою щодо подальших життєвих планів [491, с. 220]. У зв'язку із тим, що у старших школярів центральним новоутворенням стає професійне й особистісне самовизначення, у них послаблюється тенденція залежності інтересу до навчального предмету від ставлення до вчителя. Вони традиційно ставлять високі вимоги до особистісних якостей учителів.

Провідною діяльністю старшокласників є навчання як вид професійної діяльності. Учні орієнтуються на вибрану професію у навчанні: цікавляться відповідними предметами, поглиблюються свої знання на додаткових заняттях, визначають обсяги та час підготовки до неї. Адже, як зазначає В. М. Поліщук,

вибір професії відображає рівень особистісних домагань, який є проявом передусім власних об'єктивних можливостей, тобто професійне самовизначення безпосередньо стимулює особистісну самореалізацію [447, с. 168]. Крім того, перед старшокласниками стоять й інші завдання дорослішання, серед яких однією з важливих є побудова внутрішньої системи цінностей та етичної свідомості як керівництва до дії.

І. В. Шаповаленко наголошує, що завдання розвитку учнів старшого шкільного віку включають орієнтування і визначення свого місця у дорослому світі, прийняття й освоєння соціальних ролей, вирішення рольових конфліктів, подальше удосконалення стратегій подолання труднощів [569, с. 261]. Старшокласники, за словами Л. І. Божович, орієнтовані на майбутнє, і все теперішнє виступає для них у світлі цієї основної спрямованості особистості. Вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення стає для них тим афективним центом життєвої ситуації, навколо якого починають обертатися їх діяльність та інтереси [141, с. 281]. Ця думка підтверджується В.П. Кутішенко, зокрема вона наголошує, що «основне в становленні особистості старшокласника – відкриття власного світу, яке проявляється в формі переживання своєї індивідуальної цілісності та неповторності [305, с. 62].

Отже, старший шкільний вік достатньо складний, багатогранний і важливий для особистості, що покладає високу відповідальність на діяльність тьютора у старшій школі. У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися позиції М. П. Черемних про те, що основна функція тьютора в старшій школі полягає в організації рефлексивно-аналітичної роботи через спеціально організовані рефлексивні сесії і тьюторські консультації (індивідуальні або групові). Тьютор допомагає старшокласникам у виборі способу діяльності, вивченні й освоєнні тієї чи іншої освітньої галузі. З цією метою здійснюється організація практичних проб у формі стажування і реалізації соціально-культурних проєктів. Тьютор організовує зустрічі учня з культурними осередками і персональними носіями культури (професорами, майстрами, професіоналами і т.д.); допомагає учню в оволодінні способами освоєння

культури (дослідженням, проєктуванням, творчістю) через організацію рефлексії учня над його діяльністю; допомагає в усвідомленні можливостей і освітніх перспектив, пов'язаних з професійним майбутнім; створює умови для організації дослідницької, проєктної та творчої діяльності учнів з урахуванням індивідуальних програм; здійснює формування усвідомленого замовлення до навчання, роботу по складанню індивідуальної освітньої програми, розширенню освітнього простору учня як простору проби себе й своїх можливостей [265, с. 16–28].

Розглядаючи тьютора в кооперативній діяльності з учителем, В. М. Тихонович зазначає, що суть діяльності вчителя – бути взірцем, нести його учням, а тьютора – відповідати за діагностику уявлень школяра про сенс засвоєваних ним форм дії. На думку науковця, тьютор повинен будувати такі життєві ситуації дітей, в яких можливо виявити цільову спрямованість на навчання через реальні дії, а його завдання як представника педагогічної діяльності полягає у відкритті свого образу для кожної дитини і водночас дати відчуті обмеженість її форми дії відносно певного культурного зразка, показати, що є інші образи не випадкових, значущих для всього життєвого шляху, дій людини [529, с. 161].

М. А. Кунаш, розрізняючи кілька моделей тьюторського супроводу в старшій школі, в основній моделі вбачає діяльність тьютора у тому, що він має коригувати окремі елементи кроків ІОМ, спрямовувати діяльність з розширення спектра способів діяльності. Старшокласник самостійно визначає мету, що спирається на дані самодіагностики і діагностики спеціалістів і орієнтована на формування складових спеціальних компетентностей у вибраній сфері діяльності. Він формулює завдання ІОМ, спрямовані на розширення використовуваних способів у визначеній області діяльності, до якої має високий рівень мотивації, зацікавленість не тільки у результаті, але й у процесі, а також пріоритетні шляхи їх досягнення, виходячи з ресурсів освітнього простору ІОМ. Тьютор у свою чергу супроводжує учня у процесі просування по ІОМ, розкриває додаткові можливості освітнього простору, відслідковує

результативність просування по ІОМ, здійснюючи самоконтроль [302, с. 29]. Отже, ІОП з одного боку виступає предметом педагогічного проєктування тьютора, а з іншого – у процесі його виконання стає предметом особистої рефлексії учня.

О. А. Ісакова слушно зазначає, що у 10–11 класах тьюторський супровід спрямований на вибір напрямку, рівня, місця і форми професійної освіти на основі професійної орієнтації [244, с. 10]. Тому часто з 10-го класу, а іноді з 8 чи 9 у загальноосвітніх школах впроваджується профільне навчання, за якого діяльність тьютора чітко спрямована на професійне самовизначення старшокласника. Як зазначає О. О. Челнокова, в умовах профільного навчання тьюторська діяльність є комплексом професійно-інформаційних, організаційно-координаційних, консультативно-практичних, соціально-педагогічних заходів, що проводяться для надання допомоги учням в усвідомленому виборі професії та підготовці їх до майбутньої професійної діяльності. Вона забезпечує педагогічний супровід профільного навчання і характеризується співробітництвом суб'єктів спільної роботи, вираженому в активному прагненні до досягнення спільних цілей і завдань, розділенням основної роботи на функціонально пов'язані складові, орієнтацією на особистісні потреби й інтереси учнів [564, с. 10].

З досвіду дослідно-експериментальної роботи Черкаської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів з реалізації ІОТ учнів багатопрофільної школи у 10–11 класах ІОТ має складатися з обов'язкової, варіативної та організаційної частини, реалізовувати принцип варіативності навчання у наданні учням можливості вибору профілю, предметних курсів за вибором, курсів загальнокультурного розвитку, гуртків, платних послуг, індивідуальних консультацій, форм і методів вивчення навчального матеріалу, вибір додаткових освітніх ресурсів, творчі та дослідницькі роботи, проєкти, засобів оцінювання освітньої діяльності, терміни їх реалізації, громадської діяльності у закладі освіти та поза його межами [452, с. 11].

Профільне навчання є особливим видом диференціації та індивідуалізації.

Ця форма організації навчальної діяльності старшокласників дозволяє врахувати інтереси, нахили, уподобання, здатності та здібності учнів, створити умови для розвитку особистості відповідно до її пізнавальних і професійних цілей, навчатися за ІОП у зручному темпі та послідовності, відповідно до особистих якостей і можливостей засвоїти шкільну програму.

На цьому етапі, як зазначає І. С. Сергєєва, призначення індивідуальних програм полягає у наданні допомоги учням почати самостійно рухатися у тих сферах, де вони самі готові до цього руху, постійно розширюючи їх кругозір і орієнтованість на широку адаптацію особистості до соціальних вимог і умов життя людини у суспільстві через опосередкування всієї сукупності суспільних відносин, в яку включена молода людина як носій якості цих соціальних відносин [537, с. 30–31].

У старшій школі в умовах профілізації навчання ІОП стає необхідною і має розроблятися тьютором у результаті спільної діяльності з психологом, учнем і його батьками. Тьюторська діяльність полягає у педагогічному проектуванні ІОП як сукупності взаємопов'язаних модулів, які, на нашу думку, достатньо повно представлені І. С. Сергєєвою, а саме: діагностичний, базово-індивідуальний, варіативно-предметний, варіативно-особистісний модулі [537, с. 38]. Перший модуль визначає особливості розвитку учня, рівень його навченості і проблеми у засвоєнні прийомів мислительної діяльності, у керуванні навчальною діяльністю, виявлені психологом, а також сформованість комунікативних умінь. Другий модуль реалізує ідею базового змісту загальної освіти і відображає специфіку конкретного освітнього закладу, визначає обсяг навчального матеріалу, методики засвоєння матеріалу та контролю, визначає індивідуальний темп вивчення матеріалу. Третій модуль проектує умови для самовизначення учня у поглибленому вивченні одного або кількох предметів і поза початкову роботу по ним, а також для реалізації творчих здібностей учнів через включення їх у дослідницьку діяльність. Четвертий модуль визначає умови для розвитку комунікативних, організаторських і дидактичних компетентностей учнів через включення їх у роботу творчих лабораторій.

Одним з ефективних засобів індивідуальної підготовки старшокласників є застосування методу портфоліо, який дозволяє комплексно реалізувати і представити завдання теоретичної і практичної підготовки учня як суб'єкта навчання.

Узагальнимо основні специфічні особливості тьюторського супроводу здобувачів повної загальної середньої освіти: 1) тьютор здійснює рефлексивно-аналітичну роботу через спеціально організовані рефлексивні сесії і тьюторські консультації; 2) тьютор допомагає старшокласникам у виборі способу діяльності, вивченні й освоєнні тієї чи іншої освітньої галузі організовуючи практичні проби у формі стажування і реалізації соціально-культурних проєктів; 3) тьютор має коригувати окремі елементи кроків ІОМ і супроводжувати учня у процесі просування по ньому; 4) тьютор спрямовує свою діяльність на вибір старшокласником напрямку, рівня, місця і форми професійної освіти на основі професійної орієнтації; 5) тьютор надає допомогу учням в усвідомленому виборі професії та підготовці їх до майбутньої професійної діяльності; 6) тьютор спрямовує ІОП на адаптацію особистості старшокласника до соціальних вимог і умов життя людини у сучасному суспільстві. Отже, можна зробити такі висновки: тьюторська діяльність з дітьми молодшого, середнього і старшого шкільного віку має спільні риси у частині розробки та супроводження індивідуальних освітніх програм за наперед означеними етапами та структурою (цільовий, змістовний, технологічний, діагностичний, організаційно-педагогічний, результативний компоненти (за Т. А. Собіною)); основна мета тьюторської діяльності з учнями початкової школи полягає у формуванні пізнавального інтересу та позитивної мотивації до навчання; ціллю тьюторського супроводу учнів середньої школи є підтримка інтересу до навчання з орієнтацією на вибір групи предметів та допрофільну підготовку; тьюторська діяльність з учнями старшої школи характеризується спрямованістю на професійне визначення старшокласників; основними у тьюторській діяльності є діагностичні методики, інтерактивні та ігрові методи та метод проєктів, метод портфоліо, такі форми роботи як консультації,

тренінги, а також змагальні і комунікативні аспекти з урахуванням віку і можливостей тьюторантів. Тьюторський супровід різних вікових категорій учнів відрізняється також основними функціями тьютора та методами реалізації ІОП.

1.3. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у педагогічній теорії

Досліджувана проблема професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності вимагає розгляду широкого кола питань: починаючи від формування уявлення про тьюторську діяльність до аналізу та пропозиції ефективних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення функцій тьютора. Вирішення проблеми ефективної професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та її подальші перспективи значною мірою залежать від ґрунтовного вивчення накопиченого педагогічного досвіду з цієї проблематики. Проаналізуємо вітчизняні дослідження з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Роботи зарубіжних авторів, в яких висвітлено особливості такої підготовки в зарубіжних країнах будуть розглянуті у третьому розділі дослідження.

Особливого значення, у дослідженні означеної проблеми набуває питання класифікації наукових досліджень щодо професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Зважаючи на те, що для вирішення такого завдання є необхідним цілісне дослідження наукової думки, яке не претендує на повний огляд праць, ми можемо класифікувати наукові роботи за такими напрямками:

- 1) фундаментальні праці, в яких розкрито загальні основи історії та теорії педагогічної освіти і педагогічної діяльності;
- 2) праці, в яких висвітлено сучасні освітні парадигми, концепції, методологічні підходи професійної підготовки майбутніх учителів;

3) праці, в яких розглянуто сутність тьюторства, тьюторського супроводу та тьюторської діяльності;

4) праці, присвячені проблемі професійної підготовки майбутніх до тьюторської діяльності, зокрема у дистанційному навчанні;

5) праці, в яких розкрито питання формування тьюторської компетентності майбутніх учителів;

6) праці, в яких висвітлено діяльність учителя з індивідуалізації навчання учнів ЗЗСО.

До *першого* напрямку дослідження педагогічного досвіду ми віднесли дослідження і фундаментальні праці, в яких розкриті загальні основи історії та теорії педагогічної освіти і педагогічної діяльності.

Дослідження та праці таких науковців як Т. М. Десятов [210], І. А. Зязюн [237], Г. Т. Кловак [260], Т. Є. Кристопчук [296], В. А. Семиченко [488], С. О. Сисоєва [496], А. В. Сущенко [523], В. Д. Федоров [547] дали ключ до розуміння багатьох явищ у педагогічній освіті та сприяли поглибленню і цілісності вирішення означеної проблеми. В. О. Гальперіна [173], О. В. Сухомлинська [519], Г. П. Клімова [259] висвітлювали загальні питання педагогіки і тенденції її розвитку. Г. Т. Кловак [260], дослідивши генезу підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у закладах вищої педагогічної освіти України від кінця XIX століття та у XX століті, пропонує модель ступеневої підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в сучасних умовах неперервної педагогічної освіти. Сутності педагогічної майстерності як основи педагогічної діяльності присвячені праці І. А. Зязюна [237] та С. О. Сисоєвої [496], зокрема С. О. Сисоєва зазначає, що «педагогічна творчість відображає процес особистої і професійної реалізації та самореалізації педагога у професійно-педагогічній діяльності» [496, с. 97]. Здійснивши порівняльний аналіз вищої педагогічної освіти України в контексті світових глобалізаційних процесів, Т. М. Десятов та І. Т. Лещенко [210] виявили тенденції впливу інтернаціоналізації й транснаціоналізації на механізм забезпечення якості вищої освіти і визначили

особливості розроблення модульних програм, що ґрунтуються на діяльнісно-орієнтованих технологіях, методики оцінювання компетентності за модульним принципом. Компаративне дослідження було здійснено Т. Є. Кристопчук [296], у результаті якого на основі аналізу тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу 90-тих років XX – початку XXI століття виокремлено як спільні наскрізні тенденції, притаманні всім країнам Європейського Союзу, глобалізацію, інформатизацію, інтеграцію, інтернаціоналізацію; визначено, що спільним у розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу є підготовка вчителів середніх шкіл за двома моделями (паралельною та послідовною), пріоритетність паралельної моделі у підготовці вчителів дошкільних закладів і початкової школи, поєднання у структурі змісту педагогічної освіти предметного та професійного блоків, підготовка вчителів на рівнях бакалавр-магістр, переважання ступеня бакалавра для вчителів дошкільних закладів та початкових шкіл, здійснення підготовки вчителів у різних типах закладів вищої освіти.

Ґрунтовно досліджуючи теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів В.І. Шахов надає основні вимоги до базової педагогічної освіти: вища педагогічна освіта повинна сприяти становленню фахівця-професіонала, морально зрілої, відповідальної особистості, спроможної до виконання інваріантних загально педагогічних функцій (дидактичної, виховної, комунікативної, організаторської, агностичної, інформаційної), безупинного розвитку та самореалізації в професійній діяльності. Він доводить, що виконання цих вимог можливе за виконання педагогічних умов, що забезпечують результативність особистісно орієнтованої моделі базової педагогічної підготовки: гармонійної цілісності, єдності її етапів, структурних, змістових і процесуальних компонентів; гуманістичної і професійної спрямованості, науковості змісту педагогічної освіти; індивідуалізації темпів його засвоєння та об'єктивізації оцінювання результатів [574, с. 399–403].

Висвітлюючи психологічний аспект педагогічної діяльності

В. А. Семиченко, наголошує, що цільова педагогічна діяльність спрямована передусім на іншу людину і «... має сенс лише тоді, коли в особистості його учня, вихованця акумулюються той науковий і соціальний досвід, який має бути переданий педагогом», і «тільки те, що втілюється, інтегрується у внутрішній світ конкретних учнів, має сенс і визначає цінність педагогічної діяльності» [488, с. 301]. Досліджуючи теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі, А. В. Сущенко [523] доводить, що необхідними й достатніми умовами набуття вчителем досвіду педагогічної діяльності на засадах гуманізму є сформована особистісна потреба у самореалізації гуманістичних потенцій в обраній професії, постійне підвищення фахової майстерності, усвідомлена відмова від використання формальних ролей, щире прийняття та співпереживання іншій людині, інтерактивна інтелектуальна співтворчість та діалогова культура. Висвітлюючи психологічний тезаурус і стиль педагогічної діяльності, В.Д. Федоров зазначає, що «індивідуальний стиль педагогічної діяльності є основою професійної майстерності» [547, с. 4].

Отже, аналіз наукових та навчально-методичних праць показав достатнє висвітлення основних питань та загальних основ історії та теорії педагогічної освіти і педагогічної діяльності. Сучасним науковим дослідженням за таким напрямом притаманно: вивчення та висвітлення різних історичних періодів становлення національної педагогічної освіти, пошук нових теорій удосконалення педагогічної освіти та якості педагогічної діяльності, зокрема в аспектах педагогічного професіоналізму та майстерності.

Другим напрямом дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності є праці, в яких висвітлені сучасні освітні парадигми, концепції, методологічні підходи та технології. Методологічні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів знаходять відображення у сучасних наукових дослідженнях таких науковців як Є. С. Барбіна [130], М. Ф. Бирка [138], І. М. Богданова [139], І. В. Гавриш [168], Н. В. Гузій [198], М. О. Сова [505] та ін. Теоретико-методичні засади виховання майбутніх

учителів висвітлювали І. Ф. Лощенова [329], Л. Ю. Москальова [359], К. М. Павлицька [432] та ін. І. В. Гавриш констатує такі суттєві зміни у методології безперервної педагогічної освіти: традиційна знаннєва парадигма підготовки освітянських кадрів, на якій ґрунтувалася радянська педагогічна наука, поступається місцем особистісно орієнтованій інноваційній парадигмі [168, с. 1]. І. М. Богданова пропонує концепцію оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі інноваційних технологій [139, с. 119-124], що ґрунтується на таких концептуальних положеннях: нова парадигма професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів може бути створена на основі врахування ієрархії державних, професійних та оперативних цілей; досягнення цілей світоглядного, методологічного та ціннісного характеру, покладених в основу нової поліфункціональної парадигми професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів; для забезпечення реалізації функцій оновлення підготовки необхідне виконання стратегічних завдань, покладених в основу нової поліфункціональної парадигми; для розв'язання поставлених завдань слід використати сукупність методів дослідження; доцільно розглядати інформаційну технологію навчання та модульну технологію навчання в єдиному інтеграційному блоці; кінцевий результат – модель оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя як система науково-методичного забезпечення.

Концепцію педагогічного професіоналізму обґрунтовує у своєму дослідженні Н. В. Гузій, зазначаючи, що її ключова ідея полягає у створенні дидактично-орієнтованого (від дидактика – галузь теоретичних і прикладних психолого-педагогічних знань про сутність, особливості, закономірності, принципи, механізми успішного функціонування фахівця у педагогічній професії) педагогічного простору, який сприяв би успішному самовизначенню студентів щодо соціально-культурних цінностей і смислів педагогічної професії, – від усвідомлення правильності її вибору через цілеспрямований розвиток професійних інтересів і схильностей, вироблення системи поглядів, переконань, установок, до набуття теоретичного та

практичного досвіду професійно-творчого зростання та самореалізації у педагогічній професії, а відтак, і становлення їх професіоналізму [198, с. 385].

Методологічні функції педагогічної майстерності в системі підготовки вчителя як фактора її інтеграції глибоко розкриті в концепції Є. С. Барбіної [130]. За твердженнями автора, завдяки педагогічній майстерності у процес професійної підготовки в наочній формі імпліцитно вноситься парадигматичний підхід сучасної наукової методології: робота зі складними структурними об'єктами, ознайомлення з системними властивостями цих об'єктів, формування елементів системного мислення стосовно до педагогічних об'єктів. Суттєвим у визначенні ролі та функцій педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти є її розвиток як складної організаційної системи, що включає процес формування, становлення і розвитку особистості вчителя, який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у закладі вищої освіти й реалізується у сфері післядипломної освіти.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів набув розвитку в роботах Н. А. Глузман [180], В. Ф. Заболотного [227], Л. Є. Петухової [441], О. В. Шестопалюка [578] та ін. Інші підходи розглянуто у дослідженні В. Ю. Ковальчука, а саме: підходи до модернізації професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя в їх взаємозв'язку з потребами суспільства у реформуванні середньої освіти. Як такі він виділяє системний, структурно-функціональний, синергетичний і діяльнісний підходи. Крім того, одним із вирішальних підходів у професійній підготовці вчителя науковець вважає цілеспрямоване здійснення національно-світоглядної орієнтації, оскільки сучасний світ став світом націй і національних міжнародних відносин, а національна освіта стає наріжною для людської цивілізації початку XXI ст. [269, с. 256]. На системному підході до професійної підготовки майбутніх учителів акцентує увагу низка науковців: Л. В. Коваль [268], М. Г. Криловець [295], С. М. Мартиненко [337], Н. В. Морзе [355], В. В. Осадчий [428], О. М. Семеног [485], О. І. Шапран [570], Л. О. Хомич [555] та ін.

Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів розглядали у своїх дослідженнях такі науковці: В. Г. Моторіна (дидактичні і методичні засади) [360], О. С. Падалка (професійно-економічна підготовка майбутніх учителів) [433], О. П. Сергєєнкова (формування професійної індивідуальності) [490], В. Д. Шарко (методичної підготовки в умовах неперервної освіти) [572], О. М. Куцевол (розвиток креативності майбутніх учителів) [310], М. Г. Чобітько (особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів) [566], С. А. Литвиненко (підготовка до соціально-педагогічної діяльності) [319], Є. В. Кулик (підготовка до педагогічної дослідницької діяльності) [301], Л. І. Морська (підготовка до використання інформаційних технологій у професійній діяльності) [358]. У цілому, незважаючи на те, що питання освітніх парадигм, концепцій, підходів та технологій педагогічної освіти постійно знаходяться у полі зору сучасних дослідників, методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності є недостатньо висвітленими у наукових працях.

До *третього* напрямку вивчення наукового досвіду ми відносимо праці, в яких висвітлюється сутність тьюторства, тьюторського супроводу та тьюторської діяльності з дітьми шкільного віку, зокрема в умовах ДН. Слід зазначити, що у вітчизняній педагогічній думці не достатньо ґрунтовних праць щодо зазначеної тематики, проте наявні окремі розвідки таких вчених та педагогів-практиків як А. М. Бойко [142], С. В. Вєтров [159], Т. Ю. Осипова [429], О. В. Руденко [476], О. М. Троїцька [533], Л. О. Шеїна [576].

На думку А. М. Бойко, актуальність тьюторства сьогодні зумовлена, по-перше, тим, що тьюторська технологія спрямована на задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства, їх гармонізації; по-друге, вона наочно демонструє залежність розвитку країни від результатів освіти окремих індивідів і спрямована на їх піднесення; по-третє, визначається необхідністю особистісно орієнтованої, гуманної педагогічної взаємодії; по-четверте, у зв'язку з персоніфікацією педагогічної освіти, побудовою власної програми, яка здійснюється за індивідуальними можливостями; по-п'яте, потребою

формування суб'єкт-суб'єктних толерантних відносин учасників педагогічного процесу, що супроводжують особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів. Також у зв'язку зі зменшенням контингенту студентів та й учнів тьюторство буде проявлятися все більш реально і затребувано [142, с. 7]. Т. Ю. Осипова розглядає тьюторство як окремий вид педагогічного наставництва, зазначаючи, що «тьютор своїми професійними і людськими якостями сприяє піднесенню статусу вчителя, наставника, його виховної ролі, слугує прикладом професійної досконалості й відданості, незамінний у особистісному професійному зростанні підтьюторного» [429, 45].

У праці О. В. Руденко [476] акцентується увага на ролі тьютора у ДН. Автор у ролі тьютора бачить людину, яка супроводжує та підтримує процес самоосвіти, здійснює підтримку розробки та реалізації індивідуальних освітніх проєктів і програм. Вважаючи тьюторство культурою, що сформувалася в історії паралельно культурі викладання і навчання, О. В. Руденко підкреслює думку, що тьюторство затребуване в сферах досить складного змісту, де немає однозначних методів пізнання, де розуміння вимагає персональних, особистих зусиль як у математиці. Тобто автор звужує розуміння тьюторства до функцій репетитора, який навчає певному предмету, що не узгоджується із думкою С. В. Ветров, який позиціонує тьютора як педагога, який допомагає в складанні індивідуальної освітньої програми, здійснює її супровід, грає роль навігатора в просуванні вздовж індивідуального освітнього маршруту [159, с. 63]. Л. О. Шеїна також більш розширеною вбачає сутність діяльності тьютора, зазначаючи, що сучасне тьюторство більший акцент робить на адаптацію до соціуму і саморозвиток індивіда у різноманітних напрямках. На її думку, тьютор є більш конкретизованим агентом соціалізації, здійснюючи процес соціальної практики – особливий тип гуманітарного педагогічного супроводу процесу індивідуалізації. Як і С. В. Ветров авторка робить акцент у тьюторській діяльності на реалізацію індивідуальної освітньої програми і прогнозування професійного та життєвого маршруту тьюторанта [576, с. 233].

У філософському аспекті розглядає діяльність тьютора О. М. Троїцька,

зазначаючи, що стратегія тьюторської діяльності, що містить супровід та підтримку самоосвіти людини, а також використовує інструментарій розкриття потенціалу людини і розвитку її здатностей, талантів в усіх сферах життя, вимагає включення культурно-насиченого супроводу і ціннісно-сміслових конструктів [533, с. 303].

Розглядаючи позицію тьютора у шкільній освіті, К. Андросович вважає, що тьютор покликаний допомагати як класному керівнику, так і керівникам науково-дослідних тем учнів – учасників конкурсних робіт Малої академії наук (МАН) України. На її думку, основна діяльність щодо супроводу обдарованих дітей в Інтернеті має бути покладена саме на тьютора – особистість, яка виконує роль наставника. У зв'язку із цим дослідниця до основних напрямів діяльності тьютора в Інтернеті зараховує такі: 1) підтримка та супровід обдарованих учнів (психологічна діагностика психічних станів учнів; тестування характерологічних особливостей дітей, виявлення та розв'язання психологічних труднощів; проведення тренінгів, дискусій; організація спілкування з науковцями; розвиток та підтримка дослідницького інтересу; надання ресурсу навчальних матеріалів; допомога у створенні портфоліо); 2) науково-методичне забезпечення класних керівників, керівників проєктів, наукових тем (література, методичні рекомендації, корекційні програми, методи та методики підтримки та роботи з обдарованими учнями) [119].

Вивчаючи аспект тьюторської діяльності в умовах мережевого ДН школярів, Т. О. Дерба [208] робить висновки, що для успішної мережевої взаємодії тьютора з тьюторантом(ами) необхідно вміти: проводити оцінку актуальності проблем; прогнозувати їх актуальність на колективному обговоренні; вибирати спосіб мережевої взаємодії (або їхню комбінацію), час, кількість учасників до мережевої взаємодії; послідовно викладати суть проблеми; стежити за розвитком дискусії; забезпечувати психологічно комфортну атмосферу для дистанційних учасників навчання.

Аналізуючи явище тьюторського супроводу учнів як нової форми гуманістичного навчання, Р. А. Полєшко, В. В. Щорс [446] також акцентують

увагу на діяльності тьютора в умовах ДН. Дослідники вважають, що тьютор – це вчитель-консультант, який організовує освітній процес за дистанційною формою й виконує одночасно функції вчителя, консультанта й організатора освітнього процесу. Разом із тим науковці слушно зазначають, що тьютор має інший світогляд: замість прагнення до уніфікації він націлений на збереження та культивування різноманітності, підтримку та розвиток індивідуальності, вивчення індивідуального стилю навчально-пізнавальної діяльності кожного учня й надання йому адресної допомоги в подоланні тих чи інших проблем.

Сенс тьюторства в подоланні антропологічного дефіциту в освіті вбачає О. П. Літовка [324]. Автор зазначає, що цей дефіцит створює брак «особистої присутності» людини в освіті, брак особистого й освітнього сенсу, брак відповідальності людини за свою освіту. У зв'язку із цим, на її думку, тьюторство передбачає формування у вчителя творчих компетентностей, готовності до перенавчання, уміння навчатися протягом усього життя, вибирати і оновлювати професійний шлях.

Отже, у розглянутих наукових працях, в яких проаналізовано сутність тьюторства, тьюторського супроводу та тьюторської діяльності з дітьми шкільного віку, простежується пошукова робота щодо осягнення окреслених понять і явищ, проте цілісних та ґрунтовних досліджень з теорії тьюторства та тьюторської діяльності у вітчизняній педагогічній теорії катастрофічно мало.

Четвертий напрям вивчення наукової емпірії щодо досліджуваної проблеми складають праці, присвячені професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності, зокрема у ДН, зокрема таких вітчизняних науковців як М. В. Іващенко [249], Т. І. Койчева [270], А. К. Сучану [522, с. 43] та ін. Слушно зазначає М.В. Іващенко, що проблема тьюторства для вітчизняної науки є досить новою (на відміну від зарубіжної педагогіки), і хоча в цьому напрямі ведуться активні наукові розвідки, вона ще не знайшла достатнього висвітлення в сучасних дослідженнях [249, с. 1]. А. К. Сучану досліджуючи феномен підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності зазначає, що вона повинна проєктувати освітнє та навальне середовище із залученням

сучасних інформаційних, комп'ютерних і педагогічних технологій; включати як традиційні методи і форми навчання студентів, так і методи і форми навчання, характерні для європейської зони вищої освіти; забезпечувати розвиток мобільності; враховувати основні положення та взаємозв'язки теорій діяльності й особистості; сприяти особистісно-професійному розвитку й саморозвитку; включати теоретичну і практичну підготовку до педагогічної, науково-дослідної, творчої, різновидів пошукової діяльності, що зумовлює оволодіння вміннями оперувати результатами власної дослідницької роботи [522, с. 43]. З метою досягнення таких завдань дослідниця пропонує реалізовувати педагогічні умови (переконання щодо значущості готовності до діяльності тьютора та важливості набуття досвіду її здійснення; реалізація тьюторської діяльності на основі оволодіння педагогічними знаннями й уміннями; організація позитивного спілкування у підсистемі «майбутній викладач-студент», домінантою якого є педагогічна взаємодія) та процесуальну модель формування ціннісно-сміслової готовності до тьюторської діяльності у магістрів гуманітарних спеціальностей. Проте А. К. Сучану зупиняється лише на професійній підготовці педагогів на рівні магістратури і тільки гуманітарних спеціальностей, не торкаючись проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на рівні бакалавра. Такий підхід зумовлений більшою варіативністю навчальних програм магістерських спеціальностей, що дозволяє здійснювати професійну підготовку педагогів до тьюторської діяльності не зважаючи на відсутність такої спеціальності у Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти.

Важливою проблемою є підготовка тьютора до роботи у СДН. Адже процес підготовки тьюторів орієнтується на розвиток у них комунікативних, аналітичних, рефлексивних умінь та навичок, психологічної готовності працювати у віртуальному просторі, навичок фасилітації, тобто налагодження та підтримки інформаційних зв'язків і взаємодії між слухачами та іншими учасниками СДО, регулювання різних проблем, розв'язання конфліктів,

адаптації слухачів до нової форми навчання [224, с. 13].

Т. І. Койчева розглядала у своєму дисертаційному дослідженні аспекти підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для СДО. Дослідницею було запропоновано зміст теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв, що забезпечує їхню професійно-педагогічну готовність до виконання тьюторських функцій у СДО, та методику поетапної підготовки вчителя-гуманітарія до виконання тьюторських функцій у СДО відповідно до структури чинних навчальних планів.

У цілях нашого дослідження цінним є запропонований зміст підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до виконання функцій тьютора в СДН, який відповідно до обсягу визначених знань і вмінь, що дозволяють виконувати вчителю функції тьютора в СДО, авторка базує на базі вивчення студентами курсу «Інформатика» та спецкурсу «Методика роботи тьютора в системі дистанційної освіти». Метою спецкурсу виступила підготовка студентів педагогічного закладу як спеціалістів у галузі ДО, які володіють сучасними методами і технологіями навчання, готових до організації і проведення ДК в умовах специфічного телекомунікаційного навчального середовища. Відповідно до специфіки розробленого курсу, його вивчення вимагало від студентів володіння базовими навичками роботи з комп'ютером і роботи в Інтернет. У змісті спецкурсу враховувалося, що функції тьютора потребують володіння широким колом знань, умінь і навичок, що об'єднано за трьома категоріями: концептуальні, людські та технічні. Студентам було запропоновано створювати наочний образ ситуації, пов'язаної з функціями тьютора в СДО. При цьому частина студентів виступала в ролі слухачів, один чи два студенти проводили фрагмент заняття, тобто виступали в ролі тьютора. Після кожного заняття проводивсь аналіз практичних дій «тьюторів» та інших учасників ситуації [270, с. 13–14].

Технологію формування готовності студентів закладів вищої педагогічної освіти до діяльності тьютора в ДН запропоновано М. В. Іващенко. Вона реалізується на мотиваційно-підготовчому, змістово-діяльнісному, оцінно-

корекційному етапах [249, с. 3]. Автор зазначає, що запровадження такої технології сприяло підвищенню творчого рівня студентів та їх готовності до діяльності тьютора. Важливим досвідом з цієї роботи нам слугує те, що науковець зазначає про проведення у процесі дослідження інформаційно-роз'яснювальної роботи зі студентами для формування в них позитивної мотивації щодо набуття готовності до діяльності тьютора, що здійснювалась протягом перших двох років навчання на лекціях і семінарських заняттях під час викладання курсів «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Нові інформаційні технології», «Основи ІКТ та сучасні ТЗН». Важливим надбанням роботи у рамках нашого дослідження є твердження про те, що розвитку позитивної мотивації студентів до діяльності тьютора сприяла участь їх у роботі дискусійного клубу «Тьюторство і моя майбутня професійна діяльність». Також М. В. Іващенко у процесі долідно-експериментальної роботи було впроваджено авторський спецкурс «Вступ до тьюторської діяльності». Теоретичний модуль спецкурсу передбачав ознайомлення зокрема з такими питаннями як особливості організаційних форм навчання із тьюторським супроводом (надання педагогічної підтримки, презентація, конференція, самостійна робота над проєктом, самооцінка, контроль та самоконтроль, тести тощо); особливості реалізації педагогічних технологій у процесі діяльності тьютора (проєктна технологія, навчання у співпраці, різнорівневе навчання, синхронне та асинхронне спілкування тьюторів із слухачами курсів за допомогою месенджерів, електронної пошти, форумів). У процесі вивчення цього курсу майбутніми вчителями особливу увагу приділяли виробленню вмінь щодо здійснення тьюторської діяльності. Для кожної групи вмінь підбирали відповідні завдання [249, с. 10–11].

Отже, аналіз праць за цим напрямом відобразив наявність ґрунтовних досліджень проблем професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та залишаються не достатньо висвітленими питання розробки концепції та моделі професійної підготовки до тьюторської діяльності майбутніх учителів, зокрема що ґрунтуються на засадах компетентнісного,

праксеологічного, антропоцентричного та студентоцентричного підходів.

До *п'ятого* напрямку віднесено праці, спрямовані на формування тьюторської компетентності майбутніх учителів, серед яких також спостерігається не достатня кількість ґрунтованих досліджень. Роль тьютора як складової професійної компетентності вчителя початкових класів розкрита Т. М. Пахомовою [436]. Досліджуючи формування готовності студентів до діяльності тьютора М. В. Іващенко [246]. зазначає, що очікування та вимоги до тьюторів, що задаються сучасною системою освіти передбачають певний достатній рівень професійної компетентності, що включає: професійні знання, вміння та навички виконання діяльності, особистісні здібності щодо діяльності в широкому аспекті, налаштованість та бажання її виконувати.

Підсумовуючи аналіз праць з цього напрямку, слід зазначити, що науковцями достатньо висвітлені питання сутності та засобів формування тьюторської компетентності у закладах вищої освіти (С. О. Сисоєва, В. В. Осадчий [498]), в умовах дистанційного навчання (В. М. Кухаренко [309], О. В. Лось [328]) та післядипломної освіти (Ю. С. Присяжнюк [449]). Натомість тьюторській компетентності майбутніх учителів приділено не достатньо уваги у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях.

До *шостого* напрямку віднесено праці, що розкривають діяльність учителя з індивідуалізації навчання учнів ЗЗСО. У дослідженнях С. Ю. Ніколаєва [373], В. О. Онищука [387], О. Я. Савченко [480], питання урахування індивідуальних особливостей учня під час навчання позиціонуються як основа індивідуалізації навчання. Науковці О. А. Жерновникова [225] та С. Г. Литвинова [321], розглядають індивідуалізацію навчання як наближення освітнього процесу школи до оптимальної моделі навчання учня. Висвітлюючи засоби активізації навчання старшокласників, В. О. Онищук [387] звертається до особливостей індивідуалізації навчання, виділяючи три цьому при рівні її розвитку, зокрема: перший рівень – це врахування загальних особливостей учнів на різних етапах їх навчання й розвитку; другий – диференційований підхід (використання різноманітних навчальних програм і планів, навчальних завдань з різним

ступенем складності для різних груп учнів); третій – індивідуальний підхід, що здійснюється із урахуванням індивідуальних відмінностей учнів та вчителя і створює сприятливі умови для їх спільної продуктивної діяльності.

Важливим у роботі С. Ю. Ніколаєвої є виділення нею видів індивідуалізації, що співвідносяться з кожною з підструктур психологічної структури індивідуальності: підструктура спрямованості – з мотивуючою індивідуалізацією; підструктура соціального досвіду – з регулюючою; підструктура форм відображення – з розвиваючою; підструктура біологічних властивостей – з формуючою індивідуалізацією [374, с. 14]. О. Я. Савченко наголошує на тому, що необхідність введення державних стандартів не сумісна із створенням умов для розвитку обдарованих дітей, орієнтацією на індивідуалізацію навчання [480, с. 50]. Зазначаючи, що професійний обов'язок учителя – бачити, насамперед, особистість конкретної дитини, якомога точніше визначати її пізнавальні здібності, а потім обирати відповідний засіб впливу, дослідниця вважає врахування індивідуальних особливостей першою засадою реалізації принципу індивідуалізації і диференціації навчання. Проте вона розглядає їх у звужених рамках шкільного навчання, вважаючи, що принцип індивідуалізації навчання реалізується переважно через систему диференційованих завдань, залежно від рівнів підготовки учнів у процесі спілкування з дітьми, стимулювання їх, оцінювання результатів праці [480, с. 88]. Такий підхід не сумісний в умовах додаткового або сімейного навчання, які ми вважаємо полем діяльності тьютора, де індивідуалізація полягає у наданні дитині можливості участі у різноманітній освітній діяльності відповідно до індивідуальних освітніх потреб і запитів, в обґрунтуванні напрямів здійснення ІОП, у виборі і проходженні ІОМ в тісній співпраці з тьютором.

Компромісний варіант пропонує О. А. Жерновникова [225]: у навчальних закладах нового типу надавати можливості особливо обдарованим учням спільно з учителем розробляти індивідуальні навчальні програми з окремих дисциплін. У такому разі учні, об'єднані спільним інтересом до одного навчального предмета, ґрунтуючись на міжпредметних зв'язках, отримують

можливість вивчати певні теми в індивідуальному темпі, використовуючи потенціал основної та додаткової освіти в межах школи.

У дослідженні С. Г. Литвиної [321] з метою організації індивідуального навчання учнів пропонується використання технології віртуального класу. Дослідницею на основі теоретичного та емпіричного дослідження встановлено, що технології віртуального класу є дієвим інструментом в активізації пізнавальної діяльності учнів, особливо інтерактивна робота з таблицями, текстом, навушниками, графічним планшетом, зображеннями тощо. Важливим надбанням дослідження є доведення того, що робота з сучасними інформаційними сервісами, дозволяє змодельовати освітній процес таким чином, що він мало відрізняється від традиційного, має комунікаційну складову і забезпечує повноцінне інтерактивне навчання учнів шкільного віку. Адже за використання такої ІКТ учень, який не може відвідувати школу, інтегрується у освітній процес і стає активним його учасником (відповідає на уроці, піднімає руку, пише відповіді на дошці).

Отже, у наукових працях за таким напрямом висвітлюються питання індивідуалізації навчання учнів ЗЗСО, що є підґрунтям для тьюторської діяльності; розглядаються рівні її розвитку та види; обґрунтовуються методики та технології впровадження індивідуалізації у школі.

Таким чином, здійснений аналіз наукових та науково-методичних праць надав можливість дійти висновку про недостатню висвітленість проблем професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та виявити необхідність обґрунтування структури тьюторської діяльності та тьюторської компетентності вчителя, концепції та моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

1.4. Методологія дослідження теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності

Дослідження теоретико-методологічних засад професійної підготовки

майбутніх учителів до тьюторської діяльності, крім окреслення теоретичних засад, що включають характеристику базових понять, аналіз сутності тьюторської діяльності та проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у педагогічній теорії, передбачає визначення методологічної основи. Ґрунтуючись на визначенні методології як науки про метод в широкому сенсі, тобто як такий що розкривається в концептуальному апараті, поняттях наукового співтовариства, наукової картини світу, підходів і концепцій, технологій, методів, дослідницьких програм, стандартів, методик, нормативів [596, с. 16], та відповідно до сучасних уявлень про методологічне знання в педагогіці (В. І. Загвязинський [229], В. В. Краєвський [290], О. М. Новіков [377], Г. П. Щедровіцький [585], Е. Г. Юдін [591], В. М. Ярська [596]) ми розглядаємо такі чотири рівні методології дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності:

- 1) філософської методології – визначається філософське бачення проблеми;
- 2) онтологічний (загальнонауковий) – формулюється загальнонауковий зміст проблеми, теоретичні концепції, підходи;
- 3) ґносеологічний (конкретно-науковий) – визначаються методи пізнавальної й дослідницької діяльності, принципи дослідження;
- 4) праксеологічний (технологічний) – реалізуються практико орієнтовані моделі, методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання.

З **філософських позицій** дослідження теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності ґрунтується на ідеях антропологічного і гуманістичного спрямування та філософії діяльності.

У найширшому сенсі *антропологія* – це сукупність наукових знань про природу людини та її діяльності [597, с. 4]. Інтелектуальним попередником

сучасної антропології був філософський антропологізм XVIII–XIX ст., згідно з яким, тільки виходячи з людської сутності, можна розробити систему уявлень про природу, суспільство, пізнання (Л. Фейербах, М. Шелер, Ф. Ніцше, М. Чернишевський та ін.). Сучасну антропологію розділяють на кілька напрямів, серед яких у рамках нашого дослідження важливими є поняття філософської, соціальної та педагогічної антропології.

Філософська антропологія ґрунтується на теорії М. Шелера і займається пошуком відповіді на питання – що є людина? М. Шелер розуміє питання про сутність людини не як питання описове, а інтерпретує його як таке, яке є важливим для диспозиції дії і волі, що властиві особистості, і тим самим для його самоідентичності. Філософ зазначає, що «в жодну з епох погляди на сутність і походження людини не були настільки ненадійними, невизначеними і різноманітними, як в нашу епоху ... Приблизно за останні десять тисяч років історії ми – перша епоха, коли людина стала абсолютно «проблематичною»; коли вона більше не знає, що вона таке, але в той же час знає, що вона цього не знає» [577, с. 133]. Але, на думку М. Шелера, саме через цю кризу традиційного образу людини, рефлексивно усвідомлюваного як криза самого себе, виростає специфічне завдання філософської антропології – шукати ідентичність особистості [583, с. 15].

Як зазначає С. П. Гурін, ідентичність можна розуміти як самовизначення особистості, самопізнання і пізнання себе як деякої визначеності, конкретності. Людина намагається дізнатися, зрозуміти себе, знайти себе, виявити самого себе. Це є способом адаптації, пристосування до реальності [202]. І у цьому процесі виявляється проблематика філософської антропології у сучасному суспільстві, адже у постіндустріальному суспільстві образ раціональної людини, людини просвіти замінюється. Д. Атланов у цьому плані наголошує, що немає сенсу шукати одну сутність людини. За визнанням ідеї світу іде визнання світів людських. Природа людини різноманітна. Немає однієї ідеї людини, а є різні проекти людини. Ці природи і проекти не задані, а конструюються через культурні практики [122, с. 14]. Однією з таких практики

виступає тьюторство як антропопрактика (Т. М. Ковальова).

Соціальна антропологія – це наука об'єктом якої виступає людина, культура і суспільство в різноманітних проявах. Наприклад, робота, сім'я, освіта, релігія важливі як для росіян, так і для німців, татар, чоловіків і жінок; жителів міста і селян, юних і літніх. Однак зміст цих понять може бути різним. Саме це може стати причиною нерозуміння і навіть конфліктів між різними людьми, товариствами і соціальними групами. Соціальна антропологія й існує саме для того, щоб допомогти людям зрозуміти один одного, уникнути або мирно вирішити конфлікти і досягти ефективної взаємодії. Отже, предметним полем соціальної антропології виступає кроскультурна різноманітність життєвого досвіду людей у різних соціальних групах, товариствах і культурах [597, с. 3]. Такий досвід важливий у тьюторській практиці у зв'язку із з'ясуванням ІОТ і наступним плануванням ІОМ.

Про педагогічну антропологію як сферу пізнання у праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» писав К. Д. Ушинський. Він виходив з ідеї всебічного знання про людину, на якому має ґрунтуватися педагогіка як практична діяльність, зазначаючи, що «вихователь має прагнути пізнати людину, яка вона є насправді, з усіма її слабостями і у всій своїй величі, з усіма буденними, дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами. Тільки тоді буде він у змозі черпати у самій природі людини засоби виховального впливу» [544, с. 35]. К. Д. Ушинський розвиває свою ідею, спираючись на фізіологічні та психологічні уявлення про людину, наголошуючи «якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відносинах, то вона повинна передусім узнати його також у всіх відношеннях» [544, с. 23]. Б. Г. Ананьєв, прямо вказуючи на К. Д. Ушинського як свого попередника ідей педагогічної антропології, підняв питання про створення педагогічної антропології як наукової дисципліни, визнаючи це завдання достатньо складним, тому що воно пов'язане із надзвичайним розширенням всієї сфери людиноведення, пізнання законів людського розвитку або антропології [115, с. 12]. Також науковець наголошував, що проблема людини припинила бути

об'єктом дослідження тільки тих наук, які К. Д. Ушинський включав у широке коло антропологічних наук. Математика, фізика, хімія, а слідом за ними і технічні науки безпосередньо зайнялися вивченням людини у певних відношеннях. Б. Г. Ананьєв однією з найголовніших проблем педагогічної антропологія вбачає в активності людини, зазначаючи, що «ні в якому віці, починаючи з ясельного, дитина не є безформним шматком плоті і мозку, якому виховання може надати той чи інший вигляд» [115, с. 18]. Він робив акцент на людині ні як об'єкті, а як суб'єкті виховного впливу, співучасника всього процесу виховання.

І. Б. Котова та Є. А. Шиянов вважають, що педагогічна антропологія є системою знань про людину як суб'єкт та об'єкт освіти, дозволяє здійснити пошук нових типів освітніх стратегій і технологій, зокрема на неї покладають великі завдання отримання знань про закономірності розвитку і становлення цілісної людини в умовах освітнього процесу [288, с. 11–12]. Як зазначає Д. Атланов, нині педагогічна антропологія розвивається в тісному зв'язку з порівняльною педагогікою і ставить своїм завданням знайти і продемонструвати етнокультуральні підстави розробки освітніх проєктів і реалізації освітніх програм. Залежно від уявлень про природу людини, рушійні сили його розвитку, конструюється різна педагогіка. Філософ вважає природним те, що через неможливість вирішення питань педагогіки в зв'язку з новими завданнями без визначення людини як предмета, дослідники звертаються до розгляду антропологічних питань [122, с. 11].

Отже, сучасний погляд на розвиток людини ґрунтується на розумінні мінливості її ставлення до себе, до своєї сутності, до розуміння себе, постійного розвитку і змін відповідно до соціальних та культурних перетворень, залежить від багатьох факторів, що має вивчатися і враховуватися в процесі її освіти.

Близьким до антропологічних ідей є *гуманізм*, який передбачає визнання того, що людина – найвища цінність на Землі; передбачає опору на особистість, яка здатна до самореалізації, самовдосконалення; розглядає самоцінність особистості як результат її власного саморозвитку, самовиховання

(М. Монтень, В. фон Гумбольдт, Т. Лессінг, В. О. Сухомлинський). В Уставі Міжнародного гуманістичного і етнічного союзу (International Humanist and Ethical Union) гуманізм визначається як демократична, етична життєва позиція, яка стверджує, що людські істоти мають право й обов'язок визначати зміст і форму свого життя. Гуманізм закликає до побудови більш гуманного суспільства за допомогою етики, заснованої на людських і інших природних цінностях, в душі розуму і вільного пошуку, за рахунок використання людських здібностей. Гуманізм не є теїстичним і не приймає надприродне бачення реального світу [101]. Згідно тлумачення, поданого Американською асоціацією гуманістів (American Humanist Association), гуманізм – це прогресивна філософія життя, що без допомоги теїзму та інших вірувань у надприродне стверджує нашу здатність і відповідальність вести етичний спосіб життя з метою самореалізації та в прагненні принести благо людству [48].

Творець натуралістичного гуманізму К. Ламонт (С. Lamont), наголошуючи, що філософія повинна сприяти демократичним перетворенням в суспільстві, пропонує десять положень, яким повинен задовольняти гуманізм: гуманізм вірить у натуралістичну метафізику і розглядає всі форми надприродного як міф; людина є продуктом еволюції природи й її частиною, а розум – є наслідком дії свідомості і він вщухає після смерті людини; людина сама вирішує поставлені перед собою завдання і визначає свою долю; гуманізм на противагу теоріям фаталізму вірить в творчі сили людей; гуманізм керується світськими моральними принципами, головна мета філософії – щастя, свобода і прогрес в економічній, культурній і моральній сферах діяльності людини; гуманізм створює всі умови для всебічного розвитку індивіда; гуманізм вірить в естетичні можливості людини; гуманізм вважає, що соціальні проблеми можна вирішити за допомогою демократії, миру, високого рівня життя, на основі економічного порядку; гуманізм вірить у науковий метод, який проходить крізь економіку, політику, культуру; гуманізм – не нова догма, а позитивна філософія, що розкриває нові перспективи перед людством [60, с. 13–15].

У роботі А. Дж. Айєра (A.J. Ayer) «Людина як предмет наукового

дослідження» [7] на перший план висувається не наука про природу, засновником якої є Ньютон, а наукою про людину. На думку філософа наука має охопити кожную грань людської природи як функціонування організму, так і роботу розуму, а також соціальну й індивідуальну поведінку людей. Взагалі право, традиції, мораль, релігія, політичні інститути, економічні процеси, мова, мистецтво – будь-які форми людської діяльності і спосіб громадської організації мають підлягати, за словами А. Айера, поясненню мовою науки і не тільки пояснення, а й перетворення.

Розглядаючи фактори, що керують поведінкою людини, він наголошував про їх складність, проте не неможливість вивчення. Дійсно сама природа людини така, що суспільним наукам складно робити будь-які узагальнення, на яких будується пізнання людини природними науками, це пояснює те, що людина важко піддається будь-якому дослідженню, крім чисто біологічного. Однією з причин цього вважають віру в свободу волі, оскільки люди вільні діяти на свій розсуд, вони завжди здатні звести нанівець будь-які узагальнення, зроблені щодо їх поведінки. Проте А. Айер вважає, що поведінку людини можна пояснити і з'ясувати певні закономірності. Зрозуміло, не можливо довести, що якийсь вчинок людини не має пояснення, щонайбільше, можна стверджувати, що йому не змогли знайти пояснення, але це не значить, що такого пояснення не існує або що його взагалі не можна виявити.

Внутрішній духовний світ людини в центр своєї філософії поставив Дж. Сантаяна. До завдань його моральної філософії входила оцінка історії культури і суспільства з точки зору наявних в них можливостей для вільної гри уяви і естетичного світовідношення, що звільняють людину від рабства природної і соціальної необхідності. Його роботи «Скептицизм і тваринна віра» і «Царства буття» присвячені гносеологічному і онтологічному обґрунтуванню наявності природної основи у всіх проявах інтелектуальної діяльності людини, і в той же час доказу відірваності продуктів цієї діяльності від матеріальної основи і набуття ними автономного («платонівського») буття ідеальних сутностей [220, с. 4]. Як і більшість гуманістів сучасності філософ не підтримує

теїстичну філософію, і замість волі до віри у Бога, пропонує силу уяви, яка звільняє людину від пануючої в світі необхідності і відкриває йому сферу духовної творчості – світ мистецтва, поезії і релігії. У розумінні Дж. Сантаяни, людина реалізує своє справжнє буття, коли прагне до свого справжнього блага, що визначене його дійсними й об'єктивними потребами. Це можливо, коли він живе розумно і слідує вимогам раціональної етики в умовах раціонально організованого суспільного життя.

Теоретик сучасного гуманізму П. Куртц, розвиваючи ідеї етичного і світського гуманізму, спирається на наукову і натуралістичну теорію природи і людини, що заснована на раціональному пізнанні добра і зла. Він зазначає, що релігії світу свідомо припускають і включають в себе безліч моральних цінностей, які вони потім прагнуть обґрунтувати посиленням на трансцендентне джерело, але ця таємнича сутність, як показує ретельне критичне дослідження, з'являється для того, щоб обдарувати людей цінностями, якими вони вже володіють в можливості і дійсності. Тобто філософ вважає, що певні моральні приписи так чи інакше і без того ростуть у власному розумі і совісті людини, і що позбувшись кайданів теїстичної ілюзії людство підніметься на новий щабель творчого розвитку. «Автентична мораль, що відповідає цивілізаціям майбутнього, може бути створена тоді, коли ми скинемо з себе родові обмеження нашого стародавнього минулого – зберігаючи краще, але відкидаючи малозначне і помилкове – і будемо прагнути вперед до творчості справжніх, вищих етичних цінностей і принципів» [304].

Акцентуючи увагу на вихованні характеру і пізнавальних здібностей, П. Куртц виділяє три моделі: авторитарна модель виховання, внутрішня емпатія і стриманість, етичне пізнання. На думку філософа, перший рівень, ймовірно, є відправною точкою морального виховання, проте він ніколи не буває достатнім, оскільки потрібно перейти на другий рівень внутрішньої емпатії і стриманості, підтримувати і культивувати саморозвиток, утримуватися від постійних порад і, безсумнівно, від придушення здорової індивідуальності. Проте він наголошує, що необмежену свободу в прийнятті будь-якого зі своїх

рішень дитині не потрібно надавати, крім випадків, коли дорослі навчилися справлятися зі свободою, а діти вміють справлятися із замішання, коли доводиться вибирати з дуже багатьох альтернатив. Ідеї П. Куртца трансплюються на тьюторську діяльність як педагогічну, в ході якої тьютор має використовувати не авторитарні методи навчання і виховання, а культивування саморозвитку та пробудження у дитині критичного розуму, тобто пояснювати причини, розбирати підґрунтя явищ і процесів, говорити про наслідки і звертати увагу на їх регулярність.

Вітчизняний науковець Г.О. Балл наголошує, що в умовах нечуваного зростання матеріально-технічних можливостей та «невідповідності системи моральнісних засад і організації суспільства технічним можливостям цивілізації» (М. М. Моїсєєв) альтернативою саморуйнуванню має стати істотне посилення впливу гуманістичного світогляду на свідомість і поведінку людей. Визначальними засадами сучасного гуманізму, на думку філософа, є такі: переконання у величезних можливостях гармонійного розгортання позитивних (тих, що сприяють виживанню й розвитку) людських здатностей, яке здійснюється на рівні окремих індивідів, людських спільнот і людства в цілому, знаходячи вияв у продуктивній суб'єктній (цілеспрямованій та осмисленій) активності (зокрема, цілепокладальній, рефлексивній, надситуативній, творчій тощо) і конструктивній діалогічній взаємодії суб'єктів (індивідуальних і групових); впевненість у тому, що внесення гуманістичних засад у соціальні стосунки, є необхідним – з огляду як на прогресивні тенденції розвитку цивілізації, так і на притаманні йому небезпеки; настановлення на сприяння узгодженому здійсненню окресленої діяльності індивідами, спільнотами та людством в цілому, взаємній підтримці індивідів і спільнот. Також Г.О. Балл наголошує, що прагнучи повноцінного розкриття й широкомасштабної реалізації позитивних людських можливостей, слід займати не фаталістичну, а конструктивістську позицію, тобто не покладатись на спонтанні процеси, а здійснювати цілеспрямовану діяльність, пов'язану з розв'язанням досить складних проблем. Така діяльність має передбачати повагу до інтересів та

позицій суб'єктів (різного рівня), з якими здійснюється взаємодія, і, ширше, до закономірностей функціонування і тенденцій розвитку органічних цілісностей (природних, соціальних, культурних тощо). Також науковець зазначає, що в умовах гуманістичного підходу бажаними й пріоритетними постають діалогічний спосіб розвитку будь-якої ідеї та діалогічна стратегія діянь у міжособових взаєминах [128, с. 7–12].

Глобалізаційні процеси у сучасному суспільстві актуалізують питання гуманізму, зокрема ставлять два взаємопов'язаних завдання: 1) створення людських умов існування для всіх людей – без відмінності їх кольору, шкіри, національних чи соціальних особливостей; 2) дійсний розвиток родових сил людини, універсалізації її потреб, всебічності особистісного потенціалу. Це, як зазначає В. Г. Воронкова, закладає відмінності у способах гуманістичного виміру культурно-історичного процесу (релігійний, соціальний, ліберальний гуманізм), проте загальним для всіх видів гуманізму виступає направленість на особистість як базову гуманістичну цінність. Кінцева мета гуманізації – це олюднення оточуючого світу природи і суспільства з позицій розвиваючих потреб людини. Це означає, що критерієм суспільного прогресу і його кінцевою метою виступає людська особистість, можливість і перспектива її усестороннього розвитку, а також її універсалізація у масштабах культури, соціуму і природи [165, с. 25–28].

Продовженням ідей гуманізму в освіті є педагогічні ідеї сучасних педагогів і вчених С. Л. Соловейчика, Ш. А. Амонашвілі, О. Г. Асмолова. Зокрема система педагогічних ідей С. Л. Соловейчика розкрита в його книгах «Час ученичества» (1986), «От интереса к способностям» (1986), «Учение с увлечением» (1987), «Педагогика для всех» (1987), «Воспитание по Иванову» (1989), «Пушкинские проповеди» (1999). У них він розкрив ідеї нової гуманітарної практики – педагогіки співробітництва. За висловом Н. О. Тупіциної, вперше визначивши педагогіку як науку про мистецтво співпрацювати, С. Л. Соловейчик виділяє її головний ціннісний компонент – людські відносини [535, с. 104]. Аналіз педагогічної спадщини педагога

доводить, що саме гуманістичні ідеї складають ціннісне ядро його педагогічної системи. Зокрема у книзі «Педагогика для всех» він наголошує, що немає двох ставлень до дитини – людське і педагогічне, а є одне, одне й тільки одне: людське [506, с. 91]. Заперечуючи «педагогіку вимогливості» С. Л. Соловейчик пропагує «педагогіку співробітництва», зазначаючи, що тільки спільними зусиллями і можна виховати людину для людини, тобто співпрацювати з людьми, що значить поважати їх, цінувати, вміти поступатися своїми бажаннями, мати потребу в них і бути їм потрібними [506, с. 197].

Ідеї гуманно-особистісної педагогіки набули розвитку в педагогічній спадщині Ш. А. Амонашвілі, зокрема у роботах «Созидая человека» (1982), «Размышления о гуманной педагогике», «Школа Жизни» (1998), «Спешите, дети, будем учиться летать!» (2005), «В Чаше Ребёнка сияет зародыш зерна Культуры», (2008), «Как любить детей (опыт самоанализа)» (2010). У них педагог-мислитель орієнтував на особистість дитини, абсолютне заперечення авторитарної, імперативної (наказової, примусової) педагогіки, зазначаючи, що гуманно-особистісний освітній процес повинен бути пронизаний вчительським оптимізмом щодо Дитини, тобто вчитель сам вірить у формулу «Він все може» і вселяє цю впевненість у Дитину, заохочує її прагнути до самовиховання, до вироблення волі і характеру, до збагачення і розширення духовного світу, до труднощів у розвитку і засвоєнні знань, ставить перед нею загальні та індивідуальні цілі [114, с. 12]. На переконання Ш. А. Амонашвілі гуманно-особистісна педагогіка виходить з того, що внутрішня психічна енергія, внутрішній вогонь, закладений у дитині Природою, постають перед нами в трьох основних пристрастях (прагненнях, «стихійних» рухах) Дитини: пристрасть до розвитку (Дитина не може не розвиватися – духовно); пристрасть до дорослішання (дитина не може жити, не дорослішаючи, справжнє дитинство – це процес дорослішання); пристрасть до свободи (в дитині спочатку закладена спрямованість до організованої волі з порядком, правилами, законами, він шукає свободу пропорційно вселенській гармонії).

На ідеях гуманізму Ш. А. Амонашвілі, В. О. Сухомлинського та

С. Л. Соловейчика ґрунтується педагогіка партнерства, ідеї якої слугують підґрунтям для тьюторської діяльності та яка є ключовим постулатом Концепції Нової української школи (2018). В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Основними принципами педагогіки партнерства є повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах стосунках, діалог-взаємодія-взаємоповага, розподільне лідерство та принципи соціального партнерства [540].

Педагогічні ідеї С. Л. Соловейчика та Ш. А. Амонашвілі, продовжив сучасний вчений О. Г. Асмолов, сформулювавши ідеї «педагогіки гідності», що базується на метафорі «важко бути людиною», педагогіці співробітництва як ідеології варіативної розвиваючої освіти та культурно-історичній психології вільної людини. Просуваючи постулат «від знеособленої педагогіки серійного виробництва «середнього учня» до педагогіки вільної особистості» педагогіка гідності позиціонується як педагогіка виховного ідеалу сучасного освіти, що народилася в культурі мислення про розвиток людини [121]. Такі ідеї слугують основою сучасної педагогічної та тьюторської діяльності як їх квінтесенція.

Отже, в епоху інформатизації та глобалізації важливість гуманістичної позиції у суспільстві не втрачається, а набуває нових рис і завдань. Залишаючи основною цінністю буття людини, сучасний гуманізм акцентує увагу на особистості, яка здатна до самонавчання, самовиховання, самореалізації та самовдосконалення; наголошує на діалогічному способі розвитку будь-якої ідеї та діалогічній стратегії дій у міжособових взаєминах суб'єктів; спирається на розум і досягнення наукового прогресу у вирішенні людиною поставлених завдань у досягненні щасті, свободи і прогресу в усіх сферах своєї діяльності.

Філософське розуміння *діяльності людини*, здійснюване філософами XVIII ст. (І. Кант, Ф. Шиллер), здійснювалося в рамках ідеалістичної філософії. Більш раціонально до сутності діяльності людини, яка творить світ, підійшов

Й. Г. Фіхте. На його думку, у цьому понятті зафіксовано і результат (справа), і сам процес (дія), що можливо завдяки мислячому початку, якогось «Я». Отже, починати аналіз свідомості потрібно з розуміння усвідомлюючого себе, діючого «Я». Розуміння «Я» самим собою є його «чиста діяльність» [199, с. 125–126].

У сучасній філософії діяльність розглядається як специфічно-людський спосіб ставлення до світу – «предметна діяльність»; являє собою процес, в ході якого людина відтворює і творчо перетворює природу, роблячи тим самим себе діяльним суб'єктом, а освоювані явища природи – об'єктом своєї діяльності [551, с. 153]; один з найважливіших атрибутів буття людини, пов'язаний з цілеспрямованою зміною зовнішнього світу, самої людини [375, с. 311]. Діяльність – це специфічно людська форма активного ставлення до світу, спосіб буття людини. На відміну від тварини, яка теж діє, пристосовуючись до природних умов життя, людина пристосовує природу до себе, перетворює її предмети так, щоб вони служили людським потребам: вона «олюднює» природу. І робить це в таких формах, такими способами, які створюються в процесі самої діяльності й розвиваються історично [587, с. 67].

О. М. Кривуля зазначає, що поняття діяльності є абстракцією, в якій фіксується якісно відмінний від процесів у живій і неживій природі спосіб взаємодії людей з середовищем. У своїх універсальних сутнісних ознаках діяльність характеризується цілеспрямованістю, опосередкованістю штучно виготовленими знаряддями, сумісністю та іншим. Важливими аспектами у визначенні сутності діяльності є виділення науковцем її атрибутів: суб'єкту, об'єкту (предмету), цілі, засобів, результатів, умов. Суб'єкт діяльності – це її носій, агент, індивід або група. Предмет діяльності є те, на що вона спрямована. У випадку виховної або освітньої діяльності – це сама людина. Категорії ціль, засіб і результат можна розглядати допоміжними, проміжними при розгляді таких атрибутів діяльності, як суб'єкт, об'єкт (предмет) і сам процес діяльності. Ціль характеризує суб'єкт відносно його намірів, мотивів, потреб та інтересів. Стосовно самого процесу діяльності ціль являє собою такий момент для всіх дій суб'єкта, який консолідує їх у цілеспрямовану діяльність, тобто надає

останній риси усвідомленості, організованості, запрограмованої послідовності етапів проходження. Через результат ціль пов'язана і з предметом діяльності, оскільки предмет у процесі діяльності стає реалізованою ціллю, цебто результатом. Засіб також є істотною характеристикою людської діяльності і пов'язує суб'єкт, об'єкт і саму діяльність. Важливим загальним моментом діяльності є те, що можна назвати «самою діяльністю», тобто проходження її як динамічного процесу. Істотний момент будь-якої діяльності – умови, під якими розуміється складний комплекс явищ і обставин, які уможливають діяльність і сприяють її успішному завершенню [292, с. 387–389].

Науковці С. П. Щерба, В. К. Щедрін та О. А. Заглада [587], крім зазначених О. М. Кривулею атрибутів діяльності, виділяють потреби, інтереси, мотиви. Потреби – це ті «вимоги», що людина ставить до навколишнього світу, природи, речей, суспільства і вирішення яких необхідне для поліпшення її життя і благополуччя. Людські потреби дуже різноманітні і належать до різних «рівнів» – від елементарних біологічних до найвищих духовних. У свою чергу, вони визначають інтереси, що є об'єктивно зумовленим й соціально опосередкованим спрямуванням уваги й прагнень на ті предмети і дії, якими можуть бути задоволені певні особи. Потреби властиві й тваринам, інтереси мають лише люди. Усвідомлені потреби й інтереси стають мотивами – спонуками, рушійними силами діяльності. Знання мотивів є умовою правильної моральної оцінки вчинків, поведінки. Діяльність залежно від різних ознак (предмет, об'єкт, сфера, спосіб, місце, роль) розділяють на різні види (С. П. Щерба, Я. С. Яскевич). У дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності нам доцільно звернутися до філософії професійної та педагогічної діяльності.

Професійна діяльність, як зазначає Я. С. Яскевич [599], пов'язана, як правило, з досить локальною сферою реальності, з виробництвом специфічних продуктів, вирішенням цілком конкретних природних або соціальних завдань. Для того, щоб зробити все на належному рівні, з необхідною якістю результату, треба бути спеціалістом, що володіє певними знаннями та навичками,

професіоналом своєї справи. Філософ також наголошує, що справжній майстер своєї справи повинен бути за великим рахунком і своєрідним «практичним філософом», тобто володіти певною системою філософських знань і вміти застосовувати їх для аналізу найрізноманітніших ситуацій – життєвих, професійних, громадських. Тому в стилі його мислення має бути «філософське ядро» – комплекс філософсько-методологічних приписів, що орієнтують фахівця в його активної трудової діяльності. До основних з них можна віднести такі: принцип об'єктивності, що вимагає від фахівця вміння неупереджено оцінювати реальність, будувати стратегію і тактику професійної діяльності відповідно до справжнього (об'єктивного) стану речей, відрізняти бажане від дійсного, позбавлятися від соціальних та інших ілюзій і т.д.; принцип всебічності, що передбачає прагнення враховувати якомога більше властивостей і зв'язків об'єкта своєї діяльності, вміння виходити за рамки вузькоспеціалізованих уявлень, засвоювати знання і досвід інших професій (в першу чергу суміжних) тощо; принцип історизму, який орієнтує на аналіз і врахування еволюції предмета діяльності, на прагнення побачити в цьому елементи майбутнього і намітити тенденції їх розвитку, на вміння відмовлятися від застарілих теоретичних догм і практичних методів, новаторському підходити до справи; принцип суперечливості націлює фахівця на підхід до предметів і явищ як єдності протилежних тенденцій, властивостей і відносин; принцип людиномірності, що вимагає гуманістичного підходу до професійної діяльності – її орієнтації на посильне рішення, перш за все, людських проблем (а не, скажімо, суто технічних), на передбачення небажаних побічних наслідків активності фахівця, на облік етичних, естетичних, екологічних чинників людського буття. Важливим є також твердження науковця про те, що філософська культура робить професійне мислення фахівця творчим, розкутим, критичним, надає йому додаткові «ступені свободи» і в кінцевому рахунку робить професіонала самобутньою особистістю, здатною до самостійного вибору необхідних дій і неординарних рішень проблем, що стоять перед ним.

З філософської точки зору, як зазначають О. О. Базалук та

Н. Ф. Юхименко, *педагогічна діяльність*, тісно переплетена з основами світогляду людини, навіть якщо вона його не усвідомлює. Педагогічний процес здебільшого виявляє і формує нові ціннісні орієнтації особистості, тому в педагогічній діяльності дуже важливо керуватися такими світоглядними принципами, котрі орієнтують людей на творчу самореалізацію, усвідомлення власної планетарно-космічної сутності [125, с. 5]. Такими цінностями на думку цих науковців є з одного боку, цінності, що складають основу внутрішнього «Я» самого педагога, а з іншого боку, цінності, що складають основу системи освіти [125, с. 94].

У зв'язку із цим наведемо виділені В. Г. Кременем постулати філософсько-освітньої діяльності: об'єкт дослідження філософії освіти – освітній простір, що поєднує всіх суб'єктів діяльності спільним здійсненням справи, забезпечуючи існування певної спільноти, яка має на меті забезпечити її збереження, трансляцію в просторі й часі та удосконалення реально-ідеальної культури (а також загальнолюдської культури), що можливе лише за умови оволодіння духовною і духовно-практичною культурою тими, хто розпочинає життя (чи нову професійну діяльність), і активного вдосконалення своєї культури представниками соціально і культурно активних вікових поколінь і професій, які вступили з ними у спілкування; предметним полем (предметністю) педагогічної науки, всіх її підрозділів і варіацій є реально-ідеальний простір освітнього спілкування поколінь і різних професійних об'єднань, навіть якщо він збігається з просторами соціальних форм будь-якого іншого їх спілкування; мета філософії освіти полягає в забезпеченні розуміння процесів педагогічної діяльності в історично різних особливих її формах [291, с. 4–5]. Такі філософські орієнтири дозволяють спрямувати у вірному руслі педагогічну діяльність у сучасних умовах швидкоплинних суспільних змін, що викликають варіативність навчання і освіти, диверсифікації їх змісту, розширення інноваційних процесів і впровадження інформаційних технологій.

Тому, як писав І. А. Зязюн, викладач-майстер повинен добре орієнтуватися у різноманітності педагогічних технологій, мати свою думку і вміти

відстоювати її, правильно оцінювати свої можливості, бути готовим до прийняття відповідальних рішень. Тісно пов'язуючи педагогічну діяльність із педагогічною творчістю і майстерністю, науковець зазначав, що як і в будь-якій творчості, у педагогічній своєрідно поєднуються дії нормативні й евристичні, створювані в ході власного пошуку. Для неї характерна відносна самостійність творчого вибору методичних дій, прийомів у рамках загальних, визнаних принципів. Творча педагогічна індивідуальність завжди опосереднена особистісними якостями педагога. У кінцевому рахунку творча неповторність – це вища характеристика педагога [236, с. 352].

Розглядаючи діяльність педагога як співтворчість з учнями І. А. Зязюн, розкриває етапи цієї діяльності. Учитель стимулює учнів до актуалізації їхнього життєвого досвіду, створює умови його злиття з досвідом суспільно-історичним, вивчаючи цей досвід, прогнозує можливі утруднення, помилки, намічає шляхи їх корегування, перебудови і збагачення. Учень перебудовує попередні уявлення, виробляє нові знання, виходячи за межі особистого досвіду, наділяючи їх особистісним смислом. У процесі пізнання учнів педагог приходить до необхідності рефлексії власної діяльності, включення її в контекст діяльності учнів [236, с. 354]. Загалом як зазначає І. А. Зязюн, «діяльність педагога-майстра характеризується педагогічною доцільністю за спрямованістю, індивідуально-творчим характером, за змістом і оптимальністю, за вибором засобів» [235, с. 128].

Продовжуючи цю думку про педагогічну діяльність як мистецтво, О. М. Отич вершиною педагогічного мистецтва вважає високорозвинену, яскраву творчу індивідуальність педагога як інтегральну цілісність унікально поєднаних у ньому індивідуальних, особистісних, професійних і творчих якостей, що визначають його індивідуальний стиль професійної діяльності, неповторний педагогічний почерк та сукупність обраних ним педагогічних засобів, які утворюють його творчу лабораторію й зумовлюють формування його власної педагогічної школи [431, с. 197].

Отже, філософським підґрунтям дослідження проблеми професійної

підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності є такі постулати філософської антропології, гуманізму та філософії діяльності (педагогічної): 1) криза традиційного образу людини спонукає шукати нові способи ідентичності особистості шляхом самовизначення та самопізнання; 2) різноманіття світу та швидкоплинність суспільних змін урізноманітнюють природу і життєвий досвід людей, які надовго не залишаються сталими і заданими, а конструюється через культурні практики; 3) пізнання сутності людини є складним, проте не неможливим, а потрібним у цілях пізнання законів людського розвитку, зокрема в умовах освітнього процесу; 4) людина не об'єкт, а суб'єкт освіти, співучасник освітніх процесів; 5) особистість цінна і є результатом власного саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, самоосвіти, самореалізації з метою внесення свого вкладу на благо людству; 6) мають бути створені всі умови для всебічного розвитку індивіда, досягнення щастя, свободи і прогресу в економічній, культурній і моральній сферах діяльності людини; 7) з метою розкриття й реалізації позитивних людських можливостей слід здійснювати цілеспрямовану діяльність, що має передбачати повагу до інтересів та позицій суб'єктів взаємодії, якою є педагогічна діяльність.

Онтологічний рівень дослідження теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності включає формулювання концепції дослідження та визначення методологічних підходів.

В основу концепції дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності покладено сукупність теоретичних і методологічних положень, що визначають стратегію модернізації професійної підготовки майбутніх учителів в умовах закладів вищої освіти до тьюторської діяльності, що здійснюється на основі опанування ними тьюторської компетентності, а також базову ідею, згідно з якою професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності відбуватиметься більш ефективно за умови ґрунтування її на концептуальних підходах та організаційно-методичних засадах, що сприяють формуванню тьюторської

компетентності як сутнісної системної якості. Концепція дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності базується на антропологічному, культурологічному, системному, діяльнісному, синергетичному, феноменологічному, цілісному та праксеологічному підходах.

На відміну від традиційної системи професійної підготовки майбутніх учителів, коли метою і результатом підготовки студентів є готовність до навчання дітей відповідному шкільному предмету, антропологічний та культурологічний підходи спрямовані на усвідомлення майбутніми вчителями поняття людиноцентричності як цінності освіти та культури, на стимулювання готовності у майбутніх учителів до тьюторської діяльності як варіативної не формальної не інституційної освітньої діяльності, на розуміння цінностей антропологічної педагогіки і на розвиток у майбутніх учителів здатності формування відповідного ставлення до освітньої діяльності в учнів.

Антропологічні вчення в тій чи іншій формі завжди тяжіли до розгляду і розуміння людини на рівні її відносної або абсолютної самостійності і незалежності від об'єктивних сфер буття, як підґрунтя, що творчо і формуюче впливає на них. Суть *антропологічного підходу*, як зазначає Б. Г. Григор'ян, якщо виділити найбільш суттєві і загальні його риси, зводиться до спроби визначити основи і сфери «власне людського» буття, людської індивідуальності, суб'єктивно творчих можливостей людини, зробити його «мірою всіх речей», з нього і через нього пояснити як його власну природу, так і сенс і значення навколишнього світу [193, с. 7]. Отже цей підхід спрямований на з'ясування сутності суб'єктивності особистості.

Антропологічний підхід у дослідженні за Д. А. Гудима є світоглядною аксіоматичною ідеєю про найвищу цінність біосоціального індивіда. Її світоглядний характер полягає в уявленні науковця про світ і своє місце у ньому, а аксіоматичність – відображає зорієнтованість вченого на отримання «людиномірних» знань і визначається формальними і соціально-змістовними ознаками. До перших, за твердженням науковця, відноситься визнання у

нормативних документах загальнолюдських цінностей, потреби дбати про забезпечення прав і свобод людини та гідних умов її життя, соціальної цінності людини, її життя, здоров'я, честі, гідності, недоторканності та безпеки тощо. Другі зводяться до історичної зумовленості потреби у «людиноцентричній» системі знань. Отже, в основі антропологічного підходу лежить віра дослідника у власну цінність і цінність усіх людей як представників єдиного біологічного виду. Цим зумовлюється відбір науковцем досліджуваних фактів та інтерпретація результатів наукових пошуків. Тому людина в очах вченого, який використовує даний підхід, стає принципом, що визначає характер дослідження, та водночас метою останнього [196, с. 122–123].

Зважаючи на вищенаведене, у нашому дослідженні антропологічний підхід доцільно спрямувати на вивчення характеристик суб'єктів освітнього процесу в ЗВО та здійснення організації професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на нових світоглядних та ціннісних засадах гуманоцентричності з використанням інноваційних підходів до визначення мети та змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та педагогічних технологій, що враховують природу людини як високоорганізованої духовної істоти в процесі її розвитку.

У зв'язку із тим, що освітній процес, як зазначає І. А. Зязюн, відбувається у просторі певної культури, у взаємодії з іншими культурами і вимагає входження в неї, ідентифікації в ній, оволодіння нею, безсумнівно, необхідний *культурологічний підхід*. Методологія цього підходу особливо цінна тим, що визначаються основні регулятиви побудови змісту освіти, в тому числі й вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії [236, с. 43]. Зважаючи на це, культурологічний підхід у дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності доцільно спрямувати на збагачення змісту, форм, методів та технологій професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; опанування студентами досягнень загальної та

педагогічної культури; сприймання і розуміння майбутніми педагогами світового педагогічного досвіду; формування вміння розуміти культурологічний контекст оточуючого середовища. Безсумнівно це має здійснюватися системно, тому доцільним є застосування також і системного підходу в дослідженні.

Системний підхід визначається Ю. П. Сурміним як принцип пізнавальної і практичної діяльності, який ґрунтується на системному віддзеркаленні дійсності [516, с. 142]. Як зазначає Є. Г. Юдін, методологічна проблематика системного підходу глибоко пов'язана зі специфікою будь-якого системного дослідження. Цього роль не вичерпується задачами забезпечення синтезу різноманітних уявлень об'єкта і більше того – що таке завдання не першочерговими для системного підходу в цілому. Змістові поняття і принципи системного підходу слугують передусім знаряддям певної організації предметного змісту дослідження, а саме такої організації, щоб дослідження спрямовувалося до постановки і вирішення проблем, пов'язаних із виявленням законів функціонування і розвитку об'єкта [591, с. 25–26]. Цей підхід у дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності полягає у тому, що предмет дослідження (професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності) розглядається як відносно самостійна система зі своїми особливостями функціонування і розвитку. Це у свою чергу передбачає визначення його елементного складу, структури як форми взаємозв'язку елементів, функціональних особливостей елементів цілого, системотвірого чинника та тенденцій розвитку системи й її складових. Системний підхід у дослідженні дозволив обґрунтувати систему ключових понять дослідження (п. 1.1). Його застосування вважаємо раціональним для розгляду професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності як цілісної системи, що має такі системотвірні чинники як мета і результат; удосконалення структури тьюторської діяльності; обґрунтування системи законів, закономірностей та принципів професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, структури

тьюторської компетентності та інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Якщо системний підхід акцентує увагу на аналізі компонентів, що складають досліджуваний феномен, зв'язках між ними, функціях педагогічної системи як породження структури певного складу й характеристик, то *діяльніший підхід*, як зазначає І. А. Зязюн, привносячи свої характеристики в цілі й задачі педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічну сторону в такий спосіб, що б суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю в її цілісному уявленні [236, с. 42]. Діяльнісний підхід дав можливість здійснити історико-педагогічний аналіз професійної підготовки вчителя до тьюторської діяльності, проаналізувати сутність та зміст тьюторської діяльності учителя та форми. Важливим є застосування цього підходу до визначення методів і засобів професійної підготовки до тьюторської діяльності у закладах вищої освіти, діяльнісного компоненту моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

У зв'язку із тим, що процес професійної підготовки та педагогічна (тьюторська) діяльність не можуть в умовах динамічних суспільних змін мати властивості чіткої і керованої системи проблема професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності передбачає застосування *синергетичного підходу*. Цей підхід відрізняється від дослідження простих систем (системний підхід) переходом до дослідження складних, відкритих, нелінійних систем, до делокалізації і нестабільності, до вивчення того, що відбувається далі від рівноваги [516, с. 148]. Синергетичний підхід виводить на перший план такі особливості складних систем, як їх певна хаотичність, і, разом з тим, здатність до саморозвитку, самоуправління. Важливо враховувати механізми взаємодії локальних систем і з метасистемами, що надзвичайно необхідно для систем педагогічних, інтегрованих в усі позитивні і негативні процеси громадянського, економічного, культурного розвитку суспільства в цілому і особистості зокрема. Синергетичний підхід тим ефективніший, чим повніші і цілісніші наші уявлення про фактори, що впливають на досягнення

цілей педагогічної системи, чим упорядкованіші ці уявлення, що передбачає, зокрема, знання про домінуючі фактори в тій чи іншій ситуації функціонування і розвитку [236, с. 42–43]. Такими факторами у професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності, що виступає як система, виступають концептуальні підходи (Розділ IV) та організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (Розділ V). Також синергетична методологія дозволяє забезпечити аналіз результату дослідження в плані його співвідношення з метою, і у випадку відсутності єдності застосовувати відповідні корективи у процесі професійної підготовки майбутніх учителів або до мети дослідження (С. С. Пальчевський).

Концептуальні положення *феноменологічного підходу*, на яких базується дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, ґрунтуються на феноменології як науці, що розглядає конкретний досвід і намагається описати його по можливості з мінімальними спотвореннями або тлумаченнями [233, с. 35] та філософських ідеях Е. Гуссерля, який називає її наукою про «феномени». Вона слідує установці, за допомогою якої певним чином модифікується будь-який сенс «феномена» [203, с. 243]. Феноменологія концентрується на описі прожитого досвіду, важливо виявити сутнісну структуру переживання або досвіду, тобто артикулювати ті інваріантні теми, що з'являються в переживанні від ситуації до ситуації і від однієї особи до іншої. У сфері якісних феноменологічних досліджень в основному використовують дані, отримані від інших людей (як правило, в процесі інтерв'ю). Дослідник має уникати власних предсуджень, щоб ніякі його особисті смисли, інтерпретації та теоретичні концепти не проникали в унікальний світ респондента. Самих учасників дослідження просять поділитися своїми переживаннями найбільш безпосереднім чином, відклавши у бік вивчені знання і схеми, описати свій живий досвід мовою, вільною, наскільки це можливо, від інтелектуалістських конструктів [152, с. 58–59]. На нашу думку, феноменологічний підхід доцільно застосувати для всебічного вивчення тьюторської діяльності як феномену сучасності. Завдяки його комунікативному

аспекту (спілкуванню через соціально сформовані та зафіксовані у суспільстві знакові системи) у дослідженні можливо детально схарактеризувати тьюторську діяльність (п.1.1, 1.2), вивчити стан професійної підготовки майбутніх учителів (Розділ II), спираючись на вивчення досвіду всіх учасників освітнього процесу та професійної підготовки майбутніх учителів (учнів, учителів, батьків, викладачів ЗВО, науковців).

Проблему професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності ми досліджуємо з позиції реалізації *цілісного підходу*. Він, як зазначає Є. Г. Юдін, дозволяє подолати неповноту і частковість інших підходів і побудувати такий предмет вивчення, який наперед є істотно більш повним, приписує прагнути абсолютного охоплення об'єкту вивчення, постійно орієнтуючи на підхід до предмету вивчення як принципово незамкненого, що допускає розширення і поповнення за рахунок залучення до аналізу нових типів зв'язків [591, с. 219–220]. У нашому дослідженні важливо, що цілісний підхід передбачає аналіз цілісності досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагменту, «одиниці» і под., шляхів забезпечення і підвищення його цілісності. А це можна забезпечити, якщо методологію цілісного підходу реалізувати в процесі здійснення всіх інших підходів (І. А. Зязюн) [236, с. 44]. Отже цілісний підхід у дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності є метاپідходом, реалізація якого важлива для ефективності повноцінного здійснення всіх інших підходів (антропологічного, культурологічного, системного, діяльнісного, синергетичного, феноменологічного та праксеологічного).

Цілком правомірним для дослідження означеної проблеми також вважаємо застосування *праксеологічного підходу*, що ґрунтується на засадах праксеології як теорії ефективної організації діяльності [228, с. 65]. Практиологічний підхід дав змогу запропонувати стратегію, тактику й систему дій для досягнення досконалості у тьюторській діяльності як аспекту людської діяльності; форми, методи, засоби та технології досягнення ефективності професійної підготовки

майбутніх учителів до тьюторської діяльності, спрямовані на сприяння розвитку в студентів активної позиції суб'єктів пізнання, праці та спілкування, реалізацію їх діяльнісних, творчих потенцій як реального буття культури. Використання праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності дозволило спрямувати її на досягнення практичної досконалості та майстерності завдяки виробленню системи заходів, оптимальних організаційно-методичних засад, цілеспрямованих педагогічних зусиль для досягнення вагомих результатів у формуванні тьюторської компетентності. Отже, сукупність визначених підходів забезпечує цілісність, ефективність та комплексність дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

На *гносеологічному рівні* дослідження теоретико-методологічних засад ППМУТД ґрунтується на методах та принципах пізнавальної й дослідницької діяльності. У дослідженні ми спиралися на такі *методи пізнавальної й дослідницької діяльності* як загальнонаукові (аналіз і синтез, індукція і дедукція, історичний і логічний, абстрагування, моделювання, гіпотетичний та системний методи), теоретичні (аналіз психолого-педагогічної й науково-методичної літератури з проблеми дослідження, узагальнення кращого педагогічного досвіду, формалізація), емпіричні (педагогічне спостереження, соціологічне опитування, анкетування, індивідуальні й групові бесіди, аналіз роботи педагогів, тестування, педагогічний експеримент) та статистичні (кількісний і якісний аналіз даних, статистичне опрацювання результатів).

Зважаючи на те, що у дослідженні домінуючу роль відіграє теорія пізнання, особливого значення набувають такі *принципи пізнання* як детермінізму, відповідності та додатковості. Принцип детермінізму організовує побудову знання в конкретних науках, виступаючи перш за все в формі причинності як сукупності обставин, що передують у часі якій-небудь даній події і викликають її. Тобто має місце зв'язок явищ і процесів, коли одне явище, процес (причина) за певних умов з необхідністю породжує, спричиняє інше явище, процес (наслідок). Сучасне розуміння принципу детермінізму

передбачає наявність різноманітних об'єктивно існуючих форм взаємозв'язку явищ, багато з яких виражаються у вигляді співвідношень, що не мають безпосередньо причинного характеру, тобто прямо не містять моменту породження одного іншим. Сюди входять просторові і тимчасові кореляції, функціональні залежності і т.д.. У тому числі в сучасній науці, на відміну від детермінізму класичної науки, особливо важливими виявляються співвідношення невизначеностей, формулюються мовою статистичних законів або співвідношень нечітких множин, або співвідношень інтервальних величин і т.д.. Принцип відповідності полягає у тому, що теорії, справедливості яких експериментально встановлена для тієї чи іншої сфери явищ, з появою нових, більш загальних теорій не усуваються як щось хибне, але зберігають своє значення для колишньої сфери явищ як гранична форма і окремий випадок нових теорій. Принцип відповідності означає, зокрема, і спадкоємність наукових теорій. Принцип додатковості сформульований Н. Бором ґрунтується на тому, що відтворення цілісності явища вимагає застосування в пізнанні взаємовиключних «додаткових» класів понять, тобто що дослідник, вивчаючи об'єкт, вносить в нього певні зміни [377, с. 48–51].

На *праксеологічному рівні*, як зазначалося вище обґрунтовується та реалізовується методика і техніка дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, регламентована набором процедур, що становлять етапи педагогічного експерименту. Основними етапами педагогічного експерименту щодо з'ясування ефективності організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності нами виділені констатувальний та формувальний (підготовчий, основний, аналітико-результативний). Констатувальний експеримент покликаний визначити актуальність означеної проблеми та узагальнити сучасні практики професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у ЗВО. Формувальний експеримент застосовується для з'ясування динаміки рівня сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів з метою доведення/спростування ефективності

організаційно-методичні засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Таким чином, методологія дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності спрямована на цілісне, системне, комплексне, різнобічне, поглиблене та ефективне вивчення феномену тьюторської діяльності як одного з основних компонентів цілісної системи педагогічної діяльності.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу науково-педагогічних праць виявлено, що етимологія поняття «тьютор» пов'язана з латинським словом *tueor* – дивитися, піклуватися, оберігати, дотримувати, а також з англomовним терміном «*tutor*», що в перекладі означає домашній учитель, репетитор, наставник, опікун; навчати, давати приватні уроки, керувати, повчати. У зв'язку із цим у зарубіжній науці спочатку склалось уявлення про тьютора як керівника групи студентів та помічника студентів у процесі навчання в закладі вищої освіти. Визначено, що позицію тьютора розглядають в аспекті індивідуалізованого та особистісно орієнтованого навчання як педагога, який супроводжує індивідуальні освітні програми тих, хто навчається.

Визначено базові поняття дослідження, що розкривають його теоретичну основу. *Тьюторство* розуміється як інтегруюча позиція, що охоплює окремі, редуковані позиції (учитель, викладач, куратор, науковий керівник тощо), як мета-позиція, що досягає рівня антропології щодо множини рефлексивних і комунікативних практик. *Тьюторський супровід* – комплексний підхід суб'єкт-суб'єктної орієнтації до вирішення проблем навчання, виховання й розвитку особистості, що надає змогу індивідуалізувати процес самопізнання та творчої самореалізації. *Тьюторська діяльність* – системно організована на методологічному, психолого-педагогічному й методичному рівнях сукупність дій з реалізації індивідуальної освіти особистості, спрямована на створення індивідуальної освітньої програми. *Тьюторська компетентність учителя* –

інтегрована характеристика його професійних і особистісних якостей, що є результатом цілеспрямованої підготовки чи перепідготовки до здійснення індивідуалізації освітнього процесу шляхом побудови, підтримки та супроводу індивідуальної освітньої програми учня.

Виокремлено підходи до розуміння сутності поняття «тьюторська діяльність» як виховальної (С. О. Микитюк), індивідуалізованої (В. П. Сергєєвої), посередницької, нормувальної (С. Ф. Сіроткін та Д. Ю. Гребьонкін), кооперативної (В. М. Тихонович) діяльності та як діяльності в дистанційному навчанні (М. В. Іващенко). Подано види тьюторства залежно від функцій тьютора (тьютор-наставник, тьютор-куратор, тьютор-консультант, тьютор-керівник освітньої траєкторії, тьютор у міждисциплінарній освіті), від сфери здійснення тьюторської діяльності (тьюторство в початковій школі, тьюторство в основній школі, тьюторство в старшій школі, тьюторство в додатковій освіті, тьюторство у вищій школі, тьюторство в навчанні дорослих, тьюторство в інклюзивному навчанні, тьюторство на регіональному рівні).

Проаналізовано понятійні конструкти «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут» та «індивідуальна освітня програма». Зазначено, що вони не є тотожними. Розглянуто їх у часових категоріях і з'ясовано, що тьютор працює з індивідуальною освітньою траєкторією, коли аналізує досвід тьюторанта (категорія минулого); з індивідуальним освітнім маршрутом, коли наразі з'ясовує шляхи реалізації освітньої мети тьюторанта (категорія теперішнього); з індивідуальною освітньою програмою, коли планує заходи для досягнення цієї освітньої мети (категорія майбутнього).

У дослідженні на основі аналізу вікових особливостей учнів 1–12 класів та провідного виду діяльності для кожного вікового етапу визначено зміст, мету, функції, завдання та методи тьюторської діяльності. З'ясовано, що в межах освітнього закладу та додаткових освітніх послуг тьюторська діяльність спрямована на розробку й супровід індивідуальної освітньої програми, яка для учнів молодшого шкільного віку в основному спрямована на формування

пізнавального інтересу та позитивної мотивації до навчання, для учнів середнього шкільного віку – на підтримку інтересу до навчання з орієнтацією на вибір групи предметів та допрофільну підготовку, для старшокласників – на професійне визначення.

На основі аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в педагогічній теорії зроблено висновок про недостатню її теоретичну й методологічну розробленість та необхідність системного її дослідження.

Визначено, що методологія дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності ґрунтується на ідеях антропологізму, гуманізму та теорії діяльності; на засадах антропологічного, культурологічного, системного, діяльнісного, синергетичного, феноменологічного, цілісного та праксеологічного підходів; на методах пізнавальної й дослідницької діяльності (загальнонаукові, теоретичні, емпіричні, статистичні) і принципах детермінізму, відповідності та додатковості; на визначенні й реалізації методики експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, регламентованої набором процедур, що становлять етапи педагогічного експерименту.

Зміст розділу відображено у таких публікаціях [418], [411], [408], [413], [414], [393], [416].

РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

У розділі подано історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку тьюторства в освіті України; здійснено аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в освітній практиці; виділено й описано сучасні моделі підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності в Україні.

2.1. Історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку тьюторства в освіті України

Нині, незважаючи на суттєві досягнення в теорії й практиці професійної педагогічної освіти, гостро відчувається необхідність у нових дослідженнях цієї важливої сфери. Це пов'язано, перш за все, із новими запитами економіки до формування висококваліфікованих спеціалістів, підготовлених до змін у сучасному інформаційному суспільстві та незадоволеністю фактичним рівнем освіти, що покликана підготувати майбутнє покоління до майбутнього життя і професійної діяльності у цьому суспільстві. По-друге, все виразніше виявляється суперечність між вимогами до особистості й діяльності педагогів та фактичним рівнем готовності випускників ЗВПО до здійснення професійної діяльності в умовах додаткової, інформальної та інклюзивної освіти, електронного та ДН, що вимагає вільного оперування індивідуальними практиками навчання.

Актуальним стає пошук відповідей на такі питання: який педагог потрібний суспільству, державі, закладі освіти; у чому полягає роль учителя на початку третього тисячоліття розвитку людської цивілізації; якими компетентностями він має володіти; які цінності повинні бути для нього пріоритетними; що він має передавати підростаючому поколінню, на що спрямовувати навчання, виховання і розвиток учнів.

Нова гуманістична особистісно орієнтована парадигма національної освіти України, в якій позиція учня змінюється від пасивного слухача та ретранслятора знань до суб'єкта навчання та ініціатора власної пізнавальної активності, має реалізувати право на індивідуальну освітню програму. Стрімкий процес реформування освіти України, що зумовлений прагненнями наблизити освіту нашої країни до світових норм і стандартів, дає поштовх до розвитку додаткових освітніх послуг. Тому нині затребуваними стають різні ролі тьютора (наставник, вихователь, помічник, опікун, репетитор, куратор). На цих підставах вважаємо доцільним здійснити історичний аналіз становлення та розвитку тьюторства в Україні. Адже сенс звернення до історико-педагогічного аналізу тьюторства не в тому, щоб реплікувати досвід минулого, але щоб продовжувати традиції в новому контексті. Більш ніж семивікову історію тьюторства ми зможемо порівняти із сучасною ситуацією, побачити і проаналізувати передумови виникнення в Україні такої педагогічної позиції як тьютор, її історичної необхідності.

Аналізуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності ми спираємося на історико-педагогічні дослідження та на сучасні наукові праці. Основою для вирішення завдань є розвідки, присвячені історико-педагогічним аспектам тьюторства (Е. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мейлі, Дж. Понтічелл, Р. В. Шаран та ін.) та проблемам підготовки педагогічних працівників до тьюторської діяльності (М. В. Іващенко, Т. М. Ковальова, В. М. Кухаренко, Б. І. Шуневич та ін.).

Вперше в історії позиція тьютора була введена в XII столітті в Оксфордському, а трохи пізніше в Кембриджському університетах Великобританії з метою протиставлення вузькоспрямованому процесу навчання студента з певного предметного напрямку та надання можливості бачити і використовувати весь потенціал багатого університетського середовища і формувати власні освітні програми. Вона була введена як позиція старшого, що супроводжує процес формування кожним студентом власної освітньої програми і надає консультації у відповідь на їх конкретні освітні

запити [564, с. 9]. Дослідники джерел тьюторства (Ед. Гордон, Ел. Гордон, В. В. Максимов, Т. М. Ковальова, В. М. Кухаренко) зазначають, що з часів появи перших університетів у Європі тьюторство спочатку виконувало функції супроводу отримання університетської освіти. Тьютор не отримував для цього ніякої спеціальної педагогічної освіти, він передавав свій досвід самоосвіти в силу того, що володів технікою рефлексії і передачі знань, залишаючись в повному сенсі університетською фігурою.

У ці часи в Україні (XII–XIV ст.) виникали перші школи у Київській Русі, де у зв'язку із тим, що контингент школярів був не великим, широко застосовувалися індивідуальні методи навчання [317, с. 73]. В основному навчання базувалося на церковних засадах. У церковному навчанні можна виділити два аспекти, що вбачаються важливими для нас у відношенні можливості реконструкції історичних основ тьюторства. Як зазначає І. Д. Проскуровська, перший аспект полягає у тому, що людина проходить шлях освіти себе – набуття в собі Людини, в якому діє Божественна сила і яким кожен монах покликаний стати, шлях внутрішнього визволення і відкритості Богу. Другий аспект можна сформулювати як «проповіді про правила поведінки в сфері Духа». Як правило, шлях ченця відзначений не тільки його особистими зусиллями. Він пов'язаний з наставником (духівником), якому монах довіряє, як син, будучи впевненим, що в ньому проявляється дбайливе і вимогливе батьківство Бога. Завдяки впливу духівника шлях кожного ченця стає індивідуальним щодо часу, ритму і способів шукання Бога, і саме тому в чернецтві проявляється велика різноманітність виразів спільножительного і відлюдницького характеру [462, с. 78].

У період Відродженні в Україні (XVI–XVII) освіта характеризувалася гуманізмом та демократичними цінностями. Так за змістом і рівнем освіти, не поступаючись школам Західної Європи, братські школи за організацією навчання і розпорядком шкільного життя перевищували західноєвропейську школу того часу. Братолюбіє – основна засада братств, передбачало терпимість і шанобливе ставлення один до одного, обов'язковою була допомога всім, хто

цього потребував [554, с. 11]. У козацьких школах, де учителями були козаки-кобазрі, заняття з учнями проводили індивідуально. У січовій школі було реалізовано принцип гармонійного виховання людини, бо поруч із загальноосвітніми предметами багато уваги приділялося психофізичному вдосконаленню майбутніх козаків. Козацька молодь систематично розвивала свої природні задатки, вдосконалювала тіло й душу в іграх, танцях, хороводах, різних видах змагань і боротьбі. Підлітки і юнаки охоче брали приклад з дорослих, які відчували психологічний комфорт завдяки тому, що однаковою мірою турбувалися про свій інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток. Це створювало в них настрій внутрішнього задоволення, хорошого самопочуття, сприяло єдності слова і діла, думки і вчинку, гармонії душі й тіла. Мораль на Січі виховувалася на демократичних засадах: усі учні мали рівні права та обов'язки [317, с. 78–82]. Отже, гуманістичні ідеї та увага до індивідуальних рис особистості у братських та козацьких школах, а також поява постаті наставника, який здійснював індивідуальний підхід до особистості, свідчать про розвиток тьюторських ідей в Україні цього періоду.

З кінця XVI століття тьютор стає центральною фігурою в університетській освіті Англії, відповідаючи, перш за все, за виховання підопічних. У XVII столітті сфера діяльності тьютора розширюється – все більшого значення починають набувати освітні функції. Тьютор визначає і радить студенту, які лекції і практичні заняття найкраще відвідувати, як скласти план своєї навчальної роботи, стежить за тим, щоб його учні добре займалися і були готові до університетських іспитів. Тьютор вже найближчий радник студента і помічник у всіх складнощах; фактично, тьютор заміняв студенту батьків. У XVII столітті тьюторська система офіційно визнається частиною англійської університетської системи, поступово витісняє професорську. З 1700 по 1850 рік у англійських університетах не було публічних курсів і кафедр. До іспитів студента готував тьютор. Коли наприкінці XIX століття в університетах розділилися вільні кафедри (приватні лекції) і колегіальні лекції, за студентом залишалося право вибору професорів і курсів [340, с. 42–43].

В Україні в цей період відбувається розвиток вищої освіти завдяки появі Києво-Могилянської академії, Львівського університету та колегіумів. Києво-Могилянська Академія дотримувалася гуманістичних та просвітницьких ідей. Проголосивши себе всестановим закладом, Академія ніколи не порушувала цього задекларованого принципу, намагаючись дати знання якнайбільшій кількості молоді. Так у академічній інструкції з новоприбулими префектів попереджали: «Якщо попадеться зовсім тупий, не приймати, бо літа втратить, а нічому не навчиться, а тим часом гадатиме, що він мудрий. А якщо котрий прикидатиметься тупим, щоб його відпустили додому, досвідчений вчитель знайде як його спокусити й істину вивідати» [554, с. 118]. Тобто ідеї особистісного підходу були закладені у освітньому процесі Києво-Могилянській академії. Крім того у творах П. Могили знаходимо настанови, що втілюють ідеї гуманізму. Зокрема він попереджає наставників, що формувати бажані риси у молодих потрібно через їх розум і серце, а не насильно, бо це може призвести до протилежних наслідків [340, с. 123]. На відміну від російської освіти того часу, в Україні під впливом європейської культури для молодих людей формувалося необхідне середовище для становлення особистості. Так завдяки проведенню диспутів у Києво-Могилянській академії формувалася атмосфера толерантності, терпимості до чужих думок та середовище для вільного обміну ідеями і думками.

У цей час важливим для з'ясування історичних основ тьюторства в Україні є погляди і педагогічна діяльність Г. С. Сковороди, який у своїх притчах, віршах, збірці «Сад божественний пісень», байках та листах звертався до проблем виховання, обґрунтовуючи принцип гуманізму та природовідповідності у вихованні. Заслугою просвітителя-гуманіста є те, що він розкрив принцип гуманізму як розуміння вихователем думок, переживань та прагнень дитини, віру в благородне особистісне начало та в силу виховання. Він вважав, що цей принцип реалізується лише за умови, коли вихователь виявлятиме високу чуйність і повагу до вихованця. Педагог відстоював ідею «спорідненого» виховання, зазначаючи, що природні задатки у людей

неоднакові, але кожна людина, на його думку, має можливість, спираючись на них, розгорнути успішну діяльність у тій чи іншій галузі. Г. С. Сковорода вважав, що для педагога головним є пізнання і вдосконалення природних здібностей кожної людини. Отже, він обґрунтовував необхідність врахування інтересів кожної особистості у процесі навчання та виховання, наголошуючи, що вчитель має дбати і сприяти розкриттю та формуванню природних нахилів та можливостей дитини. Важливим у цьому зв'язку є його положення про взаємоповагу і дружбу між учителем і учнем [317, с. 94–97].

Згодом під впливом Російської імперії, Австро-Угорщини та Польщі у XVIII–XIX ст. Україна прийняла німецьку модель університету, якій не властивий був інститут тьюторів. Російський уряд намагався заводити свої урядові школи з одноманітною організацією, однаковими програмами та вимогами. Тобто умов для виникнення внутрішнього і зовнішнього вільного і відкритого освітнього простору та його супроводу в ньому не було. Проте ідеї О. В. Духновича, Т. Г. Шевченка, П. О. Куліша, М. І. Костомарова сприяли розвитку прогресивних думок в українській освіті тих часів. Виходячи з принципу природовідповідності, О. В. Духнович вимагав врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Для того, щоб дитина не зневірилася у власних силах, щоб не гальмувався її розвиток, педагог вважав важливим дотримання принципу доступності у навчанні [317, с. 108–109].

Отже, на відміну від англійської освіти в Україні до XX-го ст. тьюторських практик не виникало, а натомість існував інститут наставників та гувернерів, а згодом – репетиторів. Наставництво, як прообраз тьюторства, складалося швидше серед домашніх вчителів. Проте, Т. М. Ковальова вважає, що їх не можна однозначно прирівнювати до тьюторів, які відстоювали цінності корпоративності, громадянського суспільства, відкритого освітнього простору, а не лише індивідуального підходу до підопічного [266, с. 6]. Разом із тим вважаємо за потрібне розглянути погляди педагогів минулого щодо інституту наставництва як одного з аспектів тьюторства.

Варто зазначити, що у роботах К. Д. Ушинського акцентується увага на

важливості наставника у школі. Зокрема педагог, наголошуючи на ролі морального впливу наставника на хлопчика, зазначає, що вчителі або професори наповнюють розум вихованця різними галузями науки, але не виховують ні його тіла, ні його душі, ні його характеру: вони вчать математики, французької або німецької мови, але їм немає ніякого діла до моральності і звичок [546, с. 38]. Крім того, К. Д. Ушинський звертає увагу на особисті якості наставника, бо, на його думку, важливі не тільки вміння викладати, але також характер, моральність і переконання, бо в класах малолітніх дітей і в народних школах більше впливає на учнів особистість учителя, ніж наука, яка викладається тут у найелементарніших основах [545, с. 31].

Як зазначалося вище, тьюторська діяльність ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах між тьютором і тьюторантом. Таку ідею у своїх публіцистичних творах відстоював письменник І. Я. Франко, акцентуючи увагу на необхідності бережного ставлення, любові й поваги до кожної дитини. Він зазначав, що «діти, такі ж люди, як і старші, дітей, їх особисту гідність і їх потреби треба так само шанувати, як і старших, і тільки поводячись з ними лагідно, щиро, розумно, як з рівними, входячи у спосіб думання, можна їх виховувати на чесних, щирих, правдолюбних і справді вільних людей» [553, с. 209].

Одним із керівних принципів тьюторської діяльності є принцип індивідуалізації, на якому наголошувала у свій час український педагог С. Ф. Русова. Вона зазначала, що «діти дуже одно від одного відрізняються, хоч і межі ними є багато спільного» [231, с. 91], що «для того, щоб виховання її (дитини) проводилось найкраще, конче потрібно, щоб її добре розуміли, щоб знали її індивідуальні нахили, здібності, склад характеру» [477, с. 21]. Педагог проголошувала свободу виховання, яка на її думку «не значить необмеженість бажань, а є лише вільне виявлення всього, що є в дитині найкращого, що найліпше сприяє тому, щоб учні стали особи дужі, лояльні, правдиві, люди з ясным розумом, чулим серцем і міцною волею» [477, с. 299]. Б. Д. Грінченко найбільш ефективною системою навчання вважав індивідуальне навчання, але з

метою створення загальнодоступної системи національної школи, з дефіцитом матеріальних ресурсів та браком часу, педагог наполягав на впровадженні класно-урочної системи організації навчальної діяльності [527, с. 14].

Отже, передумови виникнення тьюторства в Україні були закладені видатними педагогами і діячами XIX ст.. такими як І. Я. Франко, К. Д. Ушинський, С. Ф. Русова, Б. Д. Грінченко. Історичні події кінця XIX – початку XX ст. не сприяли розвитку педагогічної думки у руслі пошуку нових форм освіти особистості.

У XX ст. в Україні формувалася радянська система освіти, в якій з початку (1920–1930-ті роки), у центрі залишалась дитина, індивідуальність, формування « нової людини ». Педагогіку особистості та принцип гуманізму відстоював український радянський педагог О. Ф. Музиченко, зазначаючи, що « виховання і навчання повинні творитися з середини учня, а не ззовні, виховання і навчання повинні складатися не із зовнішнього впливу вчителя на учня, а з діяльності самого учня ». Він наголошував, що школа повинна забезпечити кожному учню можливість розвивати всі свої сили та здібності до вищої повноти та досягнути освіти, що відповідає здібностям, працьовитості та наполегливості кожної дитини. Педагог також наголошував, що вчитель не має « давати дітям готову правду », а допомогти їм знайти « шлях до правди », використовуючи прагнення до дії – через інтерес – до виявлення волі [361, с. 8].

У наступні роки (наприкінці 1930-х та у 1950-х роках) ідеї колективізму починають все більше впливати на освітню теорію і практику. Головною відмінною рисою радянської педагогіки стає державна політика турботи про підвищення культурно-освітнього рівня всіх громадян без станових і етнічних відмінностей. Стрижнем освіти були педагогічні методи навчання, головним критерієм яких було свідоме засвоєння школярами отриманих знань. Принцип розуміння був основним, і поєднувався з такими фундаментальними принципами радянської педагогіки як системність, предметність, поступовість, необхідність і достатність, а також принцип урахування психовікових особливостей учнів на всіх етапах шкільної освіти. Проте про принцип

індивідуалізації не прийнято було говорити, система освіти була уніфікована, ідеологізована, підпорядкована партійно-державницьким ідеям, спрямована на дисциплінування та підпорядкованість.

Ідеї колективізму як антитези індивідуалізму, особистісному розвитку надовго стали домінантами радянської педагогіки. У педагогіці постало питання плановості виховної й навчальної роботи в школі за аналогією з першим п'ятирічним планом розвитку СРСР, впровадилася упорядкована робота школи зі стабільними програмами, підручниками, що спиралась на наступність, послідовність, цілісність [518, с. 11–13]. Але прогресивні українські радянські педагоги і педагоги українського походження, що емігрували закордон, розуміли, що авторитарна система навчання не дозволяє розвинути усіх здібностей дитини і навіть спотворює процес формування особистості молодого людини, тому піднімали це питання у своїх працях.

І. І. Огієнко одним із головних принципів виховання (розглядаючи поряд з природовідповідністю, народністю, індивідуалізацією, демократизацією, етнізацією, інтегрованістю і безперервністю) називає гуманізацію, в основі якої лежать повага до особистості, створення умов для формування кращих якостей та розвиток здібностей вихованців, а також гуманізація взаємин між вихователями і вихованцями [338].

На індивідуальні відмінності учнів, які треба враховувати у процесі навчання, звертав увагу також і В. О. Сухомлинський, зазначаючи, що «всі діти не можуть бути з однаковими здібностями, і найважливіше завдання школи – виховання здібностей» [521, с. 425]. Говорячи про уніфікацію програм, педагог зауважує: «будь-яка програма по будь-якому предмету – це певний рівень, круг знань, але не жива дитина». Далі він застерігає, що «до цього рівня, до цього круга знань різні діти йдуть по-різному» й учителю «треба уміти визначити, яким чином, з якими уповільненнями і труднощами дитина може підійти до рівня, передбаченого програмою, як конкретно реалізувати програму в розумовій праці кожного учня». В. О. Сухомлинський, не говорячи про тьюторську позицію вчителя, все ж таки наполегливо наголошує на принципі

індивідуалізації, зазначаючи, що «мистецтво і майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб, розкривши сили і можливості кожної дитини, дати йому радість успіху в розумовій праці, а це означає, що в учінні повинна бути індивідуалізація – і в змісті розумової праці (у характері завдань), і в часі» [520]. Розвиваючи думку про суб'єктну позицію учня, Г. Г. Ващенко підкреслював, що «виховання мусить бути побудоване так, щоб дитина весь час відчувала себе його суб'єктом, себто свідомо прагнула до певної мети, розкривала кращі свої сили, вложені в неї природою, виховувалася на творчу, повноцінну особистість», також «треба, щоб вона свідомо входила в норми суспільного життя, а це можливе лише тоді, коли дитина в процесі виховання, суб'єктивно будучи самотійною, об'єктивно перебуває під продуманим і мудрим керівництвом педагога [154]. Отже, ідеї суголосні тьюторській позиції, ми простежуємо у працях українських педагогів І. І. Огієнка, В. О. Сухомлинського та Г. Г. Ващенко.

У 60–70-х роках в українську радянську дидактику увійшли такі ідеї як програмоване, проблемне, розвивальне навчання, пізнавальна активність школяра, поетапне формування знань, ідеї розвитку і навчання дитини, їх взаємозалежність і різниця між ними тощо, які в цілому можна класифікувати як радянську дидактику, що вперше в такому системному й логічно вмотивованому вигляді була розроблена радянською педагогікою. Не зважаючи на реформування освіти наприкінці 70-х – на початку 80-х років, серед широкого загалу учительства зростало невдоволення станом справ у освіті, здійснювалися ініціативні пошуки зміни й заміни організації та методики навчання, особливо окремих шкільних предметів [518, с. 20-21]. Проте позиція тьюторства не озвучувалася.

У 90-х роках минулого століття криза традиційної моделі організації радянської школи спонукала до пошуку нових шляхів індивідуалізації освіти в Україні. Так, зокрема, як зазначає В. Громовий, педагогічна громадськість України активно обговорювала досвід російських колег, які у 1989 році в Московській області розпочали експеримент з проблеми «Система роботи

звільненого класного керівника», під час якого народилося поняття «педагогічна підтримка», яку мав здійснювати класний вихователь (тьютор) [194]. У ці роки, як зазначає О. В. Сухомлинська, педагогічна наука значно відставала у своєму поступі від ініціативи й творчості вчителів, які, об'єднавшись у громадські спілки, висунули нову ідеологію освіти, яка сконцентрувалася на ідеях демократизації, гуманізації освіти, особистісно орієнтованого підходу до кожної дитини, задекларувавши свободу і співробітництво наріжними каменями нової ідеології [518, с. 21]. Українські педагоги були активними учасниками руху співробітництва, і серед них В. Ф. Шаталов, А. Б. Рєзнік, О. А. Захаренко, М. П. Гузик та ін.

В. Ф. Шаталов відзначав важливість того, щоб учні відчували себе повноправними і повноцінними людьми у процесі навчання. Він широко пропагував методичні прийоми, що сприяють ствердженню у кожному учні відчуття власного достоїнства, наростаючого припливу сил [573, с. 51–52]. Важливим для реконструкції історичних основ тьюторства у педагогіці В. Ф. Шаталова вважаємо те, що педагог пропонує дозволяти учням вільний вибір завдань, зауважуючи, що розкутість, що створюється при цьому, дозволяє учневі вчитися переможно [573, с. 23–24]. Крім того, оригінальна система інтенсивного навчання В. Ф. Шаталова включає такі найважливіші для оформлення тьюторських практик в Україні педагогічних відкриття: спрощення процесу викладу навчального матеріалу завдяки використанню вербально-графічних форм для кращого сприйняття і запам'ятовування; принцип відкритих перспектив для розвитку творчого мислення школярів; застосування систематичного зворотного зв'язку на базі різноманітних нестандартних форм об'єктивного обліку і контролю знань кожного учня на кожному уроці; врахування індивідуальних особливостей у процесі формування обсягу і складності домашніх завдань у вигляді «пропозицій»; використання ігрових форм навчальних занять; створення за участю батьків школярів відповідних умов для навчальних занять з метою усунення дидактичних протиріч.

Дослідження педагогічної спадщини А. Б. Рєзніка [471], [472] свідчить, що

у своїй науковій та практичній діяльності він пропагував ідеї педагогіки співробітництва, створюючи модель школи з гуманними, гармонійними стосунками. Педагог приділяв значну увагу системі розумового виховання, розвитку пізнавальної активності школярів, умінням і навичкам їх самоосвіти, формуванню активної життєвої позиції громадянина-патріота. У Гайворонській середній школі № 5, де А.Б. Резнік був тривалий час директором школи, була плідною та результативною була система робота щодо розвитку пізнавальної активності школярів, озброєння вміннями та навичками самоосвіти на основі творчої трансформації педагогічних ідей В. О. Сухомлинського. У практичній площині це виглядало так: спочатку колектив школи глибоко і всебічно вивчив теоретичні надбання з цієї проблеми, а потім почав створювати ефективну систему самоосвіти учнів. Підготовка учнів до самоосвіти була розпочата у трьох напрямках: формування вмінь і навичок самоосвітньої роботи учнів на уроках; стимулювання самоосвіти учнів через традиційні форми позакласної роботи, предметні гуртки, конкурси; пошуки і постійне вдосконалення розвитку пізнавальної активності учнів.

Видатний педагог-гуманіст О. А. Захаренко у своїх працях та педагогічною діяльністю відстоював ідеї системи навчально-виховної роботи, що забезпечувала формування толерантної особистості школяра, готової до співробітництва, сприяла розвитку здібностей кожної дитини до творчої діяльності [232]. Як зазначає Н. С. Побірченко, основою виховної системи О. А. Захаренка були вічні людські цінності: родина, краса природи, милосердя, працьовитість, любов до землі, до рідного краю. Конкретною метою його життя було створити школу, де постійно, як чисте повітря у лузі чи на морському узбережжі, панує атмосфера творчості, радості, довір'я, духовного, морального і фізичного здоров'я. У такому середовищі діти виростають здоровими, з міцним психологічним імунітетом на все життя [444, с. 52].

Організатор першої в Україні авторської школи М. П. Гузик запропонував у дисертаційній роботі [197] дидактично-методичну систему і оригінальну модель школи-комплексу, в основі яких лежить особистісно орієнтована

система шкільної освіти, орієнтована на реалізацію і розвиток властивого кожній окремій дитині власного таланту. Отже, у вітчизняній педагогіці виникає і закріплюється ідея персоніфікації навчання, що також є одним із стрижнів тьюторства. Ґрунтуючись на гуманістичній парадигмі, М. П. Гузик персоніфікацію навчання робить системоутворюючим принципом. В основу персоніфікації мети, змісту, стилів і технологій навчання у педагогічній системі М. П. Гузика покладено ідею адаптації основних освітніх чинників з індивідуальними особливостями учня.

Отже, досвід педагогів та вчителів новаторів 80–90-х років створив передумови для вдосконалення та поступового реформування освіти України після проголошення незалежності. Завдяки розвитку різноманіття педагогічних думок і пропозицій 90-х років щодо модернізації освітнього процесу в країні на теренах наукової думки і виникло поняття «тьютор».

Тьюторство як самостійне педагогічне явище в Україні почало розвиватися і стало оформлятися наприкінці 1990-х років у час реформування всієї системи української освіти. Відразу більше уваги науковців привернула діяльність педагога в умовах ДН (Г. С. Молодих, Т. І. Койчева, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, Н. Є. Твердохлебова). Так Т. І. Койчева зазначає, що «тьютор – це нова спеціалізація професійної діяльності вчителя, що реалізується в умовах дистанційної форми навчання» [270, с. 8]. В. М. Кухаренко вважає тьютора ключовою фігурою дистанційного навчання, проте також наголошує, що у перекладі з англійської тьютор – домашній учитель, репетитор, наставник; він є фасилітатором (помічником) знань, синтезує та супроводжує ресурси студенту та забезпечує доступ до знань [309, с. 12].

Отже, на нашу думку, поштовхом для розвитку інституту тьюторства в Україні став розвиток дистанційних технологій навчання, і цей процес прискорився із прийняттям Закону України «Про Національну програму інформатизації» (2003), «Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 рр.», Наказу Міністра освіти і науки України (2003) «Про затвердження Заходів щодо реалізації Програми розвитку системи

дистанційного навчання на 2004–2006 рр.», Положення «Про дистанційне навчання» (2004), затвердженням Указу Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні». Також для координації робіт з формування і реалізації державної політики щодо розвитку СДН за наказом №335 від 26 квітня 2004 р. МОН України при Міністерстві освіти і науки України було створено Координаційну раду з розвитку СДН.

На сучасному етапі в Україні існують і продовжують запроваджуватися тьюторські практики. Як зазначає В. Громовий [194], в Українському гуманітарному ліцеї Київського університету ім. Тараса Шевченка із метою координації зусиль педколективу й підвищення ефективності роботи запроваджено розподіл функцій між учителями та педагогами-кураторами. Учитель несе відповідальність за зміст та організацію навчання, забезпечує розвиток пізнавальних і творчих інтересів, керує процесом самоосвіти учнів. Педагог-куратор здійснює виховання з урахуванням мети закладу освіти, організує учнівський колектив і створює в ньому атмосферу взаємоповаги, доброзичливості та творчості. Він також створює в колективі такі умови і стосунки, що сприяють інтелектуальному, творчому, фізичному розвитку й саморозвитку учнів. Педагогічний колектив делегує кураторові повноваження наставника й помічника учнів для їх особистого і професійного самовизнання. Він є виразником, представником інтересів учнів перед усіма суб'єктами освітнього процесу та забезпечує поєднання педагогічного і батьківського впливу.

У приватній школі «Афіни» (Київ) по суті тьюторство послідовно розвивалося протягом всіх 20 років існування школи. Нині функції тьютора у школі полягають у тому, щоб допомагати школяреві і його батькам вибрати індивідуальний шлях в освіті XXI століття; вибудувати простір і час життя школяра в школі таким чином, щоб жодна хвилина не пропала даремно, доцільно обираючи заняття і теми для вивчення; допомагати школяреві використовувати вільний час для підготовки до заліків та чистої творчості –

індивідуальної або колективної; допомагати школяреві вибрати «справу життя». Тьюторська модель супроводу учнів у школі полягає у тому, що за кожною дитиною закріплений його особистий дорослий наставник (тьютор).

Серед вітчизняних досліджень (М. В. Іващенко, Т. І. Койчева, В. М. Кухаренко, Б. І. Шуневич) останнього десятиріччя основна увага приділяється висвітленню діяльності тьютора у СДО. Зокрема Б. І. Шуневичем на основі дослідження класифікації моделей організації дистанційної форми навчання за рубежом і в Україні з метою підготовки розробників ДК і тьюторів запропоновано нові навчальні дисципліни для студентів старших курсів: «Теоретичні основи дистанційного навчання», «Теорія і практика укладання дистанційних курсів», «Організація дистанційного навчання іноземних мов у вищих освітніх закладах України» [584]. Р. В. Шараном з'ясовано основні вимоги щодо професійної компетентності тьюторів, які здійснюють підготовку магістрів інформаційних технологій у СДО США [571].

Згодом дослідницьке поле цього явища було розширене, і у вітчизняних наукових працях було висвітлено проблеми впровадження модульно-тьюторської технології навчання (О. В. Попович), тьюторського супроводу фахово-орієнтованої практики студентів (А. О. Ткачук), готовності студентів ЗВПО до діяльності тьютора (М. В. Іващенко), формування ціннісно-сміслової готовності до тьюторської діяльності у магістрів гуманітарних спеціальностей (А. К. Сучану). Також знайшли відображення у наукових працях вітчизняних вчених такі окремі питання: роль й основні функції тьютора в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (Ю. В. Бекетова, А. О. Денисенко та ін.), адаптування позитивного зарубіжного досвіду організації тьюторської діяльності у закладах освіти України (С. В. Журкіна, Н. М. Дем'яненко, Р. В. Шаран), нова позиція викладача як тьютора за умов євроінтеграції (Т. Н. Пахомова), аспекти нормативно-правового оформлення тьюторської діяльності (Т. М. Ковальова) тощо. У працях [142], [498], [309] виділяють велику кількість завдань і функцій, які повинен вирішувати і виконувати тьютор. Їх перелік залежить від сфери тьюторської діяльності (ДН,

вища освіта, середня освіта тощо).

Нині актуальним є питання вивчення функцій тьютора у масових відкритих дистанційних курсах (МВДК). Як відмічає В. М. Кухаренко, завдання тьютора у МВДК полягає в забезпеченні спільної роботи з іншими людьми в цьому освітньому процесі. Особливість діяльності тьютора в умовах МВДК ще полягає у тому, що курс проводить, як правило, команда тьюторів, яка заздалегідь вибирає тему курсу, планує можливу діяльність студентів різного рівня підготовки, підбирає посилання на матеріал, розподіляє між собою ролі. Наприклад, один з тьюторів грає роль куратора, другий може займатися інтеграцією блогів слухачів курсів, третій – спрямовувати свою роботу на допомогу новачкам, при цьому в ході курсу ролі можуть змінюватися [307].

У 2011 році була створена «Тьюторська асоціація України» [582], метою якої є просвітницька і громадська діяльність, впровадження індивідуалізації в освіті і розвиток системи тьюторів (наставників). За сприянням асоціації у 2015 році запроваджено проєкт «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті», метою якого є дослідження та визначення оптимальних умов, що забезпечують постійний розвиток дитини, при здійсненні педагогічної технології тьюторства, адаптованої до умов та можливостей заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО) України та в умовах сім'ї. Завдання проєкту полягали в аналізі психолого-педагогічних досліджень щодо розвитку дитини та ролі тьюторської практики при цьому; розробці нормативно-правових документів, які регламентують діяльність тьютора; розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці доцільності тьюторської технології та її впливу на розвиток дитини; розробці адаптованих тьюторських моделей відповідно до специфіки діяльності закладів освіти України та системи домашньої освіти; узагальненні та систематизації матеріалів дослідження до моделі закладу освіти, спрямованого на забезпечення постійного розвитку учасників освітнього процесу і закладу освіти; виявленні основних груп ризиків, що впливають на гальмування розвитку особистостей учнів при застосуванні тьюторської технології [459].

З 2012 року Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова у рамках проведення Всеукраїнських Морозівських педагогічних читань висвітлюється досвід тьюторства і підготовки педагогів як тьюторів у закладах вищої освіти [206]. Зокрема висвітлювалися питання тьюторства в умовах кредитно-модульної системи навчання та тьюторства як засобу інтернаціоналізації магістратури.

Нині в Україні здійснюється впровадження тьюторства у роботу загальноосвітніх та спеціальних закладів освіти, зокрема у 2011–2016 навчальному році колективом СЗШ № 168 (м. Київ) проводилося дослідження на тему «Організація тьюторського супроводу допрофесійної підготовки та профільного навчання в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі», в ході якого з метою профілізації здобувачів повної загальної середньої освіти було запроваджено тьюторський супроводу учнів з особливостями розвитку. Воно полягало в організації роботи з виявлення і розвитку пізнавальних інтересів школярів, створення умов для осмислення дітьми свого освітнього самовизначення шляхом вибору способів, форм, методів і видів навчання в певній педагогічній системі [388]. У 2015 році у більше ніж 10 закладах освіти України Тернопільської, Київської, Харківської, Одеської, Дніпропетровської областей, було запроваджено експеримент з упровадження тьюторства як системи навчання [458], що поєднує у собі наявність особистих наставників (тьюторів) та створення окремої освітньої програми для кожного школяра (тьюторанта). Експериментом було передбачено дослідження та теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов забезпечення постійного розвитку учня шляхом здійснення педагогічної практики тьюторської підтримки освітнього процесу; інструментарію практичного впровадження тьюторської практики у освітній процес закладу освіти та систему домашньої освіти; якісних змін в освітньому процесі закладу освіти в результаті впровадження тьюторських технологій; функціональних обов'язків тьютора. У результаті для педагогічної практики було запропоновано діючий інструментарій тьюторського супроводу учнів з

метою зростання рівня їх суб'єктивності в освітньому процесі та індивідуального розвитку, розширення можливостей здійснення особистісно орієнтованої освіти, функціональні обов'язки тьютора у ЗЗСО та в домашній освіті.

У 2016 році відповідно до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності оголошено про проведення всеукраїнського експерименту з упровадження науково-педагогічного проєкту «Школа тьюторської майстерності» [457]. Важливим кроком у розвитку ідеї тьюторського супроводу стало впровадження у 2016–2017 н. р. психологічного супроводу учасників освітнього процесу [451], зокрема психологічне і соціально-педагогічне забезпечення та супровід інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Підсумовуючи, слід зазначити, що висвітлення проблеми тьюторства в Україні є складною проблемою, зокрема з тієї причини, що, як зазначає А. М. Бойко, «у нашій країні тьюторство – професія, якої немає і яка вже є, і буде у зв'язку з ситуацією в суспільстві, зменшенням кількості студентів та учнів, кризою виховання», і «вона визріває у вищій і загальноосвітній школі як особистісно-орієнтоване формування, науковий супровід обдарованих, вирівнювання відсталих, створення індивідуальних освітніх та виховних проєктів і програм, навчально-методичних комплексів із самостійної роботи, як індивідуальне консультування...» [142, с. 9].

Отже, узагальнення результатів історико-педагогічного аналізу становлення та розвитку тьюторства в Україні дало змогу нам визначити етапи цього процесу. Для цього нами вирізнено критерії періодизації становлення та розвитку тьюторства в Україні, а саме: критерій зміни або доповнення новими ознаками уявлень про роль учителя в розвитку індивіда, критерій освітнього запиту суспільства щодо освіти підростаючого покоління та критерій формування й усталення поняття про тьюторство як діяльність з індивідуалізації освіти. Аналіз історико-педагогічної думки дав змогу нам визначити, що періодизація становлення та розвитку тьюторства в Україні, яка

передбачає і професійну підготовку майбутніх учителів до тьюторської діяльності, знаходиться у взаємозв'язку із загальним розвитком освіти в Україні. Тому, на наш погляд, у процесі періодизації становлення та розвитку тьюторства в Україні, необхідно врахувати досвід підготовки тьюторів. На основі визначених критеріїв періодизації становлення та розвитку тьюторства в Україні визначимо основні етапи, що відображають особливості його еволюціонування:

1-й період – XII–XIV ст. – зародження світоглядних позицій тьюторства, пов'язаних із тим, що особистість проходить шлях самопізнання і самоосвіти у церковному навчанні під керівництвом наставника (духівника).

2-й період – XVI–XVII ст. – започаткування ідей гуманізму та особистісного й індивідуального підходу в літературі (Г. С. Сковорода), закладах вищої освіти (Києво-Могилянська академія, Львівський університет) та середовищі братських і козацьких шкіл, висування на перший план постаті наставника молодого покоління.

3-й період – XVIII–XIX ст. – розвиток інституту наставництва; формування вітчизняної педагогічної думки щодо вимог та функцій учителя, зокрема уявлення про роль наставника не лише як учителя-предметника, а й педагога, що формує тіло, душу, характер і моральність учня (К. Д. Ушинський); зародження ідей суб'єкт-суб'єктного навчання (І. Я. Франко) та індивідуалізації освіти (С. Ф. Русова, Б. Д. Грінченко).

4-й період – поч. та сер. XX ст. – урізноманітнення поглядів щодо освіти дітей: від дитиноцентрованості, педагогіки особистості та принципу гуманізму в 20–30-х роках через відхилення принципу індивідуалізації на користь колективізму й уніфікації у 30–50-х роках до розвитку ідей програмованого, проблемного, розвивального, діяльнісного навчання у 60–70-х роках.

5-й період – кінець XX-го початок XXI ст. – оформлення та усталення ідей тьюторства в освіті України, пошук нових шляхів індивідуалізації освіти, розвиток педагогіки співробітництва, персоніфікації навчання, розвиток тьюторства як самостійного педагогічного явища, спроби професіоналізувати

тьюторську діяльність, формування і розвиток тьюторських практик, наукове осмислення тьюторської діяльності.

2.2. Аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в освітній практиці

У наукових статтях та засобах масової інформації часто піднімаються питання неспроможності традиційної школи у врахуванні індивідуальних особливостей учнів у освітньому процесі, а також не готовності вчителів здійснювати індивідуальний супровід учнів з метою реалізації їх освітніх запитів. У зв'язку із цим ми здійснили опитування учителів ЗЗСО, учнів, їх батьків та викладачів закладів вищої освіти з метою аналізу проблеми практики професійної підготовки майбутніх вчителів до тьюторської діяльності.

Опитування учителів було проведено у паперовій формі та онлайн з використанням власне розробленого опитувальника (Додаток А, Опитування 3) у Мелітопольській загальноосвітній школі І–ІІІ ступенів № 4, Мелітопольській загальноосвітній школі І ступеня № 17, Мелітопольській гімназії № 19, Комунальному закладі «Нікопольська середня загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 24», Запорізькій загальноосвітній школі І–ІІІ ступенів № 94, Комунальному закладі «Середня загальноосвітня школа № 38 ім. І. О. Секретнюка» (м. Кам'янець), Колиндянській загальноосвітній школі І–ІІІ ступенів (с. Колиндяни, Чортківський р-н, Тернопільська обл.), Середній школі Britannica School (с. Віта Поштова, Київська область). У опитуванні було задіяно 101 учитель, 84,2 % з яких є випускниками ЗВПО (решта – класичних закладів вищої освіти). Більшість з опитуваних мають значний стаж роботи, а саме: 21,8 % мають більше 20 років стажу, 14,9 % – 15–20 років, 8,9 % – 10–15 років, 19,8 % – 5–10 років, 8,9 % – 3–5 років. До 3-х років педагогічного стажу має 25,7 % опитуваних учителів. Найменший відсоток респондентів працюють з дітьми старшого шкільного віку (27,7 %). Майже однаковий відсоток опитуваних – є вчителями середньої школи (42,6 %) та вчителями початкової

школи (41,6 %).

Переважна більшість учителів (61,4 %) відзначили в опитуванні, що мають уявлення про тьюторську діяльність. Проте подальші запитання анкети дозволили констатувати, що таке уявлення у більшості випадків є епізодичним і не повним. Так респонденти зазначали, що тьюторська діяльність полягає у «репетиторській діяльності», у «підтримці зі студентами чи школярами різних видів зв'язку», у «спонуканні учнів до самостійної роботи з навчальним матеріалом самостійно та у групах за допомогою ІКТ», у «процесі самоосвіти», у «вмінні вчити вчитися і передавати свій досвід самоосвіти тому, хто теж знаходиться в процесі самоосвіти», у «керуванні навчально-виховним процесом», у «класному керівництві», у «корекційній діяльності», у «підтримці інтересу дитини до навчання», у «супроводженні учнів у їх діяльності», у «накопиченні знань, переданні їх іншим», у «реалізації дистанційного навчання», у «проведенні як індивідуальних і групових занять так і дистанційних» тощо.

Окремі респонденти відмітили, що тьютор – «спеціаліст з надання додаткових освітніх послуг», «людина, яка закріплена з учнем і допомагає йому», «людина, яка супроводжує і допомагає дитині під час навчання», «людина, яка здійснює педагогічний супровід, пошук більш ефективних шляхів досягнення мети, мотивація учня», «педагог, який підтримує дитину в шкільному житті». Деякі вчителі слушно відмітили, що діяльність тьютора спрямована на індивідуалізацію освіти дітей шкільного віку, зазначивши, що вона полягає «в індивідуальній роботі з учнем», «в розробці індивідуальних програм та впровадженні індивідуального навчання», «у розробці індивідуальних освітніх програм», «у допомозі учневі знайти індивідуальний освітній маршрут», «у наданні індивідуальної допомоги», «в індивідуальному супроводі учня в навчальній діяльності, корекції форм, методів, прийомів навчання відповідно до можливостей та потреб учня», спрямована на «індивідуальний підхід до кожної дитини», «індивідуалізацію освіти, виявлення здібностей і їх розвиток», «індивідуальну допомогу дітям з вадами розвитку».

Лише одиниці опитуваних пов'язують діяльність тьютора з умінням організовувати незалежну допомогу в навчанні та з подоланням антропологічного дефіциту в освіті. Отже, більшість опитуваних зазначають, що мають уявлення про тьюторську діяльність, проте не можуть докладно пояснити її суть.

Цей висновок підтверджується результатами відповідей респондентів на наступне запитання анкети, що полягало у з'ясуванні їх уявлень про роль тьютора. Переважна більшість опитуваних учителів (51,6 %) вважають, що тьютор є вчителем у ДН. Однаковий відсоток опитуваних (29,5 %), вбачають, що тьютор є розробником індивідуальної програми навчання особи, класним керівником, супроводжуючим дітей з вадами розвитку, спеціалістом з надання додаткових освітніх послуг; 28,4 % – психологом, 25,3 % – корекційним педагогом, 17,9 % – репетитором (Рис. 2.1).



Рис. 2.1. Результати опитування респондентів щодо розуміння ролі тьютора

Такі результати пов'язані із тим, що переважна більшість учителів (76,2 %) не отримали уявлення про тьюторську діяльність під час навчання у закладі вищої освіти. Натомість воно сформувалося на основі інформації з соціальних мереж (31 %), засобів масової інформації (11 %), методичних семінарах (18,4 %) та курсах підвищення кваліфікації (1,1 %). Не отримавши належної підготовки до тьюторської діяльності більшість учителів (73,3 %) у відповідях

зазначають, що не можуть здійснювати впевнено тьюторську діяльність.

У зв'язку із цим нами було поставлено запитання щодо потреби впровадження спеціальної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. 79,8% опитуваних зазначили про доцільність здійснення такої підготовки у закладах вищої освіти (Рис. 2.2.).

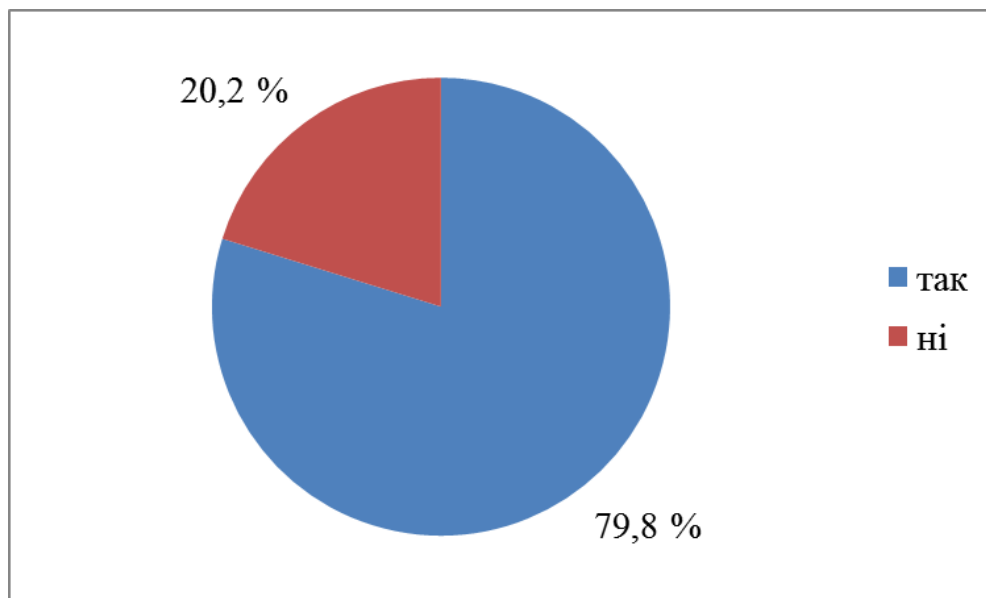


Рис. 2.2. Результати опитування щодо потреби впровадження спеціальної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності

На запитання про можливість впевнено здійснювати тьюторську діяльність за умови отримання належної підготовки переважна більшість учителів (75,3 %) відповіли стверджувально. Також значний відсоток опитуваних (81,%) зазначили, що під час здійснення тьюторської діяльності можуть застосовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Наступні питання опитувальника для учителів були спрямовані на з'ясування того, яке уявлення мають респонденти про індивідуалізацію освіти та здійснення індивідуального підходу в шкільному навчанні. У зв'язку із поширенням у суспільстві думки щодо зниження якості освіти і частого «відставання» учнів від програми, що є одним із рушіїв розвитку тьюторського руху, в опитувальнику було поставлене запитання щодо того, чи випадки відставання учнів від шкільної програми нині є частішими ніж 5–10 років тому

назад. У результаті більшість опитуваних учителів (54 %) підтвердили цю думку, спираючись на свій досвід і практику. 88 % учителів зазначили, що такі діти потребували додаткових індивідуальних занять. 80,6 % з них надавали таку допомогу дітям, які не встигали засвоїти навчальну програму.

Більшість опитаних учителів (50 %) готові безоплатно займалися додатково з відстаючими учнями. Серед причин такої готовності вони визначили внутрішню потребу в здійсненні такої роботи з учнями («Треба!», «щоб підтягнути учня», «щоб учень отримав належну підготовку», «щоб наздогнати матеріал»), вирівнювання учня у навчанні і підвищення якості навчання («щоб знання дітей відповідали віковим нормам», «щоб покращити їх якість знань»), співчуття до дітей («шкода їх»), занедбаність дітей батьками («батьки не приділяли належної уваги»).

Деякі респонденти зазначають, що здійснювали б додаткові заняття з дітьми, які потребують індивідуального підходу, за умови «відповідної оплати», «що це буде фінансуватися» (11 учителів), «компенсації годин або грошової компенсації» (1) або «не частих занять» (1). Проте деякі вчителі (1) зазначають, що не проводили додаткові заняття з учнями, які відставали від програми через те, що «у них немає бажання додатково навчатись». Натомість інші респонденти (1) вважають, що могли б відвести час на додаткові заняття за умови «бажання учнів». Серед опитуваних учителів, деякі (4) зазначають, що не можуть відвести час на додаткові заняття з дітьми, що потребують індивідуального підходу. Як причину вони зазначають – брак часу.

На запитання щодо можливості здійснення індивідуального підходу в класі з 30 дітей 45,5 % учителів відповіли – «так», 28,8 % – «ні». Інші опитувані вважають, що індивідуальних підхід можна здійснювати лише за умови меншої кількості учнів. Зокрема, що для цього має бути не більше 10 учнів у класі відзначають 3 учителя, до 12 – 3 учителя, не більше 15 учнів – 7 учителів, від 15 до 20 – 5 учителів. Лише один з опитуваних зазначає, що для успішної реалізації індивідуального підходу має бути 5–7 учнів у класі.

У результаті опитування було з'ясовано, що вчителі не достатньо уваги

приділяють плануванню індивідуальної освітньої програми учня. Лише 36,1 % впевнено зазначили, що вони здійснюють таку роботу. 50 % учителів початкових класів лише епізодично здійснюють спеціальні заходи з метою формування в учнів мотивації до навчання (позаурочні заходи, бесіди, приклади). 89 % учителів середніх класів зазначають, що також епізодично проводять спеціальні заходи для діагностики особистісних якостей учнів і надалі враховують їх результати у процесі викладання предметів. 51,7 % учителів старших класів епізодично здійснюють спеціальні профорієнтаційні заходи. Таким чином, відсоток учителів, що систематично проводять індивідуальну роботу з дітьми досить малий.

Отже, у результаті опитування учителів можна зробити такі висновки: більшість учителів мають не системне і не повне уявлення про сутність тьюторської діяльності; переважна кількість опитуваних педагогів вважають, що потрібно впроваджувати спеціальну підготовку до тьюторської діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти; в умовах шкільної освіти вчителям важко здійснювати індивідуалізацію освіти через велику кількість учнів у класі, недостатність відповідної підготовки та неможливість відведення часу для індивідуальної роботи з кожним учнем.

Опитування батьків було проведено з використанням власне розробленого опитувальника (Додаток А, Опитування 2) у формі паперового та онлайн опитування у Мелітопольській загальноосвітній школі I ступеня № 17, Комунальному закладі «Нікопольська середня загальноосвітня школа I–III ступенів № 24», Запорізькій загальноосвітній школі I–III ступенів № 94, Комунальному закладі «Середня загальноосвітня школа № 38 ім. І. О. Секретнюка» (м. Кам'янець). У опитуванні було задіяно 105 осіб.

За результатами опитування переважна більшість батьків задоволені рівнем шкільного навчання (41,9 % – «так», 37,1 % – «більше так, ніж ні»), і разом із тим переважна більшість дітей (69,5 %) отримує додаткові освітні послуги, у тому числі 61 % займається з репетиторами. Найчастіше у ролі репетитора виступає вчитель з іншої школи (37,3 %), учитель, який викладає

предмет у школі (20 %), не шкільний учитель (16 %), викладач закладу вищої освіти (14,7 %). 78 % батьків задоволені заняттями дитини з репетитором. Більшість із них (52,1 %) зазначають, що у заняттях з репетитором їм більше за все подобається його вміння добре пояснювати матеріал. 50,7 % батькам подобається індивідуальне навчання, 28,8 % – високий педагогічний рівень репетитора, 27,4 % – цікаві методики навчання, 24,7 % – довірливе спілкування.

На запитання про те, чи отримує дитина допомогу тьютора, більшість батьків зазначили – «так», вважаючи, що у ролі тьюторів виступають вони самі (43,8 %), класний керівник (14,3 %), психолог (3,8 %), соціальний педагог (2,9 %), друг / подруга (1 %). Тобто батьки не мають уявлення про сутність тьюторської діяльності. Натомість на запитання щодо того, чи хотіли б вони мати можливість звернутися до людини, яка б могла допомогти дитині у розвитку її індивідуальної програми навчання (з'ясувала, що їй подобається вивчати, чим займатися, підбрала б педагогів для удосконалення її знань і умінь, підказувала і радила, як і чому навчатися далі) переважна більшість опитуваних батьків (80,9 %) відповіли стверджувально. З них 35,2 % бажають отримати такі послуги за умови не великої оплати, 23,8 % – не залежно від вартості послуги, 21,9 % – якщо це було б безкоштовно, 1 % – якщо це був би спеціаліст і людина із моральними цінностями.

Опитування учнів було проведено з використанням власне розробленого опитувальника (Додаток А, Опитування 1) у Мелітопольській загальноосвітній школі I ступеня № 17, Комунальному закладі «Нікопольська середня загальноосвітня школа I–III ступенів № 24», Запорізькій загальноосвітній школі I–III ступенів № 94, Комунальному закладі «Середня загальноосвітня школа № 38 ім.І.О. Секретнюка (м. Кам'янець). У опитуванні було задіяно 102 учні, серед яких 67,6 % є учнями середньої школи, 18,6 % – старшокласники, 13,7 % – учні початкової школи.

За результатами опитування переважна більшість учнів задоволені шкільним навчанням (30,4 % – «так», 49 % – «більше так, ніж ні»), і разом із тим переважна більшість дітей (57,8,5 %) отримує додаткові освітні послуги, у

тому числі 54,4 % займаються з репетиторами, 41,8 % відвідують спортивні, танцювальні або художні секції, 22,8 % беруть участь у літніх (зимових) освітніх чи творчих таборах (школах), 15,2 % беруть участь у майтер-класах, 12,7 % ходять на курси (з англійської мови, математики чи інших предметів), 5,1 % відвідують курси з підготовки до ЗНО, а зокрема 8,9 % зазначають, що користуються послугами тьютора.

Відповідно до відповідей учнів найчастіше у ролі репетитора виступає не шкільний учитель (35,8 %), учитель, який викладає предмет у школі (23,9 %), учитель зі школи, який не викладає безпосередньо в учня (10,4 %), учитель з іншої школи (10,4 %), викладач закладу вищої освіти (7,5 %) або батьки (4,5 %). 62,8 % опитуваних учнів задоволені навчанням з репетитором, зазначаючи, що у заняттях з репетитором їм подобається вміння добре пояснювати матеріал (60 %), індивідуальне навчання (30 %), довірливе спілкування (27,5 %), високий педагогічний рівень репетитора (25 %), цікаві методики навчання (23,8 %). З тих учнів, які зазначили в опитуванні, що не займаються з репетитором, 51,5 % висловили бажання займатися із ним, щоб покращити свої знання з шкільних предметів. 53,5 % респондентів-школярів зазначили, що не займаються у позашкільних закладах освіти, а з тих, що відвідують позашкільні заняття, 51,6 % задоволені їх якістю.

На запитання про те, чи отримують опитані учні допомогу тьютора, більшість з них (41 %) зазначили, що «ні». Інші зазначили, що «так», вважаючи, що у ролі тьюторів виступають батьки (35 %), друзі (14 %), класний керівник (12 %), психолог (3 %) або соціальний педагог (3 %). Отже менше половини дітей мають уявлення про сутність тьюторської діяльності. Натомість на запитання щодо того, чи хотіли б вони мати можливість звернутися до людини, яка б могла допомогти у розвитку їх індивідуальної програми навчання (з'ясувала, що їй подобається вивчати, чим займатися, підбрала б педагогів для удосконалення її знань і умінь, підказувала і радила, як і чому навчатися далі) переважна більшість опитуваних учнів (75,5 %) відповіли стверджувально. З них 29,6 % бажають отримати такі послуги, якщо це було б безкоштовно,

28,6 % – за умови не великої оплати, 17,3 % – не залежно від вартості послуги.

Таким чином, на основі проведеного опитування учителів, батьків і учнів ми робимо висновок, що сучасній системі шкільної освіти потрібен педагог, що володіє не тільки високою професійною компетентністю і педагогічним мисленням, але і здатний творчо вирішувати найскладніші інноваційні педагогічні завдання, пов'язані з організацією самостійної освітньої діяльності учнів на основі нових освітніх технологій, здійснювати індивідуалізацію освіти.

За допомогою електронного опитування (Google Form) нами було опитано викладачів Мелітопольського державного університету імені Богдана Хмельницького, Бердянського державного педагогічного університету, Львівського національного університету імені Івана Франка, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

У результаті опитування викладачів ЗВО ми з'ясували стан професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (Додаток А, опитування 4). Слід зазначити, що серед опитаних 68 викладачів переважна їх кількість працюють у педагогічних ЗВО – 54,5%, у технічних – 21,2 %, у класичних – 18, 2 % та гуманітарних – 6,1 %. Таким чином, викладачі, які безпосередньо займаються підготовкою майбутніх учителів складають більшу кількість респондентів. Більшість опитаних викладачів має стаж роботи більше ніж 20 років (30,3 %), стаж 10–15 років має 27,3 % викладачів, 5–10 – 18,2 %, 3–5 та до 3-х років стажу мають 9,1 %, 15–20 – 6,1 %. Отже переважна більшість опитуваних є досвідченими викладачами вищої школи.

На запитання про те, чи мають викладачі ЗВО уявлення про сутність тьюторської діяльності переважна більшість опитуваних (81,3 %) відповіли позитивно. Інші відповіді розподілилися таким чином: 12,5 % – не мають уявлення; 3,1 % – зазначили, що є викладачами-тьюторами; 3,1 % – працюють провідним фахівцем або адміністратором СДО на базі університету (Рис. 2.3.).

Для більшого уточнення, яке саме уявлення є у викладачів ЗВО про

сутність тьюторської діяльності, в опитуванні було запропоновано навести своє розуміння.

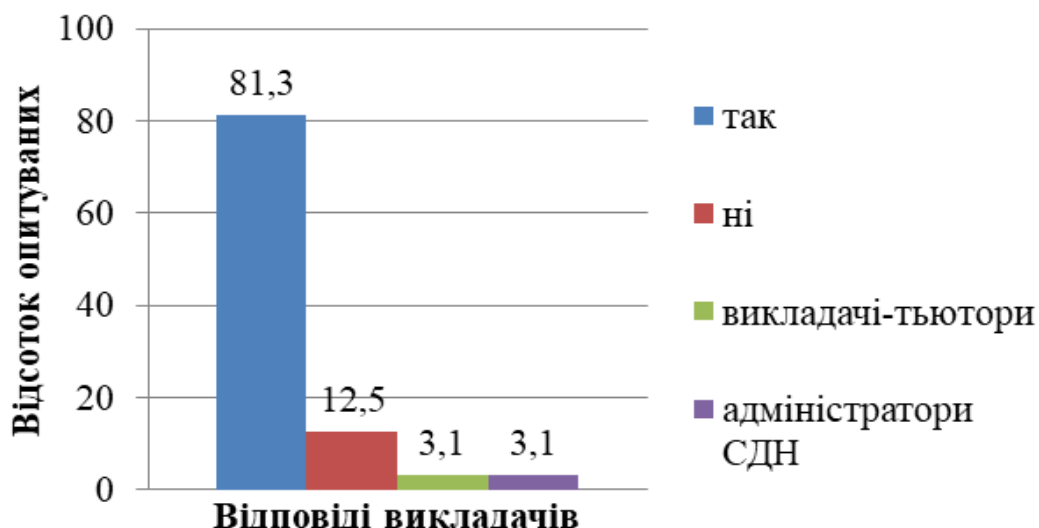


Рис. 2.3. Результати визначення обізнаності викладачів про сутність тьюторської діяльності

Серед відповідей найчастіше давалася така «підтримка, допомога студенту в навчання» або «у підтримці, скеровуванні, наданні рекомендацій, спостереженні». Також можна виділити такі суттєві відповіді з орієнтацією на індивідуалізацію навчання: «помічник студента в організації індивідуальної траєкторії навчання», «у супроводженні індивідуального навчання в системі освіти, що пов'язано із розробкою індивідуальних програм для тих, хто навчається», «індивідуальна робота зі студентом (переважно дистанційна) з урахуванням специфіки його особистості та особливостей сприйняття інформації», «розробник індивідуальної освітньої, освітньо-наукової програми навчання студента».

Інші викладачі розуміють діяльність тьютора лише у рамках дистанційної освіти, тому надають відповіді на зразок: «у повній мірі володіти навичками куратора змісту», «це людина, котра зорієнтовує слухачів курсів під час навчання, допомагає усунути непорозуміння з технічних та педагогічних аспектів вивчення та викладання курсу», «підтримка процесу дистанційного навчання, спілкування», «організація та здійснення навчання у дистанційній

формі, розробка електронних навчальних курсів для задоволення освітніх потреб окремих студентів (або їх груп)» тощо. Також педагоги вищої школи розуміють тьюторську діяльність як «супровід навчальної та наукової роботи студентів», «координація діяльності студентів, коригування методів самостійної діяльності, спрямування студентів на пошукову навчальну та наукову діяльність», «у пошуку, опрацюванні, підготовці та поданні матеріалу за певною тематикою у доступній та цікавій для отримувача формі», поєднуючи її із науковим консультуванням робіт студентів. Зустрічається, зокрема, і така думка: «в тому, щоб пояснювати студентам, за яким принципом і в якій кількості обирати дисципліни вільного вибору студента, кількість кредитів і т.д.». Окремо вважаємо доцільно представити власне визначення, наведене одним з респондентів: «Тьютор – це педагог, що супроводжує дитину під час навчання у школі або ЗВО. Взагалі тьюторська діяльність для мене дорівнюється до наставництва».

З метою стандартизації загальної думки викладачів щодо розуміння сутності тьюторської діяльності було поставлено подібне запитання, але у закритій формі. У ньому викладачам було запропоновано обрати відповідь на питання про те, як вони розуміють роль тьютора. Більшість викладачів (75 %), вважають, що тьютор виконує роль розробника індивідуальної програми навчання особи (учня, студента, дорослого), менше викладачів (62,5 %) – педагога у дистанційному навчанні, незначний відсоток (28,1 %) – спеціаліста з надання додаткових освітніх послуг. Однаковий відсоток викладачів (15,6 %) вважають, що основна роль тьютора полягає у виконанні обов'язків класного керівника або психолога. 12,5 % викладачів основну роль тьютора визначають як репетитора, а 6,3% – як супроводжуючого дітей з вадами розвитку. 9,4 % респондентів обрали як варіант відповідь – «інше», виділивши такі ролі тьютора як «організатор чи координатор навчання між студентом та системою дистанційного навчання», «наставник», «помічник студента» (Рис. 2.4).

Отже, можна зробити висновок, що більшість викладачів мають достатньо наближене до нашого розуміння уявлення про роль тьютора.

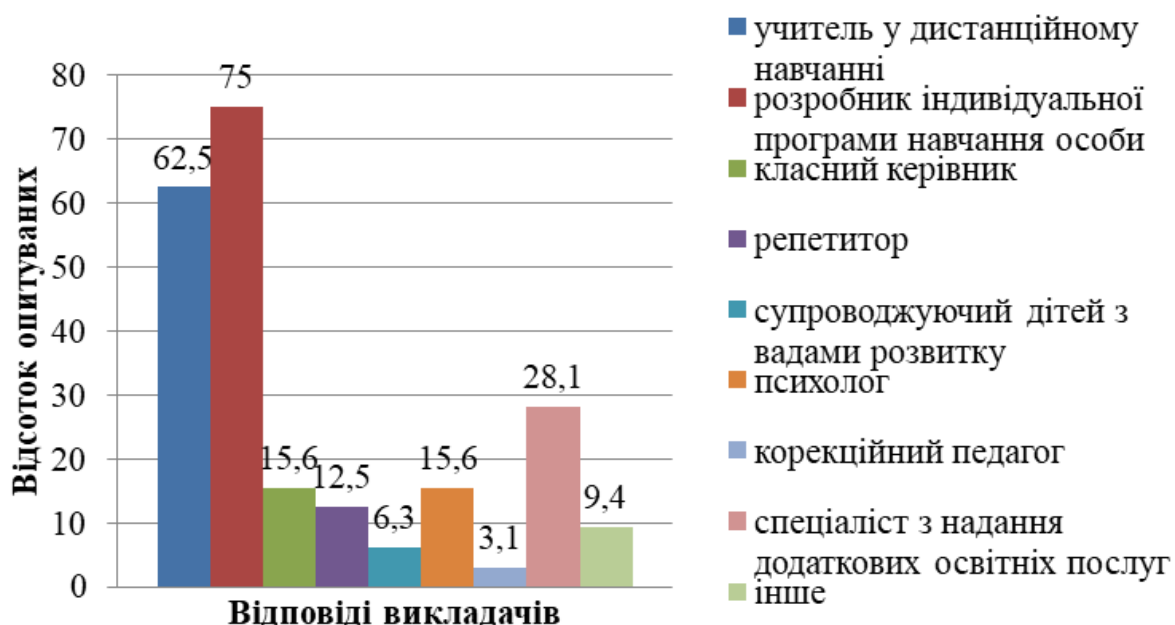


Рис. 2.4. Результати визначення розуміння викладачами ЗВО ролі тьютора

Важливо те, що є відсоток викладачів, які розуміють, що тьютор на законодавчому рівні є спеціалістом з надання додаткових освітніх послуг (28,1 %). Такий результат свідчить про достатню обізнаність викладачів у сучасних тенденціях освітнього процесу в Україні.

На запитання про те, чи здійснюється у ЗВО підготовка до тьюторської діяльності більшість респондентів (45,5 %) відповіли негативно – «ні», 33,3 % опитуваних відповіли ствердно – «так», інші (21,2 %) зазначили, що не мають відомості про таку підготовку (Рис. 2.5).

Викладачі, які підтвердили здійснення спеціальної підготовки до тьюторської діяльності в їх ЗВО, на запитання про форму проведення такої підготовки відповіли таким чином: окремі дисципліни – 15,4 %; спеціалізація – 3,8 %; окремі теми – 34,6 %; тренінги – 3,8 %; інше – 42,3 %. Такий результат, може свідчити про те, що системна підготовка проводиться у незначних випадках, тобто лише у 3,8 % ЗВО, викладачі яких підлягали опитуванню.

Достатньо великий відсоток викладачів (87,5 %) вважають, що потрібно включити у професійну підготовку майбутніх учителів ознайомлення з особливостями тьюторської діяльності.

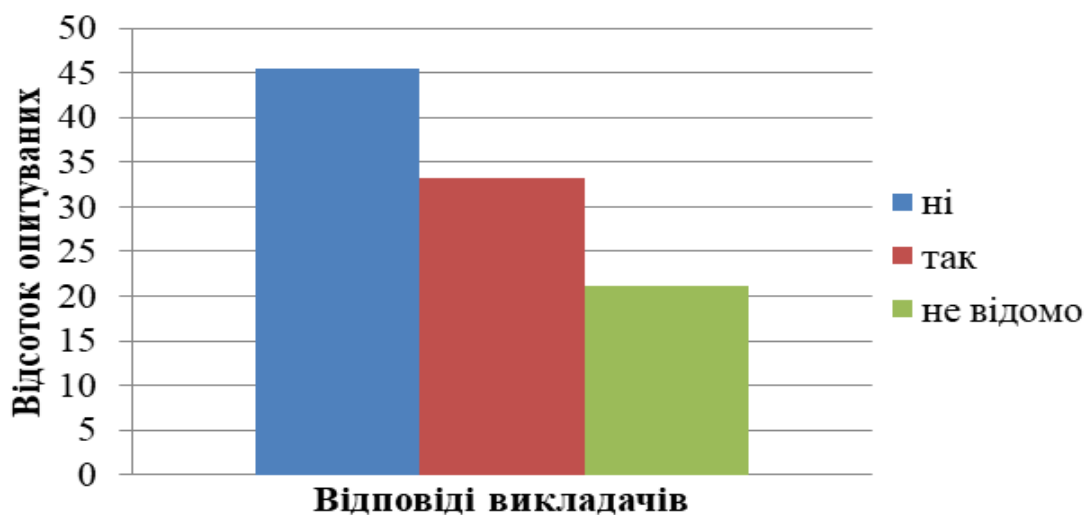


Рис. 2.5. Результати опитування щодо здійснення тьюторської підготовки у закладах вищої освіти

Решта опитуваних (6,3 %) відповіли негативно або зазначили інші варіанти («у разі потреби», «якщо будуть на те бажаючи», «окремих індивідів» тощо) (Рис. 2.6).

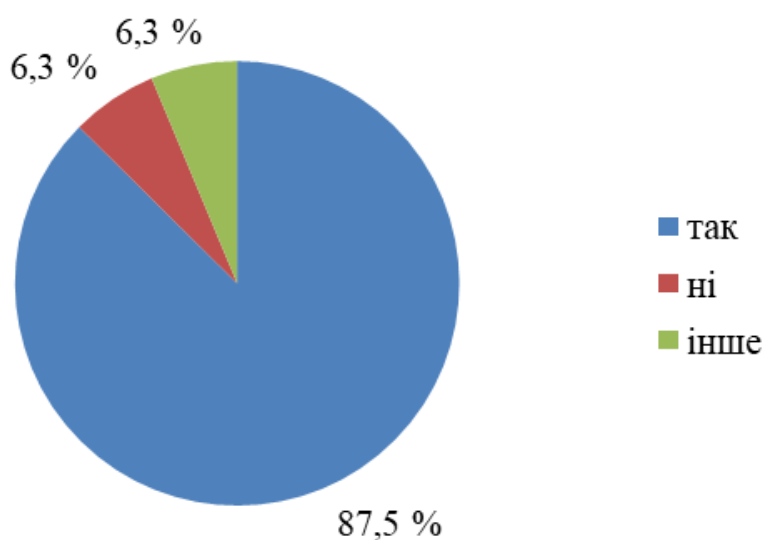


Рис. 2.6. Результати опитування щодо доцільності впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів ознайомлення з особливостями тьюторської діяльності

На запитання про те, чи потрібно вводити окрему спеціалізацію для підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності або буде достатньо

вивчення окремих тем чи дисциплін, було отримано такі відповіді: потрібна спеціалізація – 25 %; потрібно вивчення дисциплін – 34,4 %; потрібно вивчення окремих тем у межах наявних дисциплін – 37,5 %; нічого не потрібно – 3,1 %. Такий результат свідчить про те, що 25 % викладачів вважають, що для успішної реалізації учителями тьюторської діяльності, доцільною буде системна підготовка у рамках спеціалізації. Проте також достатній відсоток опитуваних (34,4%) виступають за те, що для цього потрібно введення спеціальних дисциплін у професійну підготовку майбутніх учителів, що також дозволяє за умов доцільної організації цього процесу досягти її ефективності.

Такі показники підтверджує і дисертаційна робота М.В. Іващенко [249], в якому було проведено пілотажне дослідження, результати якого з'ясували, що більшість випускників педагогічних ЗВО (80% із 460 опитаних) не змогли визначити суть діяльності тьютора, 76,1% – виявили недостатній рівень професійних умінь і якостей, які характеризують готовність майбутнього вчителя до такої діяльності; 14% випускників зізналися, що взагалі не знайомі з поняттями «тьютор», «діяльність тьютора». Отримані дані дають підстави свідчити про актуальність розв'язання проблеми формування готовності студентів педагогічних ЗВО до діяльності тьютора.

О.П. Муковіз, досліджуючи стан готовності викладачів до тьюторської діяльності у ЗВО III–IV рівнів акредитації в умовах ДН, констатує, що переважна їх більшість (69%) має низький рівень. Науковець це пояснює такими причинами: 1) відсутність теоретичних знань із проблеми ДН; 2) індиферентне ставлення викладачів до організації ДН; 3) відсутність комплексу методичних рекомендацій із проблеми організації ДН; 4) неусвідомленість викладачами мети та завдання ДН [362, с. 228].

На основі офіційної інформації на сайтах було здійснено аналіз освітніх програм, навчальних планів та навчальних матеріалів таких закладів вищої педагогічної освіти як Бердянський державний педагогічний університет, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка, Донбаський державний педагогічний університет, Глухівський національний педагогічний

університет ім. Довженка, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди», Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького, Криворізький педагогічний інститут КНУ, Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Гнатюка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

На основі цього аналізу ми зробили такі висновки. Розкриття сутності тьюторської діяльності здійснюється у межах дисциплін та тем з ДО. Зокрема у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова викладаються дисципліни «Організація дистанційного навчання в навчальному закладі», «Розробка та адміністрування дистанційних курсів» та «Створення і адміністрування дистанційних освітніх ресурсів», у ході яких надається уявлення про тьюторську діяльність у ДН. Також на факультеті початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у змісті курсу «Основи дистанційного навчання в початковій освіті» студентам надається уявлення про роль тьютора у ДН школярів молодших класів. Окремі аспекти тьюторської діяльності розкриваються у темах різноманітних дисциплін. Наприклад, у Дрогобицькому державному педагогічному університеті ім. І. Франка педагогами приділяється увага питанням педагогічної антропології й гуманістичної педагогіки у рамках дисципліни «Сучасні напрями в педагогіці» та професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти до індивідуалізації освіти у рамках дисципліни «Індивідуальний підхід до дітей в умовах ДНЗ». На Факультеті педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

під час вивчення курсу «Педагогіка партнерства в сучасній школі» в одній з тем студентам пропонується ознайомитись із роллю сучасного вчителя – фасилітатора, коуча, тьютора, модератора – в ІОТ учня початкової школи. У багатьох ЗВПО здійснюється підготовка до роботи у сфері інклюзивної освіти, і в її змісті епізодично висвітлюється роль тьютора в роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, зокрема у Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Б. Хмельницького, Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка, Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка, Чернігівському національному педагогічному університеті ім. Т. Г. Шевченка та ін.

Отже, аналіз стану професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на основі опитування учнів, батьків, учителів, викладачів ЗВО, аналізу сучасних наукових досліджень та освітніх програм і навчальних планів ЗВО дозволяє зробити висновок про те, що: є потреба у здійсненні тьюторської діяльності у роботі з дітьми шкільного віку, працюючи вчителі не готові до здійснення тьюторського супроводу школярів і вважають за потрібне здійснювати професійну підготовку майбутніх учителів до тьюторської діяльності у закладах вищої освіти, практична професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності не здійснюється системно у закладах вищої освіти.

2.3. Сучасні моделі підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності в Україні

У зв'язку із попитом на тьюторські послуги в суспільстві педагоги та науковці України почали досліджувати проблему підготовки до тьюторської діяльності та здійснювати її на основі різних моделей. Аналіз сучасних моделей підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності дозволить виокремити запропоновані й апробовані моделі, визначити у них доцільні для застосування або не придатні для впровадження у власній моделі аспекти.

Відповідно до часового критерію А. К. Сучану виділяє такі три моделі підготовки майбутнього педагога: паралельна, інтегрована і послідовна. На її переконання паралельна модель будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки майбутнього вчителя. В інтегрованій моделі базовою є ідея вивчення складових навчальної програми не лише одночасно, а й у взаємозв'язку з професійно доцільними змістовими модулями навчальних тем загалом та шляхи інтеграції теорії з практикою. Послідовна модель передбачає вивчення загальних і спеціальних навчальних дисциплін на першому етапі навчання, а поєднання предметів психолого-педагогічного циклу з навчальною практикою – на другому, завершальному етапі. Різновидом послідовної моделі є «цюріхська модель», коли психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше, аніж вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання [522, с. 134]. Отже, можна сказати, що ці моделі виділяються за часовим критерієм.

Проаналізуємо інші моделі підготовки до тьюторської діяльності, що здійснюються відповідно до форм організації навчання. Одна з таких моделей реалізувалася на базі ЗВО у межах ДН, де тьюторська позиція розглядалася як роль викладача, який здійснює підтримку і супровід студентів у процесі навчання за допомогою дистанційних технологій. Для того, щоб викладачі могли здійснювати таку роль, потрібно провести відповідну підготовку. Такою підготовкою зайнялися кілька ЗВО України.

Зокрема у Херсонському державному університеті у 2008 році було реалізовано підготовку викладачів до тьюторської діяльності. У рамках цієї підготовки на базі розробленої в університеті СДН «Херсонський Віртуальний Університет» було розроблено ДК «Практикум тьюторів». Він мав на меті навчити викладачів або студентів старших курсів навчання керувати СДН, створювати ДК та організовувати освітній процес у системі. Як завдання курсу було поставлено формування основних понять та принципів ДО, навчання роботі у СДН «Херсонський Віртуальний Університет» Херсонського Державного Університету, формування навичок створення та проведення ДК,

організація навчання у співробітництві, формування вміння навчатися і навчати дистанційно. У ході підготовки викладачів як тьюторів протягом 4-х тижнів використовувалися такі засоби навчання як теоретичний матеріал (лекції, рекомендації та ін.), практичні завдання (заповнення таблиць, запитання, аудіо та відео матеріали), список розсилання (електронна пошта), форум, чат (асинхронне спілкування), тестування (тест). Підготовка, маючи модульну структуру, складалася з 4 модулів, кожен з яких тривав один тиждень. Перший модуль передбачав знайомство з інтерфейсом та можливостями СДН «Херсонський Віртуальний Університет», роботу з системою, читання рекомендації щодо роботи з нею, знайомство з концепціями ДН, навчання спілкування дистанційно за допомогою списку розсилання, чату та форуму. Під час другого модулю викладачам потрібно було підготувати та розмістити необхідні матеріали у власному курсі, а також запланувати навчальну діяльність студента та тьютора. У ході третього модулю учасники вчилися створювати тести у власному дистанційному курсі та розглядати структуру рейтингової системи курсу. Четвертий модуль передбачав підготовку до освітнього процесу у власному ДК, починаючи з набору учасників у власний курс і проведення процесу дистанційного навчання.

Важливими у процесі навчання тьюторів ДН за цією моделлю є організація спілкування у процесі навчання, адже спілкування є невід’ємною частиною ДН. Тому в процесі навчання використовувалися декілька технологій для спілкування студентів та тьютора – список розсилок, чат та форум на сайті курсу й індивідуальна електронна пошта. З метою контролю підготовки у курсі використовувалась рейтингова система оцінювання знань: за виконання практичного завдання, проходження тесту та участь у форумі й чаті студенти здобували певну кількість балів. На початку кожного тижня тьютор розсилав всім учасникам лист з планом роботи на тиждень та рекомендаціями щодо виконання кожного із завдань, а також вказував максимальну кількість балів, яку студент може здобути за виконання завдання [181, с. 79–82].

У 2007 та 2010 роках Проблемною лабораторією дистанційного навчання

НТУ «ХПІ» були проведені експерименти з ДН школярів, якими було передбачено підготовку учителів до здійснення тьюторської діяльності. Для цього був проведений шеститижневий ДК «Практикум тьютора», в якому додатково розглядалися сучасні соціальні сервіси (Twitter, Google Docs) та методи їх використання у освітньому процесі. З метою підготовки вчителів також було проведено 9 вебінарів, у форумі проведено обговорення проблемних питань, підготовлені необхідні інформаційні матеріали до ДК слухача. У курсі спостерігалась творча атмосфера, співпраця, доступність виконаних робіт слухачам створювала творчу атмосферу в курсі, викликала дискусії у форумі. Після проходження ДК «Практикум тьютора» були проведені 4 додаткових вебінари з підготовки до освітнього процесу та 14 вебінарів з презентації ДК для вчителів шкіл та звітів про проведення ДК [306].

Приклади реалізації такої моделі підготовки дозволяють зробити висновок, що вона спирається на вивчення відповідних навчальних курсів та спрямована на напрацювання операційних умінь тьютора як викладача ДН, тобто комплексу вмінь та навичок, пов'язаних із використанням технологій ДН у професійній діяльності, а саме: 1) здійснювати пошук шляхів підвищення якості навчальних занять із використанням технологій ДН; 2) використовувати універсальні та спеціальні технології ДН; 3) проєктувати ДК; 4) планувати діяльність суб'єктів освітнього процесу з використанням технологій ДН; 5) інтегрувати у ДН мультимедійні технології, спеціальне апаратне та програмне забезпечення; 6) розробляти навчальні ресурси, засоби оцінювання навчальних досягнень студентів за допомогою технологій ДН; 7) організовувати власну діяльність та діяльність студентів під час ДН; 8) здійснювати діагностику, контроль діяльності студентів та оцінювати їхні навчальні досягнення; 9) здійснювати організацію та модерацію електронного спілкування в індивідуальній, парній та груповій діяльності студентів засобами ДН; 10) встановлювати взаємовідношення між суб'єктами освітнього процесу засобами ДН; 11) вести дослідницьку діяльність, використовуючи засоби ДН; 12) створювати (знаходити) власні оригінальні підходи до використання ДН;

13) ставити перед собою професійні завдання та творчо їх вирішувати, використовуючи технології ДН [362, с. 223]. Проте вона орієнтована на підготовку викладачів (учителів) до роботи зі студентами у дистанційному середовищі, і не охоплює психологічну, педагогічну та методичну підготовку та мотиваційний аспект. У цій моделі здійснюється підготовка викладачів (учителів) як лише осіб, які організують, проводять та керують процесом ДН. Це не є основною суттю тьюторської діяльності, тому цю модель як провідну не можна розглядати у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Подібна модель підготовки тьютора ДН, але з більш ширшим переліком вмінь, які систематизуються у 3-х компонентах готовності до тьюторської діяльності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний), була застосована під час підготовки викладачів-тьюторів у 2014 році у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України. Підготовка викладачів-тьюторів у рамках підвищення кваліфікації була спрямована на організацію ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи. Підготовка викладачів за цією моделлю складалася з таких модулів: основи інформатики, робота в обчислювальних мережах, особливості й технології ДН, розробка ДК, організація навчально-пізнавальної діяльності в СДН, контроль у СДН та розробка тестів, якість і стандарти ДН. Технологія підготовки викладачів до організації ДН мала три етапи: очний, дистанційний, очний. Очний етап містив у собі мотиваційну діяльність викладачів. На дистанційному етапі відбувалася інформаційна (вивчення модулів, робота в групі, самостійний пошук, консультації), організаційна (перевірка знань з модулів, тестування, зворотний зв'язок, оцінка власної діяльності) та конструктивна (практичне засвоєння активних методів навчання, конструювання власної діяльності, оцінювання результатів діяльності) діяльність. Також на дистанційному етапі підвищення кваліфікації викладачами були виконані випускні роботи, які публічно захищалися на третьому очному етапі підвищення кваліфікації. Крім цього, на цьому етапі здійснювалась рефлексивна діяльність викладачів з узагальнення знань і вмінь, інтеграція

знань і вмінь, необхідних для діяльності в СДН, вихідне тестування [363].

У ході підготовки за такою моделлю було здійснено перевірку результатів формувального етапу експерименту за змінами в рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційного компонентів готовності викладачів до тьюторської діяльності на основі кваліметричних показників до питань анкети. Як зазначає і О. П. Муковіз результати педагогічного експерименту показали, що у всіх викладачів у позитивну сторону змінилося ставлення до проблеми організації ДН у ЗВО III–IV рівнів акредитації та організації неперервної освіти; сформувалися стійкі знання з теорії ДН, використання і розробки технологій ДН у роботі зі студентами та організації неперервної освіти та необхідні вміння і навички розробки та впровадження технологій ДН [362, с. 228–233].

Проте, не зважаючи на статистичне підтвердження ефективності запропонованої технології підготовки викладачів-тьюторів (організаторів) ДН, вона не дозволяє повною мірою підготувати вчителів до тьюторської діяльності, тому що заснована на окремій ролі тьютора ДН у закладі вищої освіти. Вона відрізняється специфічними особливостями від діяльності тьютора з дітьми шкільного віку з метою роботи над ІОП, що не дозволяє її використовувати для широкої підготовки вчителів до тьюторської діяльності.

Аналіз наукових публікацій та ЗМІ дав змогу виокремити таку модель підготовки до тьюторської діяльності, яку можна назвати тренінговою, тому що в її основі лежить система тренінгів, семінарів, майстер-класів, які можуть формуватися у рамках школи підготовки тьюторів. Можна назвати кілька прикладів. Так з 2014 року Академією інноваційного розвитку освіти («АІРо»), що є спільнотою однодумців, які вважають, що запровадження змін в освіті значною мірою залежить від професійної підготовки освітян, усвідомленості батьків їхньої ролі в освітньому процесі, а також формуванні та розвитку ключових компетентностей учнів у сучасній школі, було здійснено кілька заходів з підготовки тьюторів. Першим з них був курс для вчителів та методистів шкіл «Підготовка тьюторів з питань використання полімедійних

технологій в освітній діяльності педагогічних працівників». Курсом було передбачено розгляд питань пов'язаних з нормативно-правовим забезпеченням, психолого-педагогічними, методичними та організаційними аспектами, розробкою дидактичних і методичних матеріалів.

Курс складався з 7-ми модулів. У рамках 1-го модулю розглядалися такі питання: світові тенденції аудіовізуальних та комунікаційних технологій в освіті, шляхи їх розвитку; регламент використання інтерактивних технічних засобів навчання відповідно до вимог Санпін; правові аспекти використання ресурсів Інтернет; інформаційне освітнє середовище закладу освіти; сучасні вимоги до ІКТ-компетентності педагогічних працівників. Другий модуль було присвячено питанням андрагогіки як теорії та практики освіти дорослих, освіти впродовж життя та особливостям застосування форм, методів і прийомів освіти дорослих. Зміст 3-го модулю розкривав такі питання: методичні аспекти використання інтерактивного обладнання при формуванні універсальної навчальної діяльності учнів (слухачів); застосування мультимедійного обладнання в освітньому процесі. З 4-го по 6-й модуль учасники курсу ознайомлювалися із розробкою та реалізацією освітніх інноваційних проєктів; розробкою дидактичних і методичних матеріалів для проведення занять з використанням інтерактивного обладнання; використанням Інтернет сервісів у викладанні різних предметів та для особистого професійного розвитку педагога; організацією ДН; визначенням методичних принципів побудови системи управління інноваційною діяльністю закладів освіти; практичними та методичними особливості створення електронного освітнього середовища. У рамках 7-го модулю здійснювалася розробка моделі (плану) навчального інноваційного проєкту, розробка навчально-методичних матеріалів для проведення тренінгу та підготовка презентації свого проєкту [442]. Крім того, протягом кількох років «АІРо» було проведено тренінги зокрема: по роботі з інструментами Google та Google Classroom, з практичної діяльності андрагога, з управління конфліктами, з емоційної компетентності, з технології створення ДК, зі STEM-технології та мейкерпростору, технологій діалогічної взаємодії.

Наступним прикладом є ініціатива освітньої інституції International Academy of Tutoring, що з 2017 року пропонує в Україні програми професійного зростання, ефективні інструменти та методи роботи з дітьми і молоддю, в основі яких лежить індивідуалізація навчальних і виховних процесів, щорічно проводить школи тьюторів. Програма школи тьюторів включає 4 модулі: «Введення до тьюторингу» – ознайомлює із теорію тьюторингу, досвідом ефективних тьюторських практик, антропологією і метою тьюторингу та надає можливість підготувати й провести перший тьюторіал; «Розвиваючий тьюторинг» – передбачає вивчення основ позитивної психології в тьюторингу, поняття індивідуалізована освіта і розвиток талантів, методики підтримки талантів і сильних сторін підопічних, а також оволодіння вмінням визначення мети і мотивація та коучінговими інструментами в тьюторингу; «Науковий тьюторинг» – ознайомлення з поняттями наукового тьюторингу і плануванням наукової діяльності та з есе як інструментом роботи з підопічним, навчання планування тьюторіалів та планування і підготовці циклів тьюторіалів, а також впровадження програм і тьюторських проєктів; «Розвиток тьютора» – надання розуміння щодо сутності розвитку тьютора, найчастіших складнощів, що спіткають тьютора у роботі, цінності в тьюторингу та діяльності тьютора як лідера [49]. Ця Школа тьюторів закінчується отриманням міжнародних сертифікатів I ступеню від International Academy of Tutoring та Collegium Wratislaviense. У школі навчають польські та українські тренери. Програма, як зазначають розробники, ґрунтується на традиціях англійських університетів Оксфорда і Кембриджа, а також польського Collegium Wratislaviense, використовує кращі сучасні світові освітні стандарти для розвитку молоді, базується на методах індивідуалізації в освіті, загальнолюдських цінностях, а також пошуках добра і правди. За участю Academy of Tutoring та Collegium Wratislaviense у жовтні 2017 року проводився I Міжнародний Конгрес Тьюторингу, метою якого було поширення серед педагогічної спільноти ідеї індивідуалізації в освіті, яка може бути реалізована через метод тьюторингу як в школі, так й у закладах вищої освіти; презентація

українського та польського досвіду тьюторських практик; ініціювання створення осередку тьюторів – професіоналів [439]. У ньому брали участь тьютори, вчителі, викладачі, вихователі, представники громадських організацій тощо. У програмі Конгресу входили доповіді експертів (Україна та Польща), виступи тьюторів практиків, майстер-класи, під час яких була можливість ознайомитися з інструментами та методами роботи тьютора з студентами чи учнями (методи підвищення мотивації студентів/учнів, коучінгові інструменти в тьюторингу, пошуки та розвиток потенціалу учня/студента, розвиток креативності в тьюторингу, індивідуальні особливості дитини та як їх враховувати у педагогічній діяльності). Таку модель підготовки можна назвати неформальною, через те що вона є інституціоналізованою, цілеспрямованою, спланованою певною організацією (асоціацією, школою тощо), що забезпечує надання освітніх послуг, проте не державними або визнаними приватними закладами освіти.

Діяльністю з підготовки тьюторів займається також громадська професійна організація «Тьюторська асоціація України (ТАУ)», що спільно з Науково-освітнім центром «Платформа відкритої освіти» у рамках Всеукраїнського експерименту «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті » (наказ Міністерства освіти і науки України № 764 від 15.07.2015) організувала Інститут індивідуалізації і тьюторства (<http://www.tutor-institute.com>). У рамках роботи Інститут індивідуалізації і тьюторства здійснює розробку вітчизняних і адаптацію зарубіжних методологій, технологій та інструментарію для тьюторського супроводу в різних сферах освітньої діяльності; проведення експертизи і надання консультативної підтримки освітнім практикам, що реалізують принцип індивідуалізації; розробку навчальних програм і підготовка тьюторів для закладів загальної та вищої освіти, сімейної та інклюзивної освіти, соціальних і культурних проєктів; допомогу в розробці моделей освітніх проєктів та приватних навчальних центрів, проведенні гуманітарної експертизи, тьюторського супроводу закладів освіти й освітніх центрів; узагальнення та

поширення тьюторського досвіду, організацію подій, у фокусі яких реалізується принцип індивідуалізації; видавничу та просвітницьку діяльність.

У 2017–2018 навчальному році Інститут індивідуалізації і тьюторства набирав перші групи для стаціонарного та ДН за однорічною програмою підготовки тьюторів. Особливістю програми підготовки тьюторів в Інституті індивідуалізації і тьюторства є те, що, по-перше, тьюторство позиціонується як антропологія; по-друге, тьютор виступає як методолог, який знає, за яких підстав вибудовується логіка і сенс тьюторської діяльності; по-третє, тьюторству не можна навчити, бо це не тільки алгоритм, а тьюторством можна «заразити». Програми ґрунтуються на думці, що завтрашня освіта – це поєднання роботи вчителя-предметника (носія культури) і тьютора (який супроводжує дитину в його індивідуальній освіті). Тьюторство ефективно там, де у дитини є право вибору, – в просторі свободи, але навчити користуватися свободою може тільки вільна (перш за все внутрішньо вільна) людина. Четверта особливість полягає у практичному аспекті: тьюторській діяльності можна навчитися тільки в практичній діяльності, тобто, щоб стати тьютором, треба з першого дня навчання вже працювати тьютором. П'ята особливість базується на тому, що на відміну від педагога, який несе в собі зразок культури і зразок дії, передаючи молодому поколінню досвід поколінь попередніх, тьютор несе в собі два інших зразка – пошук знань і самовизначення в ситуаціях невизначеності, з якими нам доведеться зустрітись в майбутньому. Тому з огляду на ці особливості, засновники Інституту індивідуалізації і тьюторства (www.tutor-institute.com) розробили оригінальну програму підготовки тьюторів, спираючись на історичні європейські традиції тьюторства і використовуючи консультації та праці за технологією розвитку суб'єкта, засновані на принципах свідомості та самосвідомості академіка НАПН України І. Д. Беґа, методологічні підходи доктора культурології В. А. Нікітіна, авторську концепцію тьюторства професора Т. М. Ковальнової, теорію гуманітарних систем Е. Н. Гусинського з США, принципи імовірнісної освіти доктора психології А. М. Лобка, основи гуманної педагогіки академіка

Ш. А. Амонашвілі, ідеї персоніфікації народного вчителя України Н. П. Гузика, практичний досвід народного вчителя СРСР професора В. Ф. Шаталова тощо.

Отже, тренінгова та неформальна модель, на нашу думку, не зважаючи на її ефективність не характеризується системністю і фундаментальністю, що мають бути властиві підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Як одні із форм підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у процесі навчання у ЗВО можуть бути використані тренінги, школи, майстер-класи та інші подібні форми, проте як основна модель підготовки, так модель не може бути використана.

Аналіз наукових досліджень дозволив виділити авторські моделі підготовки до тьюторської діяльності. Зокрема, запропонована у дисертаційному дослідженні Т. І. Койчевою методика поетапної підготовки вчителя-гуманітарія до виконання тьюторських функцій у СДО передбачає впровадження моделі підготовки на основі сутності поняття «функції тьютора в системі дистанційної освіти», показників і критеріїв оцінки професійно-педагогічної готовності вчителя до виконання ним функцій тьютора в СДО, змісту теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для СДО. Модель передбачає підготовку вчителя-гуманітарія, який був би у змозі виконувати такі функції: функцію консультанта, що виявляється в інформуванні, порадах слухачів, інформаційній підтримці навчання; функцію менеджера, яка реалізується в керівництві та мотивації слухачів, консультаціях та комунікаціях зі слухачами; функцію фасилітатора, що відтворюється в налагодженні та підтримці інформаційних зв'язків і взаємодії між слухачами та іншими учасниками СДО, в урегулюванні різних проблем, розв'язанні конфліктів, адаптації слухачів до нової форми навчання. Як критерії оцінки професійно-педагогічної готовності вчителя до виконання ним функцій тьютора в СДО дослідниця виділила такі: критерій обізнаності як вимір ступеня інформованості, зорієнтованості особистості у предметі і засобах здійснення професійно-педагогічної діяльності на засадах використання інформаційно-комп'ютерних технологій в умовах ДО і в межах

виконання тьюторських функцій; критерій спроможності як вимір ступеня практичної навченості до реалізації виокремленої діяльності в означених умовах; критерій схильності як вимір ступеня потреби особистості до самореалізації в означеній специфічній сфері професійно-педагогічної діяльності [270, с. 8–9].

Запропонований дослідницею зміст теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для СДО передбачає вивчення студентами курсу «Інформатика» та спецкурсу «Методика роботи тьютора в системі дистанційної освіти». Дослідницею у змісті і методиці курсу було використано спеціальні завдання і тренінги, що допомагали студентам набути знань і вмінь, якими повинні володіти сучасні педагоги СДО. Зокрема, вони передбачали на 1-му етапі оволодіння знаннями основ інформатики, практичними навичками роботи з електронною поштою, прийомами роботи в Інтернеті, на 2-му – загальнотеоретичною і практичною підготовкою в галузі ДО, на 3-му – методикою роботи тьютором у СДО, тобто вмінням навчати іншу людину в означеній системі за допомогою нових інформаційно-комп'ютерних технологій [270, с. 11].

Отже, модель підготовки вчителя-гуманітарія до виконання тьюторських функцій у СДО, що окреслено у дослідженні Т. І. Койчевої зосереджена більшою мірою на діяльності тьютора в умовах ДН, що обмежує сутність тьюторської діяльності, яка позиціонується нами як сукупність дій з реалізації індивідуальної освіти особистості, спрямована на створення індивідуальної освітньої програми. Тобто суб'єктами дослідження виступають не лише учителі-гуманітарії, і не лише у системі ДО, а основним середовищем на яке у нашому підході спрямована тьюторська діяльність виступає освіта дітей шкільного віку, зокрема, яка може включати використання ДТН.

Розроблена В. М. Іващенкою модель реалізації технології формування готовності студентів педагогічних ЗВО до діяльності тьютора, включає структурні компоненти готовності студентів педагогічного ЗВО до діяльності тьютора та етапи технології формування готовності студентів педагогічних

ЗВО до діяльності тьютора. Автор виділив такі структурні компоненти готовності студентів педагогічного ЗВО до діяльності тьютора: мотиваційно-ціннісний, що визначає характер мотивації щодо організації ДН та ціннісне ставлення до оволодіння готовністю здійснення тьюторської діяльності; теоретичний, що включає знання з педагогіки, психології й інформатики; практичний, що передбачає оволодіння інтелектуально-проектувальними, організаційно-комунікативними та діагностико-контролювальними вміннями; особистісно-рефлексивний, що включає професійні якості особистості. До цієї моделі включені етапи технології формування готовності студентів педагогічних ЗВО до діяльності тьютора, серед яких мотиваційно-підготовчий, що передбачає здійснення відповідної психологічної і методичної підготовки викладачів, формування позитивного ставлення студентів до ДН, усвідомлення професійної значущості готовності педагога до діяльності тьютора та ціннісного ставлення до набуття готовності її здійснення, розробку дидактично-методичного забезпечення процесу формування готовності студентів до діяльності тьютора; змістово-процесуальний, метою якого є оволодіння студентами знаннями і вміннями, необхідними для здійснення діяльності тьютора; оцінно-корекційний, що передбачає корекцію змісту, форм і методів формування готовності студентів до діяльності тьютора на основі оцінки та самооцінки результативності запровадженої технології [249, с. 7–8].

Ці етапи діють уявлення про модель, розроблену В. М. Іващенко як модель, яка реалізовує педагогічну технологію, що має важливе значення у рамках нашого дослідження, проте автор акцентує увагу на діяльності тьютора лише в умовах ДН, про що свідчать теоретичний і практичний компоненти, які включають знання дидактичних засад ДН та вміння розробляти ДК, формулювати їх цілі та завдання, вибирати засоби подання ДК учням тощо. На відміну від нашого підходу, який окреслено у пп.1.1. та 1.2. дисертації, не лише ДН є простором діяльності тьютора, на чому здебільшого сфокусована увага дослідника. Крім того, основою технології надання педагогічної підтримки суб'єктам дистанційного навчання за М.В. Іващенко є принципи

функціонування телекомунікаційних систем, особливості проведення теле- і відеоконференцій, форумів, основ телекомунікаційного етикету, а суб'єктами дослідження на формувальному етапі педагогічного експерименту виступають студенти філологічного й природничого факультетів. А в центрі нашого дослідження перебувають майбутні вчителі різних шкільних предметів з акцентуацією на підготовці до тьюторської діяльності як педагогічної у роботі з дітьми шкільного віку.

Описана у дисертаційному дослідженні модель формування ціннісно-сислової готовності майбутніх викладачів до тьюторської діяльності А. К. Сучану базується на виборі аксіологічного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів та таких принципів як принцип актуалізації міжпредметних зв'язків, особистісного цілеутворювання та гуманістичної спрямованості взаємодії у підсистемі «викладач-студент». У аспекті нашого дослідження слід звернути увагу на виділення автором етапів набуття досвіду тьюторської діяльності (інформаційний, інструментальний, проєктувальний) та компоненти ціннісно-сислової готовності (мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, комунікативно-емпатійний, аналітико-рефлексивний). За задумом авторки мотиваційно-ціннісний складник репрезентує забезпеченість прицільного педагогічно вмотивованого впливу на позитивно-активне ставлення особистості до тьюторської діяльності та стійкий рівень мотиву досягнення успіху в означеній сфері професійної діяльності викладача ЗВО; операційно-діяльнісний компонент віддзеркалює системні професійно значущі знання магістрантів щодо сутності тьюторської діяльності; комунікативно-емпатійний компонент містить необхідну і достатню сукупність базових педагогічних умінь щодо реалізації функцій та виконання ролей тьютора; аналітико-рефлексивний компонент репрезентує здатність магістранта до самопостережень, самооцінки професійної підготовленості в означеному виді діяльності; до професійної рефлексії – усвідомлення, осмислення, прогнозування процесу і результату тьюторської діяльності [522, с. 88–90].

Змістовим ядром розробленої А. К. Сучану моделі визначені педагогічні

умови, за яких уможлиблюється позитивна динаміка формування ціннісно-сміслової готовності майбутніх викладачів до тьюторської діяльності, а саме: переконання щодо значущості готовності до діяльності тьютора та важливості набуття досвіду її здійснення; реалізація тьюторської діяльності на основі оволодіння педагогічними знаннями й уміннями; організація позитивного спілкування у підсистемі «майбутній викладач-студент», домінантою котрого є педагогічна взаємодія [522, с. 108].

Нам імпонує позиція дослідниці щодо інформаційно-комп'ютерних технологій, що позиціонуються як один з дидактичних ресурсів у тьюторській діяльності – електронний (комп'ютер як технічний засіб самонавчання студентів, цифрові пристрої – як засоби редагування ними цифрової інформації, телекомунікаційні сервіси (електронна пошта, веб-сайти, веб-портали та ін.) – як шляхи реалізації процесу самопідготовки та стимулювання самоосвіти студентів). А. К. Сучану визнає обмеженість електронних дидактичних ресурсів через відсутність природних людських емоцій, «емоційних мовленнєвих ситуацій» (О. Я. Чебикін), які здатен створити лише сам тьютор [522, с. 135]. Проте, не зважаючи на докладну розробку та системність моделі та умов формування ціннісно-сміслової готовності майбутніх викладачів до тьюторської діяльності, запропонованих А. К. Сучану, у центрі її дослідження перебували магістранти-гуманітарії з акцентуацією домінант їх саме викладацької діяльності у ЗВО та пріоритетності їхньої ціннісно-сміслової готовності до тьюторської діяльності. Натомість акцентом нашого дослідження є з'ясування ефективних засобів професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності з дітьми шкільного віку.

У результаті аналізу досліджень з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності було з'ясовано, що деякі наукові праці висвітлюють її окремі аспекти. Зокрема, як зазначалося у п.1.1. та п.1.2., одними з особливостей тьюторської діяльності є суб'єктність, індивідуалізація, особистісно орієнтований підхід. Тому вважаємо за доцільне звернутися до наукових досліджень, що розкривають проблеми підготовки майбутніх

учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями та запровадження індивідуального підходу в освітньому процесі.

Окремим аспектам підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності присвячено дослідження таких науковців як О. О. Лінник (підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями), В. М. Єремєєва (підготовка майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів), Т. Р. Гуменникова та Ю. Д. Шаповал (підготовка майбутніх учителів до особистісно орієнтованого навчання школярів).

У дослідженні О. О. Лінник пропонується модель системи підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи, в якій система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи розуміється як упорядкована сукупність функціональних компонентів (цілепрогностичного, проєктивного, конструктивного, комунікативного, організаційного, оцінювально-коригувального), спрямованих на перетворення професійно зорієнтованого освітнього середовища ЗВО на контекст формування готовності майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи. Системотвірними чинниками виступають мета, взаємозв'язок між компонентами (цілепрогностичний, проєктивний, конструктивний, комунікативний, організаційний, оцінювально-коригувальний), принципи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, очікуваний результат (готовність майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи) [323, с. 197]. Доречною вбачається думка авторки про те, що у цілепрогностичному та проєктувальному компонентах розробленої моделі передбачено проєктування програм навчальних дисциплін з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього вчителя початкової школи та моделювання професійного середовища в освітньому середовищі ЗВО.

У свою чергу в рамках нашого дослідження формування такого вміння як організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями запропонованими

О. О. Лінник засобами (професійно зорієнтоване середовище ЗВО, організоване за принципами синергетики та здатного до внутрішніх змін та саморозвитку) вбачається доцільним. Важливо те, що таке професійно зорієнтоване середовище ЗВО, включаючи програмно-цільовий, організаційний, ціннісно-змістовий, інформаційно-комунікативний, технологійний, особистісно-смысловий та результативний компоненти, сприяє обміну інформацією, культурними цінностями, смислами, завдяки чому збагачується культурно-смысловий потенціал середовища; створенню умов для становлення його суб'єктності; становленню суб'єкта професійної діяльності.

В. М. Єремєєва пропонує педагогічну технологію підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів, яка розглядається як особлива організація вивчення педагогічних дисциплін, що має всі ознаки індивідуалізації та технологізації; розвиває позитивну соціальну мотивацію; сприяє формуванню професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів індивідуальної роботи; готує до індивідуалізації навчання у професійно-педагогічній діяльності [223].

Т. Р. Гуменникова [200, с. 28] презентує структурно-процесуальну модель підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів, яка репрезентує мету (через педагогічну підготовку студентів до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів, через систему ступеневої освіти забезпечення становлення конкурентоспроможного фахівця відповідно до потреб розвитку вищої педагогічної освіти); методологічні засади та умови результативності підготовки (усвідомлення студентами на рівні переконань цінності й домінант особистісно орієнтованого виховання молодшого школяра; забезпечення теоретико-методологічного підґрунтя освітнього середовища ЗВО, що ґрунтується на пріоритетах особистісно орієнтованої педагогіки; гуманістична побудова взаємодії у межах підсистеми «викладач – студент» у напрямку підвищення суб'єктності кожного з них; творча спрямованість особистісно орієнтованої діяльності на розвиток особистості дитини); теоретичні засади (компетенетнісний, суб'єктно-

діяльнісний, системний підходи); процесуальний та змістовий компонент підготовки; результат – позитивна динаміка процесу готовності майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання.

У дисертаційному дослідженні Ю. Д. Шаповал [568] запропоновано технологію реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів, яка створює умови для формування в майбутніх учителів мотиваційного, інформаційного, процесуально-діяльнісного, рефлексивного складників готовності до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів. Проте запропонована О. О. Лінник, В. М. Єремєєвою, Т. Р. Гуменніковою, Ю. Д. Шаповал моделі сфокусовані на формуванні лише окремого аспекту тьюторської діяльності (суб'єктність, індивідуалізація, особистісно орієнтований підхід) і лише у вчителів початкової школи. Це дозволяє враховувати результати означених досліджень, однак, частково.

Отже, на основі аналізу теорії і практики підготовки педагогів до тьюторської діяльності ми виокремили такі моделі: відповідно до часового критерію – паралельна, інтегрована і послідовна; відповідно до форми підготовки – курсова, тренінгова, неформальна; відповідно до змісту підготовки – модель підготовки до тьюторської діяльності у ДН, модель загальної підготовки до тьюторської діяльності. Серед авторських моделей ми виділили: модель поетапної підготовки вчителя-гуманітарія до виконання тьюторських функцій у СДО (Т. І. Койчевою), модель реалізації технології формування готовності студентів педагогічних ЗВО до діяльності тьютора (В. М. Іващенко), модель формування ціннісно-сміслової готовності майбутніх викладачів до тьюторської діяльності (А. К. Сучану). Крім того, ми визначили моделі, що відображають окремі аспекти підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності: модель системи підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи (О. О. Лінник), педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів (В. М. Єремєєва), структурно-процесуальна

модель підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів (Т. Р. Гуменникова), технологія реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів (Ю. Д. Шаповал). Описані моделі не задовольняють поставленим завданням удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу праць українських педагогів та нормативних документів здійснено історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку тьюторства в Україні. З'ясовано, що видатні українські педагоги (Г. Г. Ващенко, Б. Д. Грінченко, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський) і діячі культури (І. Я. Франко) обговорювали питання індивідуалізації навчання та суб'єктної позиції учня, що стало підґрунтям виникнення тьюторства в Україні на початку 90-х рр. XX ст. Діяльність науковців (В. М. Кухаренко, В. В. Олійник, С. О. Сисоєва та ін.) з популяризації ідей тьюторства та прийняття нормативних актів щодо реформування національної системи освіти, її інформатизації й розвитку дистанційного навчання сприяли запровадженню тьюторських практик в Україні, що на сучасному етапі представлено низкою практико-орієнтованих експериментальних досліджень та проектів з упровадження тьюторства як системи навчання.

Визначено основні етапи становлення та розвитку тьюторства в Україні: перший період (XII–XIV ст.) – зародження світоглядних позицій тьюторства; другий період (XVI–XVII ст.) – започаткування ідей гуманізму, особистісного та індивідуального підходів; третій період (XVIII–XIX ст.) – розвиток інституту наставництва, формування вітчизняної педагогічної думки щодо вимог та функцій учителя; четвертий період (поч. та сер. XX ст.) – урізноманітнення поглядів щодо освіти дітей, розвиток педагогіки особистості, принципу гуманізму, ідей програмованого, проблемного, розвивального, діяльнісного

навчання; п'ятий період (кінець XX – поч. XXI ст.) – оформлення та усталення ідей тьюторства в освіті України, розвиток тьюторства як самостійного педагогічного явища, наукове осмислення тьюторської діяльності.

Аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в освітній практиці було здійснено на основі опитування шкільних учителів (101 респондент), учнів закладів загальної середньої освіти (102 респонденти), їх батьків (105 респондентів) та викладачів закладів вищої освіти (68 респондентів). Результати опитування учителів показали, що більшість з них не мають системного й повного уявлення про сутність тьюторства; більшість опитуваних (51,6 %) вважають, що тьютор є лише вчителем у дистанційному навчанні; 76,2% респондентів не отримали уявлення про тьюторську діяльність під час навчання в закладі вищої освіти; 73,3% – не можуть здійснювати впевнено тьюторську діяльність; переважна кількість респондентів (79,8%) вважають доцільним здійснення спеціальної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в процесі навчання в закладі вищої освіти. Опитування батьків показало, що 43,8% бачать себе в ролі тьютора для своїх дітей; більшість батьків (80,9%) та дітей (75,5%) бажають мати можливість звернутися до професіонала, який би міг допомогти дитині у формуванні й супроводі її індивідуальної програми навчання. Узагальнюючи результати опитування вчителів, батьків і учнів, зроблено висновок, що в сучасній системі шкільної освіти доцільно впроваджувати тьюторську діяльність для здійснення індивідуалізації освіти, що підтверджує актуальність та доцільність проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Результати опитування викладачів дозволили з'ясувати стан професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в умовах закладів вищої освіти. Зокрема, зроблено такі висновки: більшість опитуваних (81,3%) мають уявлення про сутність тьюторської діяльності; 75% – вважають, що тьютор виконує роль розробника індивідуальної освітньої програми особи; 45,5% викладачів зазначають, що в закладі вищої освіти підготовка до

тьюторської діяльності не здійснюється, або якщо в закладі вищої освіти вона реалізується, то в більшості випадків (34,6%) це відбувається в процесі вивчення окремих тем; достатньо великий відсоток викладачів (87,5%) вважають, що потрібно включити а професійну підготовку майбутніх учителів ознайомлення з особливостями тьюторської діяльності.

Аналіз наукових праць щодо стану професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності підтверджує висновки автора про актуальність цієї проблеми. На основі аналізу освітніх програм, навчальних планів та навчальних матеріалів закладів вищої педагогічної освіти України визначено, що розкриття сутності тьюторської діяльності здійснюється в закладах вищої педагогічної освіти в межах дисциплін та тем з дистанційної освіти; окремі аспекти тьюторської діяльності розкривають у темах різноманітних дисциплін («Сучасні напрями в педагогіці», «Педагогіка партнерства в сучасній школі» тощо); сутність тьюторства в роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, висвітлено в аспекті інклюзивної освіти.

У дисертації аналіз сучасних моделей підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності дозволив виділити такі основні типи моделей: відповідно до часового критерію – паралельна, інтегрована й послідовна; відповідно до форми підготовки – курсова, тренінгова, неформальна; відповідно до змісту підготовки – модель підготовки до тьюторської діяльності в дистанційному навчанні, модель загальної підготовки до тьюторської діяльності; відповідно до авторства – модель поетапної підготовки вчителя-гуманітарія до виконання тьюторських функцій (Т. І. Койчева), модель реалізації технології формування готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до діяльності тьютора (В. М. Іващенко), модель формування ціннісно-смислової готовності майбутніх викладачів до тьюторської діяльності (А. К. Сучану).

Зміст розділу відображено у таких публікаціях: [415], [400], [397], [70].

РОЗДІЛ III. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТЮТОРІВ

У розділі подано аналіз актуальних проблем і напрямів організації підготовки тьюторів у США, досвіду тьюторства та професійної підготовки тьюторів у країнах Європейського Союзу, розвинених країнах Азії й Росії.

3.1. Актуальні проблеми і напрями організації підготовки тьюторів у США

У США століттями в освітні підростаючого покоління особливе місце займає індивідуалізація та існує значний позитивний досвід застосування тьюторства. Як вважає Е. Гордон, тьюторство зробило значний внесок в освіту в ході еволюції шкільного навчання у США. Тьюторство до 20 ст. грало значну роль у розповсюдженні грамотності в Америці. Батьки, родичі, мандрівні вчителі, священики та інші особи виступали розповсюджувачами грамотності. Вони адаптували свої методики до умов віддаленого фронтиру в часи експансії США на захід. На початку XXI ст.. тьюторство знову виникло як видатний освітній феномен в американському суспільстві [186, с. 45–47].

Опитування журналу «Newsweek» у 2000 р. показало: 42% американців вважають, що очевидною є сильна потреба дітей в отриманні приватного тьюторства зі сторони [52]. На думку С. Пайнза, виконавчого директора Асоціації індустрії освіти, нині тьюторство у США розвивається як індустрія. На такий висновок його підштовхнув аналіз даних Звіту про вивчення ринку і потенційних можливостей, що був представлений компанією Eduventures у 2006 році, які свідчать, що фактично кожного року сім'ї витрачають 4–5 млрд доларів на тьюторство своїх дітей і ці витрати збільшуються приблизно на 18 % у рік [186, с. 9].

Високий попит на тьюторські послуги засвідчує аналіз баз вакансій у

США, який ми здійснили на основі таких сайтів як usajobs.gov, dice.com, careerbuilder.com, monster.com, indeed.com. Найбільш повно інформація була представлена на сайті indeed.com, де вона структурується за даними про заробітну плату, тип зайнятості, місце знаходження і назву компанії роботодавця. За запитом «tutoring» було видано 24 160 вакансій, а за запитом «tutor» – 24 545 (Додаток Б, таб. 1). Аналіз результатів видачі на сайті вакансій за наведеними запитами свідчить про те, що заробітна платня варіюється від 30 до 60 тисячі доларів залежно від масштабу компанії роботодавця та її місця розташування. Найбільше вакансій спостерігається у сфері часткової зайнятості, що розкриває характер тьюторської діяльності як додаткової освітньої послуги, та у таких штатах як Нью-Йорк і Каліфорнія, які є найбільш індустріально розвиненими.

Увагу до тьюторських послуг привернули зростаючі у США проблеми з учнями, які мали низькі досягнення у навчанні [186, с. 15]. Тому розвиток системи додаткових освітніх послуг та тьюторства став одним з провідних напрямів політики США. Це засвідчує низка законів, що були прийняті починаючи з середини минулого століття. Додаткові освітні послуги веб-сайт Департаменту освіти США визначає як безкоштовну академічну допомогу, наприклад, тьюторство або коригуюча допомога, що надається учням з читання, мовознавства і математики, і може бути надана до або після шкільних занять, на вихідних або під час літніх канікул [81].

У 1965 році Конгрес США погодив Закон «Про початкову та середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act) [28], що містив кілька розділів та положень стосовно сфери спеціальної освіти, включаючи компенсуючу освіту, бібліотечні фонди, інноваційну освіту, спеціальну освіту і двомовну освіту. Також у ньому містився розділ, за яким додаткові кошти федерального бюджету спрямовувалися у школи з великою кількістю економічно і педагогічно неблагополучних дітей, які відвідують к державні, так і приватні школи. На кошти, виділені на учнів з великими труднощами у навчанні, були розроблені корекційні програми з читання і математики, щоб підтягнути

невстигаючих учнів до потрібного рівня. Цей закон кожні 5 років вносили у список для повторного розгляду і Конгрес оцінював його ефективність, і шляхом прийняття поправок удосконалював сфери, в яких було виявлено проблеми, і знову розподіляв асигнування.

На зміну цьому закону, який перестав відповідати сучасним вимогам до освіти підростаючого покоління, у 2002 році було підписано акт «Жодної відстаючої дитини» (No Child Left Behind Act) [99]. Він підтримував засновану на стандартах реформу освіти, що ґрунтувалася на припущенні, що встановлення високих стандартів і чітких вимірюваних цілей могли б поліпшити індивідуальні результати учнів в освіті. У положеннях цього акту зазначалося, зокрема таке: будь-якій школі, що не досягає адекватного річного прогресу, як встановлено у державному плані, до кінця першого повного навчального року місцева освітня агенція має надати додаткові освітні послуги; батькам мають бути надані роз'яснення щодо можливості перевести свою дитину в іншу державну школу або отримати додаткові освітні послуги; якщо після 1-го навчального року після прийняття коригуючих заходів школа не досягне адекватного річного прогресу, місцева освітня агенція має продовжити надавати додаткові освітні послуги для учнів, що залишилися у цій школі.

Підкреслюючи важливість цього акту, Е. Гордон зазначає, що історично федеральні кошти, за рідкісним виключенням, спрямовувалися в державні школи, державні шкільні округи і заклади вищої освіти. Проте, відповідно акту «Жодної відстаючої дитини» до цього списку були додані нові учасники: комерційні тьюторські програми, некомерційні суспільні організації і релігійні організації [186, с. 35]. Це викликало питання і навіть обурення у таких освітніх організацій як Національна освітня асоціація, Американська федерація вчителів, Рада керівників органів керування шкільною освітою штатів та ін. Також було виражено занепокоєння якістю освітніх послуг, що надаються приватними тьюторськими компаніями. Зокрема зазначалося, що педагогіка цих компаній явно не була кращою, вони не могли економити на адміністративних витратах і багато витрачали на керування, у результаті чого

могла збільшитися конкуренція і розширитися вибір, проте немає ніяких підтверджень значного зростання ефективності або більш високих досягнень цими компаніями [34].

Зважаючи на деякий резонанс у суспільстві, що викликаний був цим актом, Департамент освіти США представив у 2004 та у 2005 роках доопрацьоване керівництво по реалізації положень акту «Жодної відстаючої дитини» для освітніх агенцій штатів та місцевих освітніх агенцій [89]. Відповідно до нього освітні агенції штатів зобов'язані розробити і застосовувати об'єктивні критерії для оцінки потенційних постачальників додаткових освітніх послуг (тьюторів і тьюторських компаній), ґрунтуючись на пред'явленні документу, що підтверджує їх ефективність. Потім місцева освітня агенція має заключити договір із затвердженими постачальниками, яких обрали батьки. Положення, що пов'язані із критеріями оцінки постачальника, передавалися у компетенцію освітніх агенцій штатів, і місцева освітня агенція не могла змінювати або щось додавати до цих критеріїв. Проте місцева освітня агенція могла змінювати розумні адміністративні й операціональні умови у рамках своїх договорів із постачальниками, які не мали обмежувати права батьків на вибір тьюторських послуг.

Аналізуючи результати впровадження цього акту, Е. Гордон зазначає, що він багато зробив для регламентування тьюторства, проте тьюторство залишилося на роздоріжжі: або це визнається як професійна діяльність або залишається по суті непрофесійною діяльністю для низькооплачуваних вчителів чи неоплачуваних любителів. «Професійне тьюторство» відкриває широкі можливості для значного удосконалення успішності учнів у класі, тому Е. Гордон слушно вважає, що у коледжах і університетах потрібно створювати курси не лише для професійної підготовки тьюторів, а й курси з дослідження тьюторства, навчальних програм і методів навчання [40].

Акт «Жодної відстаючої дитини» та рекомендації до нього являли значний крок вперед для дітей у багатьох відношеннях, зокрема, учні досягли прогресу в навчанні завдяки додатковій підтримці, незалежно від раси, доходу,

місця проживання, інвалідності, рідної мови чи становища. Із часом вимоги ставали все більш не виконуваними для шкіл і педагогів, тому в 2010 році було заплановано створення нового закону, орієнтованого на чіткі цілі повної підготовки усіх учнів до успіху в коледжі і кар'єрі [32].

У зв'язку із цим 2015 року було внесено новий законопроект до Конгресу, щоб замінити акт «Жодної відстаючої дитини» на акт «Кожен учень досягає успіху» (Every Student Succeeds Act) [33]. Цей законопроект дає штатам велику гнучкість щодо встановлення своїх власних стандартів для вимірювання діяльності шкіл, а також успішності учнів [34]. Як попередні два акти, цей акт, будучи їх продовженням, також встановлює розширену роль американського федерального уряду в фінансуванні державної освіти.

Акт «Кожен учень досягає успіху» має такі акценти для забезпечення досягнення успіху учнів і шкіл: 1) досягнення рівності для підтримки і захисту учнів, що перебувають у несприятливих умовах і мають високі потреби (діти з малозабезпечених сімей, які вивчають англійську мову або доглядають за молодшими членами родини); 2) потреба у навчанні високим академічним стандартам, що підготують учнів для досягнення успіху в коледжі і кар'єрному зростанні; 3) забезпечення життєво важливою інформацією щодо прогресу учнів у досягненні високих стандартів педагогів, сім'ї, учнів та громаду на основі щорічного оцінювання на рівні штатів; 4) допомога у підтримці і розвитку місцевих інновацій, в тому числі заснованих на фактичних даних і місцевих заходах, розроблених місцевими керівниками та педагогами відповідно до інвестицій в інновації й округи; 5) підтримка і розширення інвестицій у збільшення доступності високоякісної дошкільної освіти; 6) очікування того, що буде підзвітність і дії, щоб досягти позитивних змін у найменш ефективних школах, де групи учнів не роблять успіхів і чисельність випускників є низькою протягом тривалого періоду часу.

Він також включає ініціативи по створенню і розширенню доступу до високоякісних, фінансованих державою дошкільних закладів для дітей з сімей з низьким і середнім рівнем доходу; по розробці, удосконаленню і поширенню

інноваційних та амбітних реформ, для зменшення розриву в досягненнях школярів; по розширенню підготовки і збільшенню кількості ефективних учителів і директорів шкіл; по мобілізації ресурсів для вирішення значущих проблем, з якими стикаються учні та сім'ї, які проживають у громадах з високим рівнем бідності; по розширенню підтримки високоефективних державних шкіл для учнів з високими потребами.

Для упровадження положень цього акту в червні 2016 року Департаментом освіти США було видано керівництво «Перехід до акту «Кожен учень досягає успіху». Поширені запитання» (Transitioning to the Every Student Succeeds Act (ESSA) Frequently Asked Questions) [92], як це було зроблено і з попереднім актом щодо політики надання додаткових освітніх послуг. Це керівництво містить роз'яснення щодо повноважень освітніх агенцій штатів та місцевих освітніх агенцій, рекомендації для переходу до здійснення положень акту «Кожен учень досягає успіху». У ньому, зокрема, даються відповіді на такі запитання: де у публічному доступі можна знайти текст акту; за якою формулою будуть виділятися кошти штатам на 2016–2017 фінансовий рік і як штати будуть розподіляти їх для місцевих освітніх агенцій; які вимоги висуваються до звітності штатів і місцевих освітніх агенцій у 2016–2017 навчальному році; чи існують вимоги до виконання попередніх актів, яких не потрібно дотримуватися протягом 2016–2017 навчального року; як здійснювати виконання акту штатам, що працюють з уже затвердженими у 2015–2016 навчальному році замовленнями на надання додаткових освітніх послуг та ін.

Говорячи про значення акту для суспільства США міністр освіти А. Дункан вважає позитивним те, що акт «Кожен учень досягає успіху» позбавляє освіту від занадто стандартизованих тестів, що у свою чергу дозволяє системі освіти підготувати кожну дитину, яка закінчила середню школу, до вступу в коледж і здійснення кар'єрного росту; дозволяє збільшити інвестиції у дошкільні заклади, тому діти будуть краще підготовлені до школи; надає округам доступ до федеральних коштів, щоб інвестувати у шкільних лідерів, підвищувати лідерські якості вчителів на основі наставництва і професійного

розвитку [34].

Аналіз законодавчих актів та суспільної думки у США дозволяє констатувати, що тьюторство у цій країні є життєво важливою сферою, що швидко розвивається, особливо у відношенні приватних послуг. Тьютори навчають окремих осіб або невеликі групи за межами класної кімнати, допомагаючи учням покращити свої оцінки, зрозуміти складні поняття, отримати додаткову допомогу, щоб вони краще засвоювали шкільні предмети, або здійснюють підготовку до вступу в коледж та до складання формальних стандартизованих екзаменів. Вони повинні мати спеціальні знання і досвід у сфері тьюторства. У «Керівництві з кваліфікації тьютора / постачальника освітніх послуг» зазначається, що тьютор може отримати необхідні компетентності завдяки навчанню за програмою бакалавра освіти та/або отриманню ліцензії на право викладання, а також завдяки завершенню дослідження, що підтримується програмою з підготовки тьюторів [186, с. 259].

Аналіз інформаційних ресурсів порталу Learn how to become засвідчує [93], що у США є кілька шляхів підготовки до тьюторської діяльності.

1. Формальне навчання в галузі освіти, включаючи сертифікати помічників учителів. Деякі тьюторські компанії можуть вимагати додаткової підготовки з вивчення методик, які вони використовують у своїй практиці.

2. Звершення сертифікаційної програми підготовки тьюторів. Сертифікаційні програми забезпечують ґрунтовну підготовку щодо ключових стратегій та методів навчання, підвищуючи професійну довіру. Кандидати можуть проходити базові та розширені сертифікаційні програми від національних асоціацій або інших сертифікаційних органів.

3. Для отримання тьюторської підготовки можна вступити до однієї з національних асоціацій, які можуть стати величезним ресурсом для сучасних і майбутніх тьюторів. Адже через асоціації майбутні тьютори отримують допомогу наставників з тьюторства, інформаційні бюлетені для роботи, можливість відвідування річних конференцій і мережових заходів, сертифікати про підготовку до тьюторської діяльності.

Потенційні тьютори можуть приєднатися до таких груп, як Національна асоціація тьюторів (National Tutoring Association), Американська асоціація тьюторів (American Tutoring Association), Асоціація професіоналів-тьюторів (Association for Tutoring Professionals) та Асоціація коледжів читання та навчання (College Reading & Learning Association). Ці асоціації мають різні сертифікаційні програми та вимоги до них (Додаток Б, таб. 2). Одним із шляхів формування тьюторської компетентності вважаються сертифікаційні курси при Національній асоціації тьюторів, Американській тьюторській асоціації й інших організаціях та тьюторських компаніях. Адже вони забезпечують навчання передовим технологіям, ключовим стратегіям і методам тьюторства за одночасного підвищення професійної компетентності.

Програма навчання тьюторів Центру навчальних ресурсів (Learning Resources Center) Університету штату Меріленд, округ Балтимор (University of Maryland, Baltimore County) пропонує курс, що являє собою огляд теорії основних прийомів та методів навчання, ролі тьютора та тьюторанта й їх взаємодії для сприяння ефективному тьюторству. Акцент у курсі робиться на спільному й інтерактивному навчанні, навичках спілкування, активному навчанні, коли слухачі моделюють, практикують, оцінюють і розробляють різні методики індивідуального та групового тьюторства й застосовують вивчені принципи і стратегії у тьюторських програмах. Курс дозволяє слухачам розвивати у собі гнучкі стилі тьюторства, які дозволяють тьюторантам стати впевненими і самостійними учнями, та підкреслити вплив тьюторства на навчання та особистісний розвиток самого тьютора [94].

Національна асоціація тьюторів (НАТ) пропонує широкий спектр послуг з підготовки, оцінювання та сертифікації тьюторів. Крім традиційного навчання використовується навчання онлайн через NTA Live та записані вебінари. Також НАТ розповсюджує інформаційні бюлетені та навчальні книжки власного видавництва для підготовки до сертифікації різних рівнів (Basic Level Tutor Training, Intermediate Level Tutor Training, Advanced Level Tutor Training). Асоціацією визначено теми для підготовки професійних тьюторів: «Визначення

тьюторства», «Як тьюторинг відрізняється від викладання і академічного коучингу?», «Фундаментальні моделі і принципи професійного тьюторингу», «Підготовка до тьюторингу», «Оцінка учнів», «Чотири етапи тьюторства», «Чому не всі можуть бути тьюторами», «З'ясування угод з підопічним», «Потенційні перешкоди», «Визначення успіху», «Когнітивне навчання», «Як стиль лідерства впливає на тьюторство», «Ваша філософія тьюторства», «Факти і помилки у тьюторстві» та ін. Також цікавими є спеціальні семінари для підготовки тьюторів. На одному з них «Тьютори: розуміння, втома, співчуття» (Tutors: Understanding Compassion Fatigue) пропонується звернути увагу на ставлення тьюторів до підопічних, яке з часом стає цинічним через втому і одноманітність. Тьюторам пропонується тренінг для того, щоб уникнути помилок спілкування з підопічними, допомагаючи їм досягти успіху, бути впевненими і незалежними, а також навчитися уникати відчуття втоми.

Асоціація професіоналів-тьюторів (АПТ) забезпечує комунікаційну платформу, що зв'язує тьюторів, тьюторів-координаторів та адміністраторів, які прагнуть до розвитку незалежності учня. АТР пропонує такі можливості як членство в асоціації, високоякісний професійний розвиток, співтовариство професіоналів, обмін засобами та методами, підготовку учителів та викладачів, проведення щорічної конференції для дослідників та практиків, публікації досліджень та інформаційних бюлетенів, Інтернет-тренінги через веб-семінари. На офіційному сайті асоціації (<https://www.myatp.org>) зазначається, що цілями АПТ є надання можливостей для тьюторів, тьюторів-координаторів та адміністраторів розвивати та удосконалювати навички, використовуючи методи та стратегії; створення основи для стимулювання досліджень у галузі філософії та практики навчання; розвиток відносини з іншими організаціями, школами та підприємствами, які також відносяться до розвитку незалежності учнів; проведення щорічної конференції та видання публікацій, щоб довести інформацію до всіх зацікавлених груп.

АПТ також як і НАТ пропонує вебінари для онлайн-навчання претендентів на сертифікацію та практикуючих тьюторів. Зокрема членами асоціації було

проведено вебінари на такі теми «Якісна оцінка результатів навчання», «Застосування дослідницьких стратегій навчання на тьюторських сесіях», «Плавання проти течії у більш спокійні води: як емоції і ставлення впливають на навчання», «Регулювання частоти: що ми можемо зробити, якщо учні не приходять досить часто?», «Онлайн-тьюторство: Що це таке? Чому це важливо? Як це робити?» та ін.

Для того, щоб стати асоційованим, досвідченим або майстром тьютором АПТ пропонує кілька кроків: стати членом АПТ та подати заявку на сертифікацію; подати свідоцтва про підготовку в галузі викладання; зібрати рекомендаційні листи; подати свідоцтва про довід викладання. Для підтвердження сертифікації претендентом на асоційованого тьютора мають бути засвоєні такі обов'язкові теми: «Визначення тьюторства та обов'язків тьютора», «Основні рекомендації для тьюторів», «Основні дозволені та не дозволені дії тьютора», «Методика успішного початку та завершення заняття», «Комунікативні навички», «Активне прослуховування та перефразування», «Відповідність тьюторської програми етиці та філософії», «Моделювання вирішення проблеми», «Критичні навички мислення», «Постановка цілей / планування», «Навчальні навички», «Моделювання ролей», «Спеціальні навички», «Ведення записів / Документація». Претенденту на досвідченого тьютора, крім цих тем потрібно ознайомитися з використанням пробних тестів, характеристиками дорослих учнів, стилями навчання, міжкультурними комунікаціями, можливостями використання ресурсів, особливостями тьюторства у предметних областях. Майстер-тьютор має, крім перерахованого вище, вивчити такі обов'язкові теми: «Асертивний тьюторинг», «Як займатися з цільовими групами», «Як застосовувати та інтерпретувати стилі навчання», «Структурування навчального досвіду», «Підготовка та контроль інших викладачів (навички нагляду)», «Навички управління групами (групова взаємодія та групова динаміка)».

Асоціації коледжів читання та навчання (АКЧН), як зазначається на офіційному сайті (www.crla.net), являє собою групу фахівців, які працюють у

сфері читання, навчальної допомоги, освіти, тьюторингу та наставництва на рівні коледжу та освіти дорослих. Найважливішою функцією та загальною метою АКЧН є створення форуму для обміну ідеями, методами та інформацією для покращення навчання учнів та сприяння професійному зростанню її членів. Члени асоціації пропонують практичне застосування своїх досліджень та сприяють впровадженню інноваційних стратегій для покращення навчання учнів. У душі спільноти члени поширюють свій власний успішний досвід серед інших викладачів, щоб усі могли скористатися.

АКЧН пропонує Міжнародну сертифікацію навчальної програми для тьюторів (International Tutor Training Program Certification) у навчальних закладах. Після надання навчальній програмі сертифікації АКЧН навчальний заклад має право визнавати своїх викладачів як таких, що задовольняють затвердженим вимогам цієї програми навчання. Сертифікація АКЧН надає професіоналам можливість створювати, удосконалювати та розширювати підготовку тьюторів для унікальних програм кампуса. АКЧН-сертифіковані програми демонструють високі стандарти: сертифікація забезпечує визнання та підтвердження успішної роботи тьюторів, встановлює професійні стандарти майстерності та навчання для тьюторів, підвищує надійність програми для адміністраторів та установ.

У стандартах асоціації [82], що стосуються сертифікації тьюторів I, II та III рівнів, зазначено теми, що мають бути засвоєні, знання і навички, які тьютори мають набувати у процесі навчання і підготовки, та засоби оцінювання. Стандарт для I рівня охоплює 14 тем, у результаті вивчення яких тьютор має знати і розуміти поняття тьюторингу, роль тьютора та вміти відрізнити тьюторинг від інших педагогічних стратегій та ролей; виконувати відповідний протокол та дії з точки зору робочих обов'язків; вміти розпочати та завершити заняття на основі інструкцій навчальної програми як зазначено в описі посади; усвідомлювати та розуміти основні принципи теорії навчання дорослих, розумітися на стилях навчання та теорії навчання традиційних студентів коледжу; вміти визначити різні ефективні стратегії та ресурси для вирішення

складних проблем і ситуацій, що виникають у процесі навчання; розуміти важливість бути прикладом для учнів у ході тьюторингу; вміти ефективно допомагати учням у плануванні та / або встановленні особистих навчальних цілей; розуміти і успішно реалізувати одну або декілька комунікативних навичок (вербальні та невербальні навички спілкування, культурні відмінності в спілкуванні, гендерні відмінності в спілкуванні); демонструвати активне прослуховування та практику перефразовування в процесі навчання; добре знати ресурси кампуса та використовувати цю інформацію для допомоги підопічному в разі потреби; підбирати перелік стратегій для удосконалення процесу вивчення інформації (ефективне управління часом, організація, конспектування, тестування, мотивація, гра, зменшення тривоги тощо); розуміти характеристики «критичного мислення» та включати критичні навички мислення в роботу; розуміти важливість етичних стандартів поведінки тьютора з урахуванням як професійних стандартів так і керівних принципів і вимог та дотримуватися інструкцій відносно етики; вміти впроваджувати кроки до ефективного вирішення проблем відносно конкретної моделі та навчити підопічного використовувати цю модель для вирішення безлічі академічних та психосоціальних проблем.

Стандарт для II рівня охоплює 7 тем. Тьютор II-го рівня успішно має завершити навчання I-го рівня та отримати мінімум 25/50 контактних годин фактичного навчання. Він продовжує демонструвати навички, установки та поведінку, якими оволодів під час навчання на I-му рівні, і тепер готовий установити зв'язок між навичками I-го рівня і основними філософсько-психологічними аспектами успішного навчання, зокрема як світогляд людини впливає на тьюторинг і навчання. Теми II-го рівня більш рефлексивні, ніж теми I-го, і результати навчання, таким чином, забезпечать більше можливостей для рефлексії та самоаналізу з боку тьютора. Після виконання вимог на цьому рівні навчання тьютор буде сертифікованим тьютором II-го рівня.

Підготовка тьютора на III-му рівні призначена для досвідченого тьютора, який зацікавлений у вивченні основ методів управління, включаючи поняття

про послуги, цілі та завдання Навчального центру / Тьюторських програм. Тьютор повинен мати додаткову підготовку та взяти на себе додаткову відповідальність, що може включати в себе участь у плануванні послуг, організації заходів, атестуванні тренінгів, створення та виконання спеціалізованих проєктів на базі центру. Тьютор III-го рівня має досліджувати прикладну теорію навчання більш глибоко, ніж тьютори I-го і II-го рівнів. Після виконання вимог щодо сертифікації на цьому рівні навчання, тьютор отримає статус сертифікованого майстра тьютора.

Слід зазначити, що Асоціації коледжів читання та навчання пропонує ще один засіб для підготовки тьюторів – проведення сезонних шкіл (інститутів) для тьюторів. Зокрема у 2017 році АКЧН провела Літній інститут АКЧН для тьюторів і наставників [23] з метою забезпечення учасників тренінгів інструментами для розробки тьюторських програм, що відповідають професійним стандартам та передовим практикам. Шляхом участі у треках (навчання наставників або навчання тьюторів) учасники Літнього інституту АКЧН змогли вивчити основні концепції розробки та вдосконалення навчальних програм для наставників та тьюторів, навчитися розробляти тренінгові програми для наставників та тьюторів з використанням найкращих практик та стандартів, навчитися розробляти і демонструвати чудові навички навчання, презентації та фасилітації, ознайомитися з найкращими практиками щодо наймання, контролювання та оцінювання роботи тьюторів та наставників.

Отже, практика підготовки тьюторів через сертифікаційні програми досить поширена у США. Це підтверджується наявністю кількох асоціацій, які надають послуги з сертифікації та навчання тьюторів, та навчальних центрів при університетах. Не зважаючи на різноманітні вимоги до отримання сертифікатів різних рівнів, більшість асоціацій дотримуються стандарту, що розроблений в Асоціації коледжів читання та навчання. Чіткі вимоги цього стандарту для отримання сертифіката тьютора дозволяють унормувати діяльність тьютора щодо освіти підростаючого покоління та дорослих, гарантуючи якість його підготовки.

У сучасній педагогічній науці у США проблемами тьюторства займалися В. А. Алевен (V. A. Aleven) [3], Р. С. Бейкер (R.S. Baker) [9], М. А. Пауел (M. A. Powell) [73], та ін. Висвітленням психолого-педагогічних, методичних та правових засад професійної підготовки до тьюторської діяльності займалися А. Барр (A. Barr) [87], Л. Вайєнгер (L. Weinger), В. Донахью (W. Donahue), Е. Капуто (E. Caputo), К.А. Петрі (C.A. Petry), А. Подід (A. Podrid), Е. Р. Рейснер (E. R. Reisner) [76], С. Рубін (C. Rubin), С. Селіг (S. Seelig), С. Холлоуей (S. Holloway) та ін. Методичні розробки та керівництва для навчання і діяльності тьюторів запропонували Е. Е. Гордон (E. E. Gordon) [41], Дж. С. Кондраві (J. C. Condruvy) [21], В. С. Робертс (V. C. Roberts) [78] та ін.

У праці М. А. Пауел «Академічне навчання та наставництво: огляд літератури» (Academic tutoring and mentoring: a literature review) цікавим є виділені моделі тьюторингу: студенти коледжу як тьютори у програмах для учнів початкової та середньої школи; студенти коледжу як тьютори для своїх однолітків; тьютори-діти, які навчають дітей; модель парного читання; старші як тьютори; батьки як тьютори; тьютори для осіб зі спеціальними потребами [73, с. 13–19]. Натомість Е. Е. Гордон виділяє такі варіанти тьюторства у США: професійні тьютори (індивідуальні вчителі або групи вчителів), громадські/некомерційні тьютори для дітей, громадські/некомерційні тьютори для дорослих, шкільні тьютори-волонтери, тьютори-однолітки в коледжі, дорослі тьютори, тьютори-однолітки у школі, клінічні тьютори у коледжах (університетах), тьюторські корпоративні центри, тьюторські центри на основі франчайзингу [186, с. 49].

В. С. Робертс у посібнику «Тьюторство студентів у спільноті коледжу. Включаючи розділ про інвалідів» (Tutoring Students in the Community College. Includes Section on Disabilities) [78] пропонує керівництво для тьюторів, якими виступають студенти у коледжі один для одного. У посібнику наведено загальний огляд політики, переваг та обов'язків, пов'язаних з навчанням однолітків. Остання частина посібника стосується студентів з особливими потребами, такими як фізична неповносправність та / або різниця в навчанні, а

потім надаються пропозиції та стратегії для навчання таких студентів. В окремих розділах розглядаються такі теми: роль тьютора, підвищення ефективності міжособистісного спілкування, кодекс етики для тьюторів, 21 методична рекомендація для навчання однолітків, стилі навчання, управління часом, навчання процесу письма, складні ситуації навчання, стратегії навчання, допоміжні технології тощо. Також у посібнику «Успішне навчання в коледжі: зосередження уваги на навчанні студентів з обмеженими можливостями у навчальному центрі» (Successful College Tutoring: Focusing On The Learning Disabled Student In The Learning Center) [87] подано інформацію про характеристики студентів з особливими потребами, стратегії та методи роботи, рекомендації з навчання в трьох академічних сферах: читанні (допомога в розумінні, розвиток словникового запасу та розробка тестових питань); письмі (методи пошуку ідей, збагачення словникового запасу, поліпшення коректури та використання комп'ютерів для навчання письма); навичках навчання (організація, методи опитування, влаштування пам'яті).

У роботі Дж. С. Кондраві «Навчання разом: інтерактивний підхід до навчання тьюторів» (Learning Together: An Interactive Approach to Tutor Training) [21] описує навчальну програму Університету Сліпері Рок (Slippery Rock University), що призначена для підготовки тьюторів до надання академічної та навчальної допомоги постійним та академічно невідповідним студентам. Програма складається з 8,5 годин семінарів для оволодіння навичками спілкування, навчання і тьюторства. Кожен семінар базується на інтерактивних методах навчання: мозковий штурм, обмін особистим досвідом, рольові ігри, для виявлення філософії і стратегії ефективного навчання. Автор зазначає, що позитивні оцінки учнів тьюторського центру та постійний попит на програму протягом 10 років, свідчать про її ефективність у підготовці персоналу для задоволення потреб студентів.

Е. Гордон у проспекті «Навчальне керівництво користувача для приватних тьюторів. Переможець 285» (Educators' Consumer Guide to Private Tutoring Services. Fastback 285) [41] надає педагогам керівництво з приватних

навчальних послуг. Починаючи з опису історії традиційного навчання, науковець пропонує методи, що використовуються тьюторськими службами для демонстрації успішності учнів, процедури пошуку тьютора чи тьюторських послуг, критерії вибору тьюторської служби, контрольний список для оцінки тьюторських послуг, пропозиції з консультування батьків, які розглядають можливість зачислення їх дитини в тьюторську службу.

Підготовці тьюторів коледжу присвячена праця С. К. Кім (S. C. Kim) та С. Уоррен (S. Warren) «Створення зв'язків: підготовка тьюторів коледжів до розвитку грамотності міських дітей» («Making Connections: Preparing College Tutors to Support the Literacy of Urban Children») [53], в якій автори на основі вивчення впливу професійної підготовки тьюторів на підвищення ефективності грамотності дітей у міській громаді роблять висновок про доцільність використання таких методів і підходів як попередні та пост-обстеження, метод фокус-групи, щотижневі роздуми та спостереження. Учені наголошують, що тьютори змінюють уявлення про їх ефективність та громадянську ідентичність після впровадження недавно вивчених стратегій читання з дітьми. Результати вказують на важливість стратегічного навчання для студентів коледжу: а) підвищується їх кваліфікація та впевненість у забезпеченні підтримки дітей; б) спостерігається розуміння та ефективна комунікація з місцевою громадою. Результати цього дослідження допоможуть педагогам, співробітникам університетів та громадським установам підготувати тьюторів для роботи з міськими учнями та співпраці з місцевими громадами.

Отже, аналіз наукових праць щодо досвіду підготовки тьюторів у США свідчить про те, що вона у більшості випадків здійснюється шляхом запровадження окремих програм у школах, коледжах чи університетах на державному або місцевому рівні. Подібні програми фокусуються на різних аспектах тьюторства, здійснюючи підготовку у вирішенні конкретних практичних завдань навчання підростаючого покоління. Демократичний підхід до створення, розвитку і підтримки таких програм дозволяє американські освіті більш швидко реагувати на запити суспільства і ринку освітніх послуг,

урізноманітнюючи шляхи підготовки тьюторів. Крім того, протягом останніх 50-ти років державна політика США була спрямована на удосконалення навчальних досягнень учнів і розвиток варіативних шляхів для реалізації цієї цілі, включаючи додаткове федеральне фінансування і контроль за наданням додаткових освітніх послуг тьюторами. У США тьюторська підтримка дітей і підлітків здійснюється через систему державних і приватних освітніх закладів різних типів, що зумовлює необхідність підготовки спеціалістів у цій галузі. У проаналізованих законодавчих актах тьюторство регламентується як індустрія додаткових освітніх послуг, подаються вимоги до постачальників освітніх послуг, якими виступають поряд з учителями шкіл тьютори і тьюторські компанії, обговорюються дії усіх учасників цього процесу (батьки, учні, учителі (тьютори), місцеві освітні агенції, освітні агенції штатів, Департамент освіти). Аналіз найбільш важливих законодавчих актів США щодо тьюторства свідчить про актуальність і затребуваність цього виду додаткових освітніх послуг у цій країні. Він дозволив систематизувати досвід унормування системи додаткових освітніх послуг, які здійснюються тьюторами, що у свою чергу може слугувати підґрунтям розбудови державної політики Україні у сфері реалізації системи додаткових освітніх послуг тьюторами. Огляд досвіду організації підготовки тьюторів у США у практиці тьюторських асоціацій та наукових дослідженнях вчених США дозволяє констатувати, що основним шляхом для цього є проходження сертифікаційних курсів з отриманням відповідного документу, що засвідчує право на проведення тьюторської діяльності, та програми шкіл, коледжів, університетів на державному або місцевому рівнях, що фокусуються на різних аспектах тьюторства та підготовки до тьюторської діяльності.

3.2. Європейський досвід тьюторства та професійної підготовки тьюторів

В країнах Європейського союзу тьюторство має довгу історію, а

педагогами накопичено вагомий досвід підготовки тьюторів. Вивчення історичного підґрунтя та теорії й практики тьюторства дозволить глибше зрозуміти сутність цього феномену та визначити адаптаційний потенціал європейського досвіду професійної підготовки тьюторів для його впровадження в Україні. Тьюторство в Європі має коріння в культурі Стародавнього Риму [17, с. 19]. Про це свідчить стаття зі «Словника грецьких і римських старожитностей» В. Смітта [83, с. 1196], в якій автор посилається на працю Сервія Сьюлпіція (I рік до н.е.), де подано визначення поняттю «tutores»: ті, які мають владу і вплив, опікуни, доглядачі храмів. На теорію і практику діяльності тьюторів вплинули класичні філософи Стародавнього Риму та Греції головним чином тим, що не «викладали», а в процесі діалогу створювали умови для того, щоб учень упевнився у своїх правоті або усвідомив свої помилки [110, с. 34]. Діалогічні методи, використовувані ними, суголосні філософії сучасного тьюторства у тому, що полягали не в отриманні учнем знань як готової інформації, а в отриманні знань як результату самостійного вирішення протиріччя між суб'єктивними уявленнями про світ і об'єктивною реальністю.

У стародавній філософії існував ще один значимий для становлення культури тьюторства момент. Сократ вважав, що головною серед життєвих цілей людини має бути моральне самовдосконалення, прагнення до якого спонукає людину до роздумів, до пізнання свого внутрішнього світу, до відкриття моральної й інтелектуальної свободи. У свою чергу моральна й інтелектуальна свобода уявлялась як результат індивідуальної роботи з кожним окремим учнем, що згодом визначило становлення і розвиток особливого (індивідуального) підходу до освіти людини у країнах Європи [110, с. 35].

Метод Сократа став затребуваним, як у своєму дослідженні зазначає С. В. Тейлор (C. W. Taylor) [91, с. 46], у 1117 році, коли виник перший університет в Англії – Оксфорд, а в Європі відбувся потужний інтелектуальний вибух, непереборна тяга до знань. Він використовувався для взаємодії з тими, хто навчався, став основним при організації освітнього процесу середньовічної Європи. Згодом цей метод ліг в основу і моделі тьюторської діяльності, що

стала потім канонічною, як й індивідуальний підхід, появу якого В. В. Мацкевич пов'язує із загальноєвропейським рухом Реформації у християнстві і виникненням лютеранської церкви як офіційної конфесії ряду країн (Англії, Скандинавії). Адже протестанти вважають, що ми приходимо у цей світ, значить, кожний з нас індивідуальний, кожний з нас сам обирає свій шлях і несе відповідальність за свої вчинки. Саме тому в європейських країнах, де сильна культура індивідуалізму, тьюторство отримало широке розповсюдження, завдяки чому традиції індивідуалізації освітнього процесу отримали подальший розвиток [342, с. 5–7].

Дослідники джерел тьюторства (Н. В. Рибалкіна [478], Н. В. Абрамовських, Е. А. Казаєва [103] та ін.) зазначають, що з XII ст. університетське середовище в європейських країнах являло собою відкритий культурний і освітній простір. Тьютор у ньому підтримував учня у процесі побудови і супроводжував у процесі реалізації ІОМ. Протягом XVIII–XIX ст. у найстаріших університетах Англії тьюторська система не тільки не здала своїх позицій, але зайняла центральне місце в навчанні, а лекційна стала служити доповненням до неї. Згідно з дослідженням Н. В. Абрамовських та Е. А. Казаєвої тьютор продовжує існувати як фігура, затребувана саме у відкритому освітньому просторі, де знання мало вищу цінність (причому не тільки його трансляція в культурі, а й реалізація в творчості й діяльності), у просторі, де одночасно були присутні безліч шкіл, безліч авторитетів, безліч вчителів, кожен з яких був автором свого курсу, і де освіта була неможливою без постійного самовизначення. Тьютор здійснював функцію посередництва між вільним професором і вільним студентом, тому перебування в університеті не вважалося формальним придбанням знань [103, с. 157].

Якщо слідувати фактам, що викладені І. Д. Проскуровською [461, с. 26], вперше тьюторство як одна з форм навчання стало застосовуватися в Оксфордському університеті. Суть сформованої в Оксфорді унікальної моделі освіти тьюторства, полягала у тому, що над кожним студентом затверджувалося персональне опікунство спеціаліста з обраної спеціальності – тьютора. Він

визначав шлях засвоєння матеріалу і приходу до мети, задавав лінії засвоєння його «вглиб» і «вшир». Тьютор також слідкував за поведінкою студента і дотриманням правил співжиття в університеті, за відвідуванням студентом церкви, за його костюмом, за відвідуванням лекцій, за дотриманням режиму дня, за тим, щоб брав участь у спільних обідах.

Важливим моментом у рамках нашого дослідження є те що, тьюторами, на відміну від професорів, ставали ті, хто мав здібності до рефлексії власного досвіду самоосвіти і винаходив способи його передавання. Тьютором міг бути той, хто сам пройшов той же шлях, тобто має досвід самоосвіти. Тьютор пов'язував у освіті свого підопічного процеси навчання, самовиховання і формування образу життя [110, с. 38].

Як зазначають К. О. Александрова та К. О. Андрєєва [110], з часом культура тьюторства в Європі «вийшла» за рамки університету і розповсюдилась у «сімейному вихованні». Починаючи з XIV століття, тьюторство стає формою наставництва. У завдання тьютора входило: задовольняти індивідуальні потреби учня, розвивати «центрування на дитині», індивідуалізувати навчання для кожної дитини, не принижувати, складати навчальний план разом з учнем, навчати хорошим звичкам, принципам доброчинності і мудрості, давати дитині «погляд на людство», навчити любити те, що достойно похвали, розвивати почуття, спостерігати за індивідуальним психічним і фізичним розвитком дитини. Принципами діяльності тьютора стали: свобода учня, його самостійність і активність у навчанні, що об'єднувалося у провідному принципі – індивідуалізації.

Отже, починаючи з часів Стародавнього Риму і Греції передумовами виникнення класичної моделі тьюторства в Європі ми вважаємо такі: потреба у створенні умов для підростаючого покоління піклуватися про свій саморозвиток та моральне самовдосконалення (стародавні часи); інтелектуальний вибух серед європейської молоді, що спричинив прагнення до отримання широких знань молодими людьми (епоха Середньовіччя); ідеї Реформації та протестантизму щодо свободи й індивідуальності людини (епоха

Відродження); формування відкритого освітнього простору і наявність у ньому варіативних форм, методів і засобів освіти є (ранній новий час); необхідність молодих людей у постійному самовизначенні й вибудовуванні ІОМ за відсутності потрібного рівня знань і умінь для її розробки і реалізації (ранній новий час та новий час); реалізація принципу індивідуалізації в освітній діяльності тьютора.

Зважаючи на результати дослідження Т. М. Ковальнової [263], приблизно у XIV ст. тьюторство остаточно оформилось у класичних англійських університетах (Оксфорд і Кембридж). З цього часу тьюторство існує як форма університетського наставництва. Вона характеризувалася тим, що завданням тьютора стала розробка індивідуальної навчальної програми кожного студента. Не будучи кваліфікованим спеціалістом, не маючи спеціальної педагогічної освіти, тьютор передавав свій досвід самоосвіти. Відповідно дослідженню К. О. Александрової та К. О. Андрєєвої [110], найчастіше таку роль виконували студенти-старшокурсники, що недавно закінчили цей факультет і добре знали всі спекти навчання з обраної спеціальності. Пізніше, зі зростанням необхідності саме освітнього аспекту тьюторської діяльності, у тьютора з'явилися нові функції, а саме: вивчення психологічних особливостей особистості та соціально-побутових умов життя того, хто навчається; підтримка підопічного у процесі проєктування ІОМ у навчанні й особистісному розвитку; сприяння соціальному і правовому захисту інтересів і прав підопічного; контроль динаміки реалізації тьюторантом ІОМ. До екзаменів студента готував також тьютор.

Нині, як зазначає Г. М. Беспалова, традиційна структура тьюторської системи за кордоном включає в себе три компоненти: керівництво заняттями (кураторство), що забезпечує навчання студентів і роботу в канікулярний період; моральне наставництво, що передбачає супровід життя студента в університеті в найширшому сенсі цього слова; власне тьюторство, що провадить навчання студента протягом триместру або навчального року [135, с. 56]. Проте у кожній країні існує своя модель тьюторства та особливості

професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Коротко схарактеризуємо специфічні особливості розвитку тьюторського супроводу та моделей тьюторства провідних країн Європи: Великобританії, Франції, Німеччині та Польщі.

У Великобританії, як свідчать результати дослідження Є.В. Белицької, до XV–XVI ст. тьюторство стало переважаючим способом отримання освіти і поширилося на освіту королівських осіб. Воно стало ідеалізованою формою навчання в роки Ренесансу для принців і принцес англійської королівської сім'ї. В освітній діяльності та роботах Дж. Скелтона, Дж. де Вівеса, Т. Мора, Р. Ашам, Т. Еліота, Дж. Чейка та інших тьюторів-теоретиків були вироблені критерії для багатьох викладачів XVI ст.. У XVII ст. приватні тьютори були гостро затребувані, але кваліфікація їх знизилася. У XVIII ст. тьюторство сприймалося як один із способів дати освіту і підготувати покоління для більш освіченої епохи. У цей період сім'ї використовували тьюторів для підготовки дітей до школи, а інші наймали їх для заміни всієї шкільної освіти аж до вступу до університету. Деякі повністю навчали своїх дітей на дому, обходячись, таким чином, і без школи, і без закладу вищої освіти [132, с. 7].

У XVIII ст. зусилля приватних тьюторів дозволили багатьом дітям отримати освіту більш високого рівня порівняно з доступною тоді освітою у багатьох публічних школах Англії. Забезпечені англійські родини з вищих верств широко використовували ці тьюторські ресурси для освіти дітей на дому. Наприкінці XIX ст. в університетах з'явилися вільні кафедри, колегіальні лекції, за студентом залишалося право вибору професорів і курсів. У цю епоху в Англії модель тьюторства зайняла центральне місце у навчанні. Поряд з університетською моделлю тьюторства широке розповсюдження отримали заняття студентів з приватними тьюторами. Багато тьюторів були професорами університетів, інші – учителями початкової і середньої шкіл, священиками, студентами коледжів, гувернантками, батьками, родичами, сусідами. У наші дні оксфордське тьюторство отримало статус класичного [110, с. 41–43].

У Великобританії основою класичної моделі тьюторства став розвиток

метакогнітивних здібностей того, хто навчається, як суб'єкта освіти на основі принципу індивідуалізації як базового, а також принципів свободи, активності, самостійності і свідомості. Методологічною основою тьюторської діяльності є антропологічний підхід, суть якого полягає у необхідності врахування людської природи та її вивчення. Класичними функціями тьюторської діяльності є виховання і допомога у навчанні, у тому числі підготовка до екзамену. Діяльність тьютора здійснюється у формі тьюторіала через такі методи як сократівський діалог, інтерв'ювання, «зворотній зв'язок». Методи розпитування і зворотного зв'язку визначили алгоритми роботи тьютора: від організації самостійної роботи студента, що передбачає письмове виконання ним завдань репродуктивного типу, до організації самостійної роботи, що вимагає від нього уміння самостійно мислити. Одна з необхідних умов реалізації моделі тьюторства у Великобританії – відсутність адміністративного контролю. Оскільки результат діяльності тьютора – розвиток метакогнітивних здібностей учня – відтермінований у часі і відслідкувати його у процесі навчання не можливо [110, с. 50–51].

Згідно з дослідженням Є.В. Белицької [132], в освіті Англії нині існує декілька видів і форм тьюторської системи навчання, використання яких в закладах освіти в Англії варіюється залежно від рівня освітньої установи, сектора освітніх послуг, способу взаємодії тьютора і учня, особливостей і потреб учнів, цілі та результату тьюторського супроводу тощо. Дослідницею виділено два напрями розподілу видів і форм тьюторської системи навчання: по сфері застосування і превалюючим напрямом діяльності тьюторів. У сфері дошкільної та початкової освіти актуальним є використання приватних і домашніх тьюторів, які працюють незалежно від будь-яких державних чи освітніх установ, надаючи послуги з корекційним курсам у вивченні предмета позанавчальним закладом, реєструючись у певних тьюторських агентствах. В англійських середніх школах існує така посада як тьютор групи або класу (form tutor), в обов'язки якого входить курування потоку або класу учнів у певній віковій категорії (до 30 учнів), налагодження контакту з батьками для їх

інформування щодо академічного просування (прогресу) їхніх дітей, будь-яких проблем або труднощів, з якими вони можуть зіткнутися. У системі вищої та неперервної освіти широко використовується онлайн-тьюторство, здійснюване індивідуально або з групою за допомогою Інтернет-технологій і ґрунтується на онлайн-діалозі для організації індивідуального і самостійного навчання, самоаналізу, вибудовування логічних ланцюжків, онлайн-дискусій і т.д. Також у Великобританії поширене студентське тьюторство як певний вид допомоги, що надається однолітками, більш обізнаними в певних сферах знання.

У Франції, як зазначає М. Барнієр (G. Barnier) [11], тьюторство розвилось з ідей Сократа, Песталотці, Квінтіліана та Я.А. Коменського. Згодом у дореволюційній Франції XVII ст. тьюторство існувало як для подолання економічних проблем, так і для навчання і виховання молоді, у школах для дітей з неблагополучних сімей, зокрема у Школах милосердя Демії, Інституті братів християнських шкіл, заснованому Жаном-Батістом де Ла Саль, та Королівському будинку Сен-Луї, заснованого мадам де Майntenон у 1686 році. У XVIII столітті практики існування подібних шкіл продовжують розвиватися, зокрема у містах Гербаут та Паулет. У XIX столітті, в епоху Золотого століття педагогіки, розвивається нова форма тьюторства – взаємонавчання, що викликане індустріальною революцією та ідеями нової педагогіки Дж. Дьюї, Е. Клапареда, М. Монтесорі, Р. Кузіне, а також кооперативної педагогіки С. Френе та інституційної педагогіки Ф. Оурі.

Наприкінці XIX та на початку XX ст. під впливом досвіду Великобританії та США тьюторство у Франції розвивається в університетах. На початку 1966 року тьюторство було запроваджено на всіх перших циклах навчання всіх французьких університетів [24]. Проте у Франції, як зазначає Т. Бедурет (T. Bédouret) [12], відсутність терміна *tutorat* в «Словнику французької мови» (1971) є показником пізнього використання цього терміну в французькому освітньому полі. Перше формулювання терміну датується 1970 роком: «Протокол Св. Квентіна» регулює експерименти з тьюторства у межах експериментальних коледжів під керівництвом Л. Леграна. За цим статутом

тьюторство полягає у взаємозв'язку педагогічної допомоги та допомоги у навчанні, яку надає доросла людина, навчаючи невелику групу студентів у рамках індивідуалізації. Його загальні цілі – допомогти студентам у власному удосконаленні та інтеграції у освітній процес коледжу, автономії та спілкуванні. Т. Бедурет зазначає, що до кінця 1970-х рр. можна вважати, що тьюторство у Франції залишається привілеєм професійних дорослих. Експерименти Л. Леграна з супроводу підлітків, відсутність практики та аналізу тьюторства сильно вплинули на французьку концепцію тьюторства цього періоду. Разом з цією концепцією у 80-х рр. розвивається інша форма тьюторства – тьюторство однолітків, коли тьюторами виступають студенти-однолітки, які пропонують свою допомогу академічного та методологічного змісту.

У 1998 році з метою сприяння успішному навчанню студентів у закладах вищої освіти наказом Міністерства національної освіти, досліджень і технологій Франції [6] була запроваджена система підтримки у формі методичного і педагогічного супроводу бакалаврів перших років навчання – «туторат» (з франц.: *tutorat* – опікунство; кураторство; наставництво; репетиторство). За цим наказом кожний заклад освіти визначає, консультуючись із компетентною радою, умови організації такої системи відповідно до його викладацької політики. Також не обмежуються форми тьюторського супроводу: вони можуть бути різноманітними (допомога в індивідуальній роботі студента або у письмовій роботі, підтримка самооцінки і самонавчання і т.д.). Першокурсники, які бажають, можуть скористатися послугами тьютората, а заклад пропонує підтримку тим студентам, які цього більш за все потребують. У наказі також зазначається, що тьюторська діяльність здійснюється під відповідальністю викладачів і професорів, а також аспірантів і старшокурсників. Якщо у ролі тьютора виступає студент-старшокурсник, то він має здійснювати супровід студентів перших курсів під керівництвом досвідченого викладача. Такий студент має право на бонус, розмір якого визначається міністром вищої освіти, у формі гранту на

стажування.

Продовження системи допомоги студентам перших курсів декларується й далі французьким урядом. Так у 2008 році в Указі про демократизацію вищої освіти [26], що спрямований на сприяння успішності студентів, зазначено про те, що служба підтримки успіху «Haute Ecole» розробляє програму тьюторства для студентів першого курсу бакалаврів, що мають труднощі. Також тьюторська діяльність у реаліях французької системи освіти підтримується на рівні держави як допомога дітям з обмеженими можливостями. У звіті Ю. Лахоу (Y. Lachaud) [59] на основі аналізу шкільної освіти в середній школі висуває пропозиції щодо залучення помічників (тьюторів) для шкільного навчання дітей-інвалідів, акцентуючи увагу на проблемах підготовки кадрів, інституційній та політичній відповідальності за реалізацію цього процесу. Він наголошував, що потрібно визначити і максимально уточнити роль тьюторів, розмежувати роль тьюторів від ролі помічників надомних служби освіти і спеціального догляду (Service d'Education et de Soins Specialises a Domicile).

У своєму дослідженні Е. Анут (E. Annoot) [5] визначає сучасне тьюторство у Франції як практику, засновану на технологічній моделі освіти, що змінює ставлення студентів до процесу навчання, а тьютори як основні учасники системи є посередниками, які полегшують доступ студентів до знань в університеті. Серед причин, що спонукали до розвитку тьюторства у Франції наприкінці минулого століття, науковець називає труднощі студентів першого року навчання. Це стало причиною не лише відповідних освітніх рішень в університетах, а й результатом освітньої політики у цій країні. Завдяки цьому у Франції оформилося дві моделі тьюторства: домашнє тьюторство для старшокласників, які бажають вступати до університету, з метою створення свого навчального плану; методичне і педагогічне тьюторство для випадкового чи регулярного супроводу групи студентів тьюторами, які добре обізнані з університетською навчальною програмою.

У Німеччині процес індивідуалізації освіти зародився пізніше, ніж в Англії у так званій «продуктивній освіті» (productivelearning). Вона характеризується

тим, що продуктивні школи ставили своєю метою підтримку учнів, що мають складнощі у навчанні або опинилися за межами школи, але бажають завершити середню освіту, в їх спробах самостійно обрати професію і включитися у трудове життя вже на етапі шкільної освіти [109]. Поява тьюторів у німецьких університетах на початку 50-х рр. XX ст. була обумовлена як розповсюдженням в Європі класичної моделі тьюторства, так і наявністю національних традицій вільної продуктивної освіти, що передбачали індивідуальний розвиток того, хто навчається, на основі діяльнісного підходу до його освіти. Так у 1951–1952 році у Вільному університеті Берліну студентам старших курсів було запропоновано курувати маленькі групи студентів молодших курсів. Вони допомагали студентам орієнтуватися в обраних предметах і вводити в теорію наукових досліджень, техніку наукової роботи, поглиблювати знання у різних наукових аспектах, раніше розглянутих на заняттях з викладачами. Тьютори у німецькому університеті перейняли з класичної моделі тьюторства деякі соціальні функції, що полягали у проведенні спільних заходів зі студентами, встановленні контакту в групах, який мав стати основою подальших стосунків. Тривалий час модель тьюторства Вільного університету Берліна залишалась неактуальною, але у зв'язку з реформою освітньої системи у 80-х рр. на тьюторство звернули увагу як на нову модель навчання [110, с. 83–85].

Нині модель тьюторства у Німеччині детермінується цілями морального виховання та розвитку професійних компетентностей тих, хто навчається, на основі принципу індивідуалізації. Вона має такі складові: принципи, що визначають діяльність тьютора (свободи, свідомості, активності, індивідуалізації); антропологічний підхід; функції, що виконуються тьютором (виховна, освітня); форма реалізації моделі тьюторства (індивідуальна, групова, індивідуальна консультація); метод навчання (питання, розпитування, аналіз); характеристика взаємодії між тьютором і учнем як результат спільної індивідуальної та групової роботи тих, хто навчається. Методи розпитування та аналізу, як і в англійській класичній моделі тьюторства, наслідують сократівський метод навчання і визначають алгоритм роботи тьютора, який

через обмін досвідом, обговорення і дискусію веде до самоаналізу [110, с. 98]. На відміну від класичної у німецькій моделі ведеться адміністративний контроль за роботою тьютора. По завершенню навчання за тьюторською програмою видається сертифікат, що підтверджує оволодіння певними компетентностями.

Тьюторство у Польщі розвивалося, як пише А. Фіялковський (A. Fijałkowski) [35], під впливом монастирських шкіл та університетів Франції, Німеччини, Італії та Англії. Відповідно до його дослідження поняття «тьютор» як індивідуальний учитель або наставник, досить часто можна знайти в історичних джерелах у Польщі до епохи Просвітництва. Згодом у XVIII–XIX ст. відмовилися від такої форми індивідуального навчання через відносно високі витрати. Нині у Польщі постає питання, чи повинна бути запроваджена така форма індивідуальної підготовки та виховання у польських університетах.

Тьюторство у польській освіті, як зазначає А. Сарнат-Чіастко (A. Sarnat-Ciastko) [80], впровадив професор З. Пелчинський (Z. Pełczyński). Заснована ним школа для молодих суспільних і політичних лідерів, що тепер має назву «Школа Лідерів», з 1994 року виховує лідерів на основі метода тьюторингу. Через рік запропонований ним метод навчання був використаний у Gofron Basics of Education і художній середній школі «ALA» (Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie) у Вроцлаві. У 2009 році до розробки методу долучився багаторічний практик тьюторингу П. Чекерда (P. Czekierda). Разом із співробітниками Collegium Wratislaviense він вирішив надати тьюторингу чіткі межі й стандарти й пристосувати його до шкільних і академічних реалій Польщі.

З метою дослідження феномену тьюторства у Польщі нами було здійснено пошук за словом «тьютор» у польській бібліографічній базі даних наукових статей (<http://mak.bn.org.pl>) та каталозі національної бібліотеки (<http://katalogi.bn.org.pl>). На основі аналізу контексту, в якому в заголовках 69 текстів використовується слово «тьютор», що є словотворчою основою слова «тьюторство», ми виділили три тематичні напрямки, пов'язані із застосуванням

тьюторства у польській освіті. До першої групи ми віднесли публікації, в яких автори зосереджені на ролі тьютора-учителя, викладача, вихователя як приватного тьютора, посиляючись на основне значення цього терміну, окресленого у праці А. Сарнат-Чіастко, визначаючи тьюторство як альтернативу формальній освіті. Друга тематична група позиціонує тьюторство як освітню стратегію, що застосовується на різних рівнях освіти (від початкової школи до університетської) з урахуванням різного змісту навчання (очне і дистанційне) та різних одержувачів (учні, інвалідів, іноземні студенти) з метою навчання окремим предметам, професійного навчання та ресоціалізації. Третя тематична група складається з праць про навчання однолітків, в яких роль тьютора та учня виконують діти. Важливо те, що деякі автори (М. Косно (M. Kosno) [58]) наголошують на перевазі такого навчання, зважаючи на плюси когнітивного навчання учнів одного і того ж віку.

Дослідженню тьюторства присвячено книги польських авторів. Наприклад, колективна робота «Тьюторство у школі – між теорією та практикою змін у навчанні» [97], пропонує опис досвіду та знань з впровадження тьюторських практик у школі. Автори позиціонують тьюторство як один з методів індивідуального навчання, що базується на безпосередній зустрічі тьютора з учнем чи студентом. Тьютор – це людина, яка володіє знаннями, досвідом та відповідною освітою, а також здатна працювати в умовах міжособистісної взаємодії. Тьюторство розглядається як довгостроковий (в тому числі, принаймні один семестру) процес співпраці, орієнтований на інтегральний – у тому числі знань, навичок і вмінь – розвиток підопічного. Суть тьюторства полягає в індивідуальних зустрічах, де атмосфера діалогу, взаємної поваги і уваги тьютора з підопічним дозволяє їм зануритися в конкретні галузі знань, розвинути здібності самостійно здобувати і розвивати мистецтво максимального використання своїх талантів. Автори переконані, що такий метод, який адаптується до учня деякою мірою, дає можливість для розвитку як початківців, так і середніх та талановитих студентів.

Польський дослідник Я. Трачинський (J. Traczyński) вважає, що

тьюторство являє собою процес, що складається з п'яти різних етапів: пізнання підопічного (побудова хороших відносин, діагностика), визначення цілей розвитку, планування розвитку, реалізація планів (мотивація, контроль) і оцінювання результатів (досягнення). Метою співпраці тьюторської є особистий та науковий розвиток людини, і його сутність полягає в спільному залученні до діяльності обох сторін. Завдання тьютора – не вирішувати проблеми підопічного, а у спільній роботі досягти успіху двох сторін. На думку Я.Трачинського, тьютор «працює» в першу чергу на майбутнє підопічного: що ви можете, що ми можемо зробити? Він зосереджується не на проблемах, а на можливостях їх вирішення, знає, коли звертатися за допомогою до інших фахівців (психолог, консультант, лікар-психіатр, юрист) і, в разі необхідності, використовує їх допомогу. Тьютор забезпечує цінності, тому він може стати керівником на дорогах, що ведуть до Істини, Добра та Краси. Добро підопічного є найвищим значенням для тьютора [97, с. 34–35].

Отже, розуміння тьюторства, запроваджене у польську освіту З.Пелчинським, описане у колективній роботі «Тьюторство у школі – між теорією та практикою змін у навчанні», отримало розвиток у діяльності Асоціації відкритої освіти (Towarzystwo Edukacji Otwartej (ТЕО)), Коледжу тьюторів (Kolegium Tutorów) та Авторського художньо-академічного ліцею. Джерелом моделі став англосакський підхід до тьюторства. Вона є оригінальною, авторською, випробуваною на практиці моделлю тьюторства, що ґрунтується на взаємовідносинах «майстер-учень», позитивній психології та етиці чеснот, приділяючи особливу увагу розвитку характеру учня. Польські педагоги вважають, що важливо прищеплювати підопічним такі цінності й якості характеру, які допоможуть їм у майбутньому бути самостійними і розвиватися, примножуючи не лише свої здобутки, а й збагачуючи суспільство.

Отже, тьюторство у країнах Європи мало важливе значення: на економічному рівні дозволяло знизити витрати на керування школою, на рівні персоналу – подолати проблему відсутності персоналу та реагувати на брак кваліфікованих викладачів, на рівні шкільного навчання надавало можливість

неблагополучним дітям отримувати освіту за нижчою ціною, на освітньому рівні – зміцнити дисципліну, залучити більше студентів до навчання, підвищити цінність навчання через активну роль студента, сприяти адаптації студентів.

Характеристика моделей тьюторства в Англії, Франції, Німеччині та Польщі дозволяє отримати уявлення про розуміння ролі тьюторства в освітній системі кожної з цих країн. Це викликає потребу в з'ясуванні того як здійснюється підготовка до тьюторської діяльності у цих країнах.

У Великобританії успішний тьюторинг вважається важким завданням, тому що виділяються такі якості професійних тьюторів, як: 1) добре знання предмета; 2) відмінні навички викладання; 3) професійні комунікативні, а також соціальні навички; 4) організованість, гнучкість і терпіння; 5) здатність мотивувати і надихати; 6) відданість програмі і студентам. Залежно від інтересів, нахилів та здібностей учнів, існуючих можливостей, пропонованих закладом освіти, у результаті спільної роботи тьютора і учня вибудовується індивідуальний освітній план (маршрут), дотримуючись якого учень розкривається як особистість і досягає поставлених цілей в освіті. У цьому напрямі працюють індивідуальні тьютори (*individual tutors*), а тьютори проблемних ситуацій (*solution assistance tutors*), академічні тьютори (*academic tutors*), тьютори письмової форми (*writing tutors*), зазвичай функціонують у рамках певного закладу освіти (університет, школа та ін.) [144, с. 122].

З розвитком ДН і використанням ІКТ у Великобританії постало питання підготовки тьюторів до реалізації навчання на відстані. Дж. Гіббсом (G. Ginns) та Н. Дурбріджем (N. Durbridge) були визначені такі характеристики кваліфікованих репетиторів у Британському відкритому університеті: чудові предметні знання, хороші загальні навички викладання, хороші комунікативні та соціальні навички, організованість, гнучкість, терпіння, здатність мотивувати та заохочувати підопічних, відданість програмі й учням [39]. Для їх формування пропонувалося проведення онлайн курсів для забезпечення навчання базовому використанню ІКТ, програмного забезпечення та

інформаційних середовищ.

Онлайн-тьютори потребують різноманітних навичок, адже онлайн-середовище впливає на форму спілкування та взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Асинхронність спілкування в письмових конференціях та відсутність невербальних підказок в аудіоконференціях є прикладами нових викликів для тьюторів. Навички, якими мають володіти онлайн-тьютори, були представлені Р. Хампель (R. Hampel) та У. Стіклер (U. Stickler) в «піраміді навичок» [45]: власний стиль (Own style), творчість та вибір (Creativity and choice), сприяння комунікативній компетенції (Facilitating communicative competence), Інтернет-соціалізація (Online socialization), робота з обмеженнями та можливостями середовища (Dealing with constraints and possibilities of the medium), специфічна технічна компетентність для роботи з ПЗ (Specific technical competence for the software), базова компетентність з ІКТ (Basic ICT competence).

Для оволодіння ними дослідники пропонують план навчальної програми нових онлайн-тьюторів, що включає попередню підготовку до курсу та підтримку під час курсу. Підготовка до курсу передбачає знайомство з ПЗ за допомогою автоматизованого тьюторіалу (online або CD-ROM); навчальні заняття з досвідченим тьютором / тренером (бажано за допомогою онлайн-середовища) для більш глибокого ознайомлення з інструментами (за допомогою тренінгів), моделювання класу, обговорення специфічних питань щодо тьюторства (наприклад, управління класом, креативне використання інструментів), підвищення обізнаності про соціальні та емоційні аспекти онлайн-навчання (наприклад, невимушена атмосфера); практику в ролі тьютора в ситуаційних вправах (наприклад, сеанс один на один з колегами). Підтримка під час курсу забезпечується службою підтримки для технічних запитань або проблем, системою наставництва тьюторів-початківців досвідченими тьюторами, спілкуванням з колегами (наприклад, за допомогою списку розсилки / асинхронної конференції / спільного веб-простору), за допомогою додаткових навчальних занять.

Аналіз офіційних сайтів університетів Англії (warwick.ac.uk, reading.ac.uk,

ncl.ac.uk, hw.ac.uk, kcl.ac.uk, lincoln.ac.uk, dmu.ac.uk, city.ac.uk, imperial.ac.uk та ін.) засвідчив наявність різноманітних керівництв для роботи тьюторів («Tutor's Handbook», «Personal Tutor's Handbook», «Personal Tutor, Code of Practice», «Guide to the Personal Tutoring Policy», «College Personal Tutors' Guide» тощо). У них описується роль тьютора у підготовці студентів, зазначаються вимоги тьюторської діяльності, пояснюються посадові обов'язки тьютора, прописується структура тьюторської системи навчання, процедура її функціонування, законодавчо-правова база, звітна документація, рекомендації по використанню навчальних програм, поради по роботі з різними категоріями учнів та в певних нестандартних ситуаціях в закладі освіти. Отже, підготовка тьюторів здійснюється у процесі самоосвіти з використанням таких довідників та керівництв.

У Великобританії кілька останніх десятиліть приділяється увага тьюторству ровесників. Тому здійснюється підготовка студентів-тьюторів до цього виду тьюторства. Вона реалізується кількома шляхами, зокрема участю студентів у регулярних тьюторських сесіях і навчанні, під час якого тьютори вивчають як програму окремих навчальних предметів, так і освоюють загальні тьюторські навички і стратегії. Наприклад, якщо тьютор надає допомогу у вивченні певної дисципліни, він отримує інформацію про те, який саме навчальний матеріал вивчається наразі тьюторантами. Отже, тьютор буде ознайомлений зі структурою навчального плану, тематичним плануванням і процесом викладання на момент початку тьюторської діяльності. Крім того, він навчиться тому, як допомагати підопічному, не роблячи роботу за нього; буде розвивати вміння і навички слухати, задавати питання, співчувати, і розуміти, що означає бути зразком для наслідування. Невід'ємною частиною навчання є рефлексія. З її допомогою тьютори мають можливість обмірковувати власний досвід так, щоб вони змогли здобути знання і досвід через здійснювану діяльність. Групові рефлексивні заняття дають їм можливість розділити їх успіхи і труднощі, почути, що їх підопічні думають про них. Тьютори навчаються також використовувати тьюторські журнали як форму

індивідуальної рефлексії [79].

Для підготовки тьюторів у Великобританії характерне застосування інформальних та неформальних засобів освіти. Зокрема навчальне агентство Young Giants, що засноване викладачем та досвідченим тьютором Дж. Джонсоном (J. Johnson), зосереджує увагу на людиноцентрованій педагогічній практиці, спрямованій на підвищення впевненості, мотивації та незалежності підростаючого покоління, здійснює підготовку тьюторів. Запропонований тренерами агентства початковий тренінг [95] являє собою інтенсивний курс, розроблений спеціально для тих, хто навчається у середовищі «один на один» або «маленький група». Тренінг фокусується на навчанні, зосередженому на учнях, активному навчанні та персоналізованому навчанні. Тренінг починається зі вступу до теорій викладання та навчання з різних точок зору, у тому числі з біхевіоризму, когнітивізму, коннективізму та гуманізму. Вивчаються також основи теорії обробки інформації у навчанні для розуміння того, як мозок вивчає і запам'ятовує. Через обговорення та аналіз, учасники тренінгу формують філософське та наукове розуміння конкретних практик навчання та починають приймати обґрунтовані рішення щодо власного стилю викладання. Під час навчання на тренінгу тьюторам надається безліч можливостей для практичного застосування набутих знань, оскільки їм пропонується розробляти і представити мікро-уроки для групи, після чого вони отримують відгуки та підтримку своїх колег. Оскільки ідеї викладання тестуються, тьютори отримують зворотній зв'язок, і це дає додаткову інформацію про їх педагогічну практику. Навчання передбачає також виконання домашньої роботи, яка включає вивчення критеріїв навчального плану та розробку проєктно-орієнтованих концепцій навчання, які одночасно включають кілька навчальних планів. Потім ці ідеї пропонуються на розгляд групі, аналізуються, критикуються, розвиваються та знову поширюються. Окрім безперервної практичної навчальної діяльності, тьютори тренуються в методах ефективної оцінки та способах мотивації учнів. Тренінг допомагає у вивченні засобів формування впевненості та самооцінки учнів, фокусується на

засобах створення позитивного та сприятливого навчального середовища, детально описує захист дітей та безпеку тьютора.

«Мережа активних громад» (Active communities network), що виросла з благодійної організації у Великобританії до мережі представництв на 5-ти континентах, як провідне агентство у галузі спорту, проблем молоді та розвитку громад, пропонує курси з підготовки тьюторів для роботи з молодими людьми з бідних та соціально незахищених громадах [96]. Тьютори під час відвідування курсів виконують запропоновані практичні та групові діяльності для кожного завдання відповідно до критеріїв кваліфікації або курсу; дізнаються про оцінювання та верифікацію кваліфікації; отримують докладний і всеосяжний план занять та тьюторський пакет з прикладами відповідей; використовують можливість співпрацювати з іншими тьюторами та коучами у спорті для сектора розвитку; мають постійну підтримку від організації при плануванні, доставці та оцінюванні власних курсів.

Курси розподіляються за рівнями: вступний курси, курси 1-го рівня, курси 2-го рівня. Для кожного з рівнів ставляться різні вимоги до початкової підготовки слухачів. Для вступних курсів достатньо досвіду роботи в молодіжній або громадській організації та демонстрації знання і розуміння теми. Для участі у курсах першого і другого рівнів потрібна визнана кваліфікація в галузі викладання, навчання або освіти. Ці курси акредитовані «Мережею відкритих коледжів» (Open College Network) національною неприбутковою організацією, що створює і присуджує кваліфікації, допомагає організаціям розробляти та перевіряти якість освіти та навчання. «Мережа відкритих коледжів» також пропонує заняття для підготовки до тьюторської діяльності, зокрема 3-годинний менторинг «Новий тьюторський курс» (A new tutor course) та тренінг «Бути видатним тьютором» (Being an outstanding tutor) [22]. Перший короткий курс розроблений для підтримати тих, хто зацікавлений у розробці кращих практик удосконалення навчання та викладання в своїх відділах або організаціях. Другий призначений для підтримки тьюторів та тренерів в організаціях, де вони є або єдиним наставником або частиною

невеликої команди. Сесія охоплює складання посібника з курсу; ознайомлення з корекційними методиками для учнів з особливими навчальними потребами; використання альтернативних методів оцінювання і надання оціночних відгуків дорослим учням.

У Великобританії увага приділяється підготовці тьюторів для роботи з дітьми з аутизмом. Таку підготовку зокрема здійснює організація «Дитячий аутизм Великобританія» (Child Autism UK) [1]. Навчальні курси тьюторів у цій організації розділені на кілька рівнів: початковий тренінг – дводенний курс, під час якого розкриваються теорія та методи з практичного аналізу поведінки, щоб допомогти дітям з аутизмом; розширений тренінг – пропонується досвідченим тьюторам з метою ознайомлення з тим, як створювати оптимальне навчальне середовище; провідний тренінг – пропонує навчитися таким навичкам як організація та інтерпретація даних, проведення групових зустрічей, ефективна підготовка до семінарів, співпраця з батьками, командою та менеджером; весь курс дитячого аутизму – дозволяє практикуючому тьютору розширити навички в конкретних областях практики. Організація також здійснює індивідуальне навчання, поради та консультування, а також допомогу для викладачів, що працюють у цій галузі.

Отже, аналіз наукових публікацій та мережних джерел у англійському сегменті Інтернет засвідчує, що у Великобританії немає суворих юридичних вимог щодо отримання спеціальної кваліфікації тьютора. Загалом, тьютори з конкретного академічного предмету, як правило, мають певну кваліфікацію у цій галузі на рівні ступеня чи його еквіваленту. Не обов'язково мати ступінь, але його наявність є досить вагомими підґрунтям для надання освітньої послуги та отримання тьюторської роботи у Лондоні, Манчестері, Глазго та інших містах.

Аналіз офіційних сайтів французьких університетів (unistra.fr, u-bordeaux.fr, formation.univ-pau.fr, uca.fr, univ-rennes2.fr, univ-brest.fr, univ-ubs.fr та ін.), в яких здійснюється підготовка майбутніх учителів (бакалаврів та магістрів освіти), засвідчив, що спеціальна тьюторська підготовка не

здійснюється, а лише загально-педагогічна та психологічна, а також існують окремі магістерські програми підготовки тьюторів у деяких університетах. Зокрема в Університеті Страсбурга (Université de Strasbourg) для отримання ступеню магістра педагогічних наук (Master Sciences de l'éducation) є програма «Тьютори й інструктори вчителів» (Tuteurs et Formateurs d'Enseignants) [63].

За цією програмою студенти здобувають такі компетентності: знати основи професійного навчання; вміти визнати умови, що сприяють ефективності навчання та розвитку учнів; аналізувати потреби та очікування учнів, враховуючи різноманітність потреб у побудові навчальної пропозиції; вміти розроблювати навчальну програму; бути здатним розробити сценарій та конкретні ресурси для змішаного або ДН; вміти розроблювати професійні матеріали, пов'язані з різними аспектами навчальної діяльності, та створювати навчальні ресурси; вміти створювати безпечне середовище для людей, які навчаються; бути зданим впроваджувати методи навчання, засновані на діяльнісному підході до навчання; вміти здійснювати підтримку підопічних у їх навчанні та організовувати спільне навчання. Крім того, професійна підготовка за цією програмою спрямована на формування таких компетентностей як супровід осіб і груп у довгостроковій перспективі, щоб розвинути їх впевненість і силу діяти; допомога у проєктній роботі та дослідній діяльності; аналіз професійної практики з метою її корекції; оцінювання навчального середовища та володіння інструментами для збору даних та аналізу результатів і дій; моніторинг якості навчання; самооцінювання та рефлексія своєї діяльності.

Аналіз наукових джерел у французьких онлайн бібліотеках (<http://www.persee.fr>, <https://www.erudit.org/fr>, <http://gallica.bnf.fr>, <http://catalogue.bnf.fr>) дозволив нам виділити коло інтересів французьких науковців стосовно тьюторства: академічне тьюторство (М. Даннер (M. Danner), М. Кемпф (M. Kempf), Ж. Русвааль (J. Rousvoal (Ж. Русвааль))), тьюторство однолітків (І. Папайоанну (I. Papaïoannou), С. Ціолі (S. Tsioli), М. Віхо (M. Vihou) [72]), тьюторство та підготовка тьюторів на підприємствах

((К. Агулон (C. Agulhon), П. Лечо (P. Lechaux) [2]), підготовка тьюторів для дистанційного навчання (Б. Дені (B. Denis)) та для сфери інклюзивної освіти (Ю. Лахоу (Y. Lachaud)).

Б. Дені [27] пропонує підготовку тьюторів у СДН здійснювати у такі сім етапів: перебування у дистанційному освітньому середовищі як учень; формування уявлень про тьюторські функції; визначення еталонного профілю взаємодії; погодження тьюторських функцій з метою прийняття профілю взаємодії та складання статуту тьютора; практична підготовка до тьюторської діяльності; діяльність та контроль; моніторинг та обмін досвідом. Перші п'ять етапів мають статус первинного формування, вони мають бути засвоєні перед тим, як тьютор почне діяльність у СДН. Одним із важливих етапів підготовки тьютора дослідниця вважає визначення еталонного профілю взаємодії тьютора у СДН, який він вважає ефективним для навчання студентів досягненню поставлених цілей у процесі ДН. На її думку, досвід навчання, обмін уявленнями інших тьюторів щодо діяльності у ДН, роз'яснення їх ролей та функцій – це всі елементи, що сприяють розумінню ролі дистанційного тьютора та формуванню його відчуття ідентичності. На етапі початку реальної професійної діяльності у СДН за новачком-тьютором закріплюється досвідчений тьютор, який вже реалізує завдання коучингу, щоб не допустити виникнення дискомфорту в тих, хто навчається. На останньому етапі підготовки тьюторів ДН у процесі онлайн спілкування тьюторів здійснюється обмін думками та досвідом, консультування та підтримка, з метою удосконалення тьюторської діяльності, обговорення навчальних ситуацій і дій.

У Франції підготовкою тьюторів для потреб бізнесу займається кілька консалтингових організацій, зокрема Segos, CNFCE, GRETA, ORSYS пропонують курси навчання тьюторів у компаніях. Аналіз їх програм підготовки дозволяє виділити спільні теми та завдання підготовки тьюторів, а саме: визначення ролі та функцій тьютора; взаємодія між тьютором і підопічним; встановлення відношень і принципи адаптації нових співробітників; навчання, супровід і оцінювання підопічного в робочих

ситуаціях; інструменти тьютора (довідковий лист для початку роботи, графік програми тьюторства, керівництво по проведенню навчальних сеансів; довідковий лист для дій, які необхідно виконати; посібник для тьютора; список завдань; лист оцінки; індивідуальний план розвитку); оцінка тьюторських дій.

У підготовці майбутніх і діючих учителів до тьюторської діяльності у роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я важливим став звіт [59] Ю. Лахоу, складений на запит міністра у справах молоді і народної освіти, уповноваженого міністра по шкільній освіті і державного секретаря у справах інвалідів. У ньому він зазначав, що кожен учитель початкової та середньої школи повинен пройти навчання по обов'язковому 126-ти годинному курсу про шкільне навчання учнів з особливими потребами, а кожен директор Інституту підготовки вчителів повинен скласти команду викладачів, що володіють компетентностями для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; Інститути підготовки вчителів повинні забезпечити базову підготовку всім майбутнім викладачам; підготовчі курси для отримання Сертифікату про володіння спеціальними педагогічними прийомами по адаптації до школи і шкільної інтеграції повинні і далі вдосконалюватися.

На підставі аналізу наукових джерел та Інтернет-контенту французьких сайтів нами було зроблено висновок про те, що у Франції системна цілеспрямована професійна підготовка тьюторів у закладах вищої освіти не здійснюється, а існують лише окремі, часто на рівні магістратури, освітні програми, що передбачають підготовку тьюторів. Також у Франції активно здійснюється підготовка тьюторів для навчання у компаніях незалежними консалтинговими організаціями та підготовка вчителів до тьюторської діяльності у сфері інклюзивного навчання.

У Німеччині у початковій школі немає посади тьютора, його функції виконує класний керівник, опікун або вихователь. Про це свідчать порівняння їх обов'язків на прикладі Берлінської школи (Grundschule unter den Kastanien). Так, крім навчання основних предметів, класний керівник допомагає учням у процесі адаптації до навчання, постійно знаходиться в контакті з батьками

кожного учня. Коли діти знаходяться у школі подовженого дня, опікуни допомагають дітям робити домашнє завдання, а вихователь займається з ними чимось цікавим, спостерігає, поки вони грають в ігри, щось майструють, грають у шкільному дворі з м'ячем або в пісочниці. Якщо виникають конфлікти між однокласниками, питання, проблеми побутового характеру, цим займається вихователь. Отже, на цьому рівні освіти основну функцію тьютора – супровід і допомогу виконує «опікун» або вихователь.

У гімназії, в яку йдуть діти після початкової школи, класних керівників немає, але є тьютори. Зокрема у гімназії «Школа вищого ступеня Макса Бекмана» в обов'язки тьютора входить: відзначати пропущені заняття і завчасно повідомляти про критичну їх кількість; проводити консультації; підтримувати контакт з батьками неповнолітніх учнів; обговорювати причини зниження успішності з іншими вчителями; обговорювати з учнем його особисті проблеми; бути контактною і довіреною особою підопічних. Отже, в гімназійних класах з'являється тьютор, який надає не тільки супровід і допомогу, а й консультування щодо професійного самовизначення. Якщо німецький учень старшої школи не справляється з завданнями або йому потрібна додаткова допомога з навчальних предметів, щоб підвищити свій середній бал з метою вступу до університету, то він може взяти додаткові уроки з того чи іншого предмету. Для того, щоб працювати тьютором у школі, як зазначають Л. В. Горюнова та Н. М. Мкртчян, не потрібно мати якусь спеціальну освіту [188].

У Німеччині всі тьютори займаються з учнями тільки від імені спеціальної організації. Заняття можуть проводитися в офісі організації або онлайн, індивідуально або в маленьких групах. Один тьютор зазвичай дає уроки з кількох предметів, тому він сам визначає на який навчальний предмет варто робити більший наголос на заняттях. Отже, для вчителя, що дає додаткові уроки потрібно володіти тільки шкільною програмою.

У німецьких університетах у ролі тьютора, який проводить додаткові заняття, виступає студент старших курсів. Подібні заняття проводяться тільки

по складних предметів і є обов'язковими для всіх студентів, які відвідують обраний курс. Наприклад, в Університеті Потсдама (<https://www.uni-potsdam.de>) студентам пропонують після бути тьюторами для першокурсників, щоб допомогти їм адаптуватися до занять в університеті. Для цього студентам потрібно представити резюме, яке, крім навчальних та наукових здобутків, засвідчує досвід викладання і волонтерської роботи, і пройти підготовчу фазу навчання у вересні. Гамбурзький університет має власний тьюторські статут, тьюторські програми і т.д. [98].

У різних університетах Німеччини існує багато дидактичних рекомендацій і навчальних концепцій для тьюторів. Так у Педагогічному Інституті Вестфальського Університету Вільгельма (г. Мюнстер) у січні 2007 року доктором Х. Беневіц був відкритий педагогічний навчально-науковий центр. Концепція цього наукового центру ґрунтується на ідеї супроводження і покровительства студентів на їх шляху становлення педагогічного професіоналізму. Х. Беневіц виходить з того, що тьютори педагогічних спеціальностей по відношенню до завдань і цілей переважно не відрізняються від тьюторів інших спеціальностей. Передусім сюди відносяться завдання, які однакові для тьюторів всіх спеціальностей. На його думку, готовність поглиблено і докладно пояснювати вимоги до тьюторської діяльності, відображати власні «дієві» компетенції і далі розвивати їх – одна з головних завдань тьютора [14].

Університетський дидактичний центр Технічного Університету Дортмунда (TUDortmund), наприклад, випустив один з номерів свого журналу «Hochschuldidaktik» з назвою «Студенти в ролі вчителя – Тьюторинг – Менторинг – Peer-Consulting». В одній зі статей журналу розкривалися можливості і шляхи кваліфіковано супроводжувати студентів у освітньому процесі. Також Навчальний центр (Service Center Lehre) університету м. Кассель пропонує університетську атестацію по дидактиці і радить додаткові спеціальності і впевненість у якості тьюторських програм [110, с. 89].

З дослідження Л. В. Горюнової та Н. М. Мкртчян [188] відомо, що у

Німеччині існують так звані «няньки»-тьютори в німецьких студентських гуртожитках при німецьких університетах. У функції такого тьютора входить консультування студента з будь-яких побутових питань. Студенти, які мають велике бажання поділитися корисними порадами з іншими, готові надати допомогу в скрутних ситуаціях, і мають позитивний досвід взаємовиручки, можуть влаштуватися на таку роботу тьютором, головним завданням якого є надати допомогу і підтримку іноземному студентові, що б він не відчував себе самотнім і кинутим.

У зв'язку із розвитком СДН у Німеччині існує позиція теле-тьютора, тьютора онлайн-навчання. Основним завданням «теле»-тьютора є роз'яснення учням навчального матеріалу і навчальних завдань, щоб можна було досягти поставлених цілей у навчанні. У системі дистанційного професійного післядипломного навчання «Теле-академія» пропонує різні онлайн курси, тренінги та навчання для тьюторів дистанційного навчання. Ця школа є однією з найстаріших у німецькомовному середовищі: з 1997 року школа навчає тьюторів ДН. Після закінчення курсів цієї школи тьютор повинен знати особливості ДН і розвивати навички роботи в незвичайних умовах навчання; бути знайомим з різними ролями в освітньому процесі, завданнями наставництва і методами роботи в ДН; супроводжувати самостійний процес у ДН; аналізувати і управляти індивідуальним і груповим навчанням; проводити онлайн зустрічі; використовувати різні засоби зв'язку і володіти необхідними комп'ютерними програмами; володіти уміннями консультанта в підтримці процесу навчання з використанням новітніх комп'ютерних засобів [68].

Отже, у німецькій освітній системі тьютори виконують абсолютно різні функції, від занять у групах подовженого дня, підтримці в навчанні, до допомоги в соціальній адаптації студентів, ДН та інклюзивній освіті. За роботою тьютора в Німеччині ведеться адміністративний контроль. Таким чином, Німеччина є єдиною країною, в якій діяльність тьютора контролюється адміністрацією університету, в інших країнах вона не контролюється. Підготовка тьюторів не носить системний характер, а здійснюється

відповідними організаціями або підрозділами при університетах. Своєрідність німецької моделі підготовки тьюторів становить те, що після закінчення навчання по тьюторській програмі учням видається сертифікат, який підтверджує володіння ними професійними компетенціями.

У Польщі тьюторські програми протягом певного часу проводились в академічних та неурядових організаціях. Деякі школи, особливо недержавні, також використовують цей метод. Протягом останніх двох років Коледж тьюторів (Kolegium Tutorów) завершив декілька тьюторських програм для вчителів середніх і старших шкіл та спробував провести пілотне введення в закладах освіти для громадських середніх шкіл у Вроцлаві.

Як зазначає польський дослідник Я. Трачинський (J. Traczyński), найчастіше вчителі готові працювати з групою учнів – класом. Деякі з них дуже добре працюють на індивідуальній роботі і завдяки своєму досвіду можуть взяти на себе роль тьютора без будь-якої формальної підготовки. Однак робота тьютора стає більш ефективною завдяки додатковому тренінгу та нагляду іншого досвідченого тьютора-консультанта. Для цього у Коледжі тьюторів було розроблено модель підготовки тьюторів: формування тьюторської компетентності (близько 180 г.) + робота з тьютором-консультантом + практика в школах, схильних до постійної рефлексії (забігаючи свої власні підручники) (мінімум 1 рік на місяць). Досвід Коледжу тьюторів показує, що основна підготовка тьютора триває рік; оптимально, якщо це відбудеться протягом навчального року. Через рік тьютор може працювати з іншими викладачами та бути тьютором-консультантом. Через два роки тьютор може спробувати свої сили як тьютор-тренер, який здійснює підготовку інших викладачів до роботи. Через два роки репетитор може спробувати свої сили в якості вихователя – тренера, який готує інших викладачів до роботи. Завдяки конкретному виду роботи (взаємовідносини «один на один»), викладачі працюють, насамперед, на основі свого досвіду та намагаються розробити власний профіль тьюторської роботи [97, с. 35–36].

У Вроцлавському колегіумі (Collegium Wratislaviense) для людей,

пов'язаних з освітою, Школою тьюторів (Szkoła Tutorów) пропонується 64-годинна програма, що завершується отриманням сертифікату I-го рівня. Вона спрямована на навчання ефективній тьюторській діяльності на робочому місці. Слухачі школи ознайомлюються з такими тематичними напрямками як визнання потенціалу підопічного, відкриття та зміцнення його сильних сторін і талантів, покращення відносин між учнями та вчителем; зміцнення авторитету вчителя та викладача; вирішення освітніх завдань шляхом індивідуальної роботи з підопічним; радість і задоволення від дидактичної роботи; попередження професійного вигорання учителів та викладачів.

Програма навчання тьюторів передбачає ознайомлення з такими темами: «Введення в тьюторство» («Тьюторство: теоретичні основи та прогресивні методи навчання в Польщі та у світі», «Антропологія та мета навчання», «Підготовка та проведення першого навчального тьюторіалу»), «Тьюторство і розвиток» («Позитивна психологія в тьюторингу», «Персоналізована освіта та розвиток талантів», «Методи підтримки талантів та сильних сторін», «Встановлення цілей та мотивації», «Інструменти коучингу в навчанні»), «Наукове навчання та планування» («Есе як інструмент для роботи з підопічним – від формулювання питання, через оцінку, до бесіди», «Планування та підготовка навчальних циклів», «Впровадження тьюторських програм та проєктів»), «Розвиток тьюторства» («Найпоширеніші проблеми в тьюторстві», «Цінності в навчанні – тьюторіали», «Тьютор як лідер») [90].

Школа тьюторів надає можливості для акредитації педагогів як тьюторів та закладів освіти, як таких, що застосовують тьюторські практики. Програм акредитації у школі існує кілька: акредитована практика тьюторства – шлях після ST, акредитована практика тьюторства – шлях після PT, програма оновлення тьюторської акредитації. Перша програма «Акредитована практика тьюторства – шлях після ST» є наступним етапом розвитку кар'єри тьюторів. Програма відповідає потребам продовження поглиблення знань та навичок тьюторів з акцентом на практичну сторону методу, створюючи простір для тьюторства на польському освітньому ринку. Вона зосереджує увагу на

практичному аспекті тьюторства та спрямована на підтримку викладачів у впровадженні незалежних навчальних проєктів, підготовці їх до ролі консультування з питань тьюторингу та підтримці в побудові власного бренда як тьютора на ринку освіти. Особливостями програми є те, що у процесі інтенсивної практики, кожен учасник Програми акредитації буде реалізовувати два навчальні проєкти (щонайменше 8 навчальних тьюториалів) з підопічними (учнями чи студентами). У ході програми здійснюється індивідуальний нагляд за роботою викладачів, які беруть участь у Програмі: кожен тьютор бере участь у мінімум 4 наглядових сесіях; передача нових знань та навчання нових інструментів тьюторингу; поглиблений аналіз практичних прикладів; самовдосконалення власної роботи відповідно до етичного кодексу тьютора; поглиблення рефлексії тьюторської діяльності; побудова власного бренду як тьютора на ринку освіти; аналіз ринкових можливостей професії тьютора, включаючи опис ділових можливостей учасників програми та розробку тьюторських профілів та пропозицій на загальнонаціональному порталі tutoring.edu.pl; набір готових інструментів для підтримки тьютора у роботі з підопічним.

Підготовка тьюторів за цією програмою здійснюється у процесі вивчення таких тем: «Межі тьюторства», «Тематичне дослідження», «Спілкування у тьюторстві», «Прийняття рішень», «Групові супервізії», «Кодекс етики тьютора», «Ідентичність тьютора», «Побудова особистого бренду тьютора», «Інструменти для натхнення та зміни перспективи». Перевірка знань відбувається шляхом оцінювання написаного тематичного дослідження з практики тьюторства та запису (відео чи аудіо) зустрічі тьютора з підопічним. Процес акредитації завершується під час Польського національного тьюторського конгресу у Варшаві, де кожній акредитованій практиці тьюторства гарантована безоплатна участь у цьому заході [75].

Інша програма «Акредитована практика тьюторства – шлях після РТ» дозволяє доповнити другий етап навчання. У процесі підготовки тьюторів за цією програмою слухачі знайомляться з такими теоретичними питаннями:

«Етичний кодекс тьютора» – основні етичні принципи в роботі тьютора і отримання можливості приймати рішення в разі етичних дилем, з якими стикається наставник; «Ідентичність тьютора» – глибокий самоаналіз себе як тьютора, що призводить до поглиблення власної самосвідомості; «Розробка індивідуального бренду тьютора» – визначення свого бренду як тьютора, розробка способів побудови позиції на ринку освіти, розробка пропозиції комерційного тьютора й її просування; «Інструменти натхнення та зміни перспективи» – надання додаткових ідей для проведення зустрічей ініціативних та активних. Перевірка знань за програмою здійснюється шляхом оцінювання 20-хвилинного тесту для перевірки теоретичних основ тьюторства та запису (відео чи аудіо) зустрічі тьютора з підопічним. Процес акредитації також проводиться на Польському національному тьюторському конгресі [74].

Програма «Оновлення тьюторської акредитації» запровадження для того, щоб гарантувати якість програм акредитації тьюторів, дозволяючи продовжити акредитацію після 2-х років з дати отримання сертифіката про акредитацію. Для оновлення акредитації потрібно документальне підтвердження тьюторської діяльності на рівні 80 балів за 2 роки. Для цього потрібно приймати участь у Національному тьюторському конгресі.

Підготовку тьюторів у Польщі здійснює також Фондація «Колегіум тьюторів» [37]. У рамках діяльності цієї фундації проводяться курси початкового рівня з навчання вчителів і педагогів індивідуальним методам роботи та тьюторські курси другого рівня, що надають поглиблені знання про тьюторство і підготовку до ролі тьютора як консультанта і керівника команди шкільних тьюторів. Разом з Колегією Da Vinci в Познані «Колегіум тьюторів» здійснює підготовку тьюторів через аспірантуру за кількома напрямками, а саме: консультування по кар'єрі, освіта і терапія людей з аутизмом з елементами сенсорної інтеграції, дитяча та дошкільна освіта, цифрова графіка і мультимедіа для учителів, методи навчання, педагогічна підготовка, навчання історії та соціальним знанням, педагогічна підготовка до викладання професійних предметів, керування освітою (лідерство, управління, розвиток) тощо. Заняття в

аспірантурі проводяться у вихідні дні кожні два тижні. Умовою для проходження післядипломного навчання і отримання сертифікату є 80% відвідуваності занять і отримання всіх кредитів і екзаменів, передбачених програмою, а також підсумкового (дипломного) іспиту. Випускники отримують свідоцтво про закінчення аспірантури відповідно до моделі Міністерства науки і вищої освіти.

У рамках польського проєкту «Виховати мудру людину» (Wychować człowieka mądrego) [66], який здійснюється за підтримки Міністерства національної освіти (Ministerstwo Edukacji Narodowej), Товариства відкритої освіти (Towarzystwo Edukacji Otwartej) та Інституту шкільного тьюторства (Instytut Tutoringu Szkolnego), здійснюється підготовка шкільних учителів до тьюторської діяльності. Навчальний курс проходить у кожній школі, що підключається до проєкту. Заняття знайомлять учасників з методами тьюторської роботи, заснованої на положеннях педагогіки діалогу, та відповідними організаторськими і діагностичними інструментами. Важливим елементом курсу є підготовка вчителів до встановлення зв'язків з батьками, налагодження партнерської співпраці між обома сторонами. Курс ведеться практиками – командою з декількох десятків тренерів-тьюторів, більшість з яких працюють з цим методом кожен день. Навчання складається з лекцій та семінарів, що знайомлять учасників з такими питаннями: введення в репетиторство та педагогіку діалогу; створення взаємин у шкільному середовищі, співпраця з батьками; визнання сильних сторін учня та їх використання в тьюторіалі; визначення цілей навчання та створення планів та програм їх досягнення; супровід та моніторинг виконання планів та шляхів розвитку учня; зворотній зв'язок і саморефлексія в навчанні, оцінювання роботи учня – оцінювання роботи тьютора; творчість вихователя та його учня; цінності в роботі тьютора – етика в роботі тьютора. Для отримання сертифікату щодо завершення навчального курсу потрібно 100% відвідуваність.

Отже, проаналізувавши особливості тьюторства у таких країнах Європи як Англія, Німеччина, Франція та Польща, у дослідженні виділено кілька напрямів

використання європейського досвіду підготовки тьюторів, що мають адаптаційний потенціал в Україні: поширення та унормування найбільш ефективних і перспективних видів тьюторства (онлайн тьюторство, студентське тьюторство, тьюторство на виробництві, тьюторство в інклюзивній освіті); запровадження роботи недержавних організацій для підготовки тьюторів, сертифікації тьюторських практик, неформальної та інформальної тьюторської підготовки; розробка рекомендацій і порад приватним тьюторам та їх учням; створення методичних рекомендацій (посібників) для тьюторів різними закладами освіти; застосування тьюторського супроводу на всіх щаблях освіти та в інклюзивній освіті й освіті дорослих.

3.3. Досвід організації тьюторської діяльності та підготовки тьюторів у розвинених країнах Азії та у Росії

У країнах Азії існують свої традиції та підходи до освіти. Для ґрунтовного дослідження феномену тьюторство доцільним є вивчення теорії і практики індивідуалізації у розвинених країнах Азії. Моральне та інтелектуальне самовдосконалення – одна з постійних тем східних філософів. Аль-Фарабі (870–950 рр.) мету діяльності вчителя вбачав допомогу в пошуку шляху досягнення щастя. У своїй науковій системі людську, гуманну освіту він ставив вище спеціальної, високо цінуючи індивідуальність дитини, для розвитку якої найкращим середовищем вважав сім'ю. Він був впевнений, що кожна людина повинна розвиватися внутрішньо, а допомогти їй у цьому має виховання [303, с. 155]. Ібн Сіна (980–1037 рр.) розвивав теорію «спільного навчання». Ідеал самопізнання і самовдосконалення був центральною ланкою його педагогічних ідей. Він виявляє широке і глибоке розуміння природи дитини і розглядав освіту як інструмент розвитку здатної до творчості людини, що думає, відчуває та діє. Він відстоював ідеї самоцінності індивіда і права особистості на вільний розвиток [468, с. 45].

Ібн Баджа (1070–1138 рр.) висував ідеї гуманного, гармонійного розвитку

особистості у суспільстві. У розумінні філософа, у пропагованому ним «добродійному місті», любов є рушійною силою для його жителів, а існування щастя можливо тільки на індивідуальному рівні. Воно може бути утворено тільки внаслідок зміни звичаїв, і така реформа буде спрямована на те, щоб реалізувати в кожному індивідуумі всю повноту людського існування. Але людина тим і відрізняється, що, існуючи в щасті або нещастя, робить свій вибір усвідомлено, керуючись свободою вибору. Вибором людини є свобода, тому що її меншою мірою охоплюють тваринні рефлексії, ніж тварин. А здатність бути вільним і вибирати варіанти здійснення дій, обумовлені світлом розуму [534, с. 57–56]. Отже, одні з основних світоглядних позицій тьюторства як гуманізм, увага до індивідуальних рис та важливість вибору були властиві ідеям Давнього Сходу.

Проведене Н. В. Пазюрою дослідження [434] показало, що нині у всіх країнах Східно-Азійського регіону (як економічно розвинутих – Японія, так і країн, що стрімко розвиваються – Сінгапур, Тайвань, Південна Корея, Китай) важливою передумовою економічного розквіту визнається якісне поліпшення освіти, всебічний розвиток особистості, виховання у молоді навичок та компетентностей, необхідних для життя в умовах економіки знань. Таке визначення завдань освіти зумовлює застосування сучасних педагогічних інновацій в освітньому процесі, їх орієнтацію не тільки на стандарти освіти, але й на творчу інноваційну діяльність педагога, на розвиток особистості тих, кого навчають.

Нині у Південній Кореї досить поширені приватні заняття з учнями і студентами. Науковці К. Сонвун (K. Sunwoong) та Л. Джу-Хо (Ju-Ho Lee) [88] зазначають, що у 2006 році було витрачено 2,57% ВВП країни на приватне тьюторство для учнів початкової та середньої школи. Державні видатки на таких студентів становили близько 3,5% ВВП. Незважаючи на значні державні витрати на систему формальної освіти та сильну політику, спрямовану на скорочення приватних видів навчальних заходів, витрати на приватне тьюторство у Південній Кореї дуже швидко зростають. Дослідники вважають,

що поширеність приватного тьюторства є ринковою відповіддю на сувору та одноманітну політику освіти уряду. Бажання молодих людей в країні вступити в елітні університети в дуже ієрархічній системі вищої освіти та сильно регульованій та одноманітній системі ЗЗСО створила величезний попит на додаткове приватне тьюторство. Емпіричні дослідження вказують на те, що студенти з високими академічними здібностями та високим сімейним доходом, чий батьки мають високу освіту, більше витрачають на приватне тьюторство. Крім того, студенти в регіонах, що позбавлені можливості вибору школи, витрачають більше на приватне тьюторство. Орієнтовна прибутковість доходу приватного тьюторства у Південній Кореї становить близько 0,5. Крім того, приватне тьюторство показало свою ефективність: учні, що займалися з приватними тьюторами мали вищу академічну успішність. Тому на думку Кім Сонвуна та Джу Хо-Лі приватне тьюторство повинно вважатися невід'ємною частиною всієї системи освіти країни. Аналіз досвіду тьюторства у Південній Кореї дозволяє констатувати його важливість у провідних країнах Азії.

У 2018 році у Тайвані Міністерство освіти запровадило нормативні документи ([600], [601]) для роботи тьюторів у державних та приватних школах. Це біло зроблено з метою активного захисту права учнів на навчання, освіти та сприяння розвитку особистості кожної дитини. Згідно з листом Міністерства [600] кожний клас повинен бути забезпечений одним тьютором у міру необхідності, вчителі кожного закладу освіти можуть працювати на посаді тьютора відповідно до статті 17 Закону про вчителя. В обов'язки тьютора входить керування класом, консультування щодо студентського життя, навчання, кар'єри, поведінки та фізичного та психічного здоров'я; реалізація особливих потреб у вихованні та консультуванні учнів; спілкування та контакт з сім'єю учня; робота з шкільними інцидентами та скаргами учнів; а також інші питання, пов'язані з викладанням, навчанням, загальними справами учнів класу.

Для того, щоб педагоги могли здійснювати таку діяльність Міністерством пропонується ряд заходів на кількох рівнях:

1. Муніципальному та повітовому: кожного року організовувати навчальні семінари та консультування з оволодіння тьюторами професійними знаннями щодо методів удосконалення управління їх класом та відповідними правовими знаннями; розробити стимули, щоб покращити готовність учителів працювати тьюторами; здійснювати різну освітню підтримку для надання допомоги тьюторам, таку як психологічне консультування, юридичні консультації тощо.

2. Шкільному: проводити щомісячну нараду, щоб зрозуміти потреби тьюторів у кожному класі та надати своєчасну допомогу; створити механізм для додаткового навчання та надання допомоги тьюторам; створити систему тьюторського супроводу, щоб забезпечити безперервну підтримку учнів у класі у випадку відсутності основного тьютора (відпустка, хвороба тощо); школа повинна створити систему наставництва для надання необхідної допомоги тьюторам, які потребують допомоги.

Аналіз наукових праць тайванських вчених свідчить про зростання інтересу до тьюторської діяльності у сфері електронного і дистанційного навчання. Зокрема, дослідження Е. Лю (Eric Zhi-Feng Liu) та Х. Ко (Hwa-Wei Ko) [30] дозволило визначити, що попереднє навчання, підтримка технічного персоналу та відповідне обладнання мають важливе значення для успіху програми електронного тьюторства. Існує коло наукових робіт щодо тьюторства у медицині. Наприклад, дослідники з К. К. Леунг (K. K. Leung) М. Б. Лі (M. B. Lee), Б. Х. Лью (B. H. Lue), П. М. Ян (Pei-Ming Yang), Б. Ш. Ссі (B. S. Hsieh) [62] зазначають, що у зв'язку з нездатністю традиційної медичної освіти вирішувати виклики майбутнього для реалізації сучасних вимог до підготовки лікарів Національний медичний університет Тайваню почав реформу в 1992 році. Інноваційна програма фокусувалася на загальній медичній освіті, гуманності, активній навчальній поведінці, науковій позиції, співпраці та лідерських здібностях. Однією з головних завдань нового навчального плану став акцент на повсякденному самостійному навчанні, що дозволяло студентам самостійно оновлювати свої медичні знання відповідно до досягнень у галузі медицини. Для досягнення цих цілей у рамках нового інтегрованого

навчального плану було застосовано проблемне навчання, що вимагало підготовки тьюторів. Програми підготовки тьюторів включали майстерні, наради тьюторів та короткострокові навчання за кордоном. Науковці переконані, що альтернативний шлях сприяння, який підкреслює успішне навчання, краще, ніж дослідження, надає проблемному навчанню тьюторів більшої інтенсивності.

Д. Х. Лі (G. H. Lee), Ю. Х. Лін (Y. H. Lin), К. І. Тсу (K. I. Tsou), Ш. Д. Шіу (S. J. Shiau), Ч. Ш. Лін (C.S. Lin) [61] розвинули питання підготовки тьюторів для проведення малих групових сеансів. Вивчення роботи таких груп у медичних закладах дозволило науковцям зробити висновок проте, що тьюторам для роботи зі студентами необхідно надавати можливі варіанти сценаріїв дискусії на семінарі, а також доцільно розглянути специфіку навчальних контекстів, оскільки вони впливають на ефективність тьюторіалів. Це, на думку науковців, допоможе тьюторам розробляти стратегії для сприяння спілкування під час малих групових сеансів.

З досвіду співробітництва у сфері індивідуалізації і тьюторства між китайськими і російськими університетами, описаному Т. І. Боровковою, Т. Д. Лавриненко, Ч. Х. Жи та Ц. Чжу [149], особистісно орієнтований підхід у педагогіці Китаю передбачає створення інтегрованої освітньої системи, що спонукає особистість до постійного саморозвитку і саморуху, отже ціннісно-смісловне значення освіти в розумінні китайських вчених-педагогів полягає в наданні тому, хто навчається, права вибору можливостей власної якісної освіти і способів її отримання. У Китаї особливу увагу приділяють повазі до вчителя і вченню. Китай є однією з цивілізованих країн, що має багатовікову історію організації освіти. Специфічний характер древнього китайського вищої освіти визначало конфуціанство, що є ядром традиційної китайської культури. З роботи Ло Юна [592] можна відмітити те важливе, що підтримує й ідеологія тьюторства: конфуціанство виховує в людині точність думок і вчинків, готовність до співпраці та злагоди, а також здатне істотно підвищувати творчий потенціал суспільства і навіть новітніх технологічних систем, так як головною

проблемою сучасності є вже не технічне оволодіння світом, а сама людина, що усвідомлює свою відповідальність перед світом.

Також науковці зазначають [592], що найбільш часто вживаними методами і способами для реалізації підходу розвитку якостей особистості в Китаї є інтерактивне навчання, метод «об'єднання самостійного навчання з консультацією», метод «супровід студента до відкриття» і т.д. Розвиток особистості студента відбувається в рамках розвитку колективу. Разом з тим, в прагненні до моральної досконалості кожен йде своєю дорогою, демонструє власну модель поведінки, свій спосіб ставлення до світу. Такий постулат за своєю суттю цілком відповідає принципу індивідуалізації, покладеному в основу тьюторські супроводу.

Слід зазначити, що в Ізраїлі отримано позитивний досвід підготовки тьюторів для супроводу дітей з раннім дитячим аутизмом: юнаки та дівчата проходять престижні спеціальні курси і стають «фахівцями з інклюзії». Як правило, тьютору дають навчальне навантаження 24 години на тиждень і гідну зарплату [192].

Вивчення особливостей системи навчання у країнах Близького Сходу на основі досліджень К. О. Александрової та К. О. Андрєєвої [110, с. 107] дає підстави стверджувати, що в ОАЕ для розвитку власної системи освіти магістрів і докторів були засновані офіційні представництва провідних університетів світу. Всі програми університетів ґрунтуються на програмах індивідуального супроводу, а домінуючим методом навчання є проблемний. Однією з головних цілей проблемного навчання є допомога студентам у розвитку навичок самоосвіти і здатності навчатися самостійно все життя. Важливу роль тут відіграє тьютор. Його завдання полягає у тому, щоб сприяти процесу навчання і стимулювати застосування навичок критичного мислення і думки про постійне продовження навчання. Студенти, які навчаються за методом проблемного навчання, повинні знати ту роль, яку виконує тьютор і не очікують від нього ситуації, коли він визначить, що має бути вивчено, в якому обсязі, і в якій послідовності. Отже у системі вищої освіти ОАЕ існують

програми індивідуального супроводу, які представлені наявністю тьютора.

Проте, як зазначають Л. Кадівал (L. Kadiwal) та І. А. Рінд (I. A. Rind) [51], запровадження «західної» освітньої традиції зіткнулося з кількома проблемами: викладання англійською мовою та культурні розбіжності між тьюторами та студентами викликали заперечення з боку студентів, батьків та адміністрації через вплив на їх національну ідентичність.

У зв'язку із цим можливо відбулася трансформація моделі тьюторства в ОАЕ. Тьютор є спеціалістом у сфері тієї чи іншої дисципліни, яка є профільною для того, хто навчається. Тобто тьютор «втратив» деякі свої функції, наприклад, виховну, що слід пояснити соціокультурною специфікою країни [110, с. 109]. Тьютора в ОАЕ називають ще фасилітатором, тобто тим, хто полегшує освітній процес. Студенти відмічають дві основні складові роботи тьютора: допомога у визначенні головних цілей навчання; встановлення контакту як з окремим студентом та і з групою. Відносини між тьютором і студентом мають бути товариськими і спільними, адже освітній процес – це, передусім, спільна, мислительна і критична освітня діяльність.

Виходячи зі результатів дослідження, представлених К. О. Александровою та К. О. Андрєвою, сучасна арабська модель тьюторства має на меті розвиток мета когнітивних здатностей студентів на основі принципу індивідуалізації. Складовими тьюторської діяльності у ній виступають, по-перше, принципи свободи, свідомості, активності, самосійтності, індивідуалізації; по-друге, функції тьютора (допомога у визначенні цілі, стимулювання, визначення джерел, ознайомлення з процесом оцінювання, установка контакту з тим, хто навчається); по-третє, такі методи навчання як проблемний, сократівський діалог, усні та письмові презентації, розбір конкретних практичних випадків; по-четверте, свідоме знання тьютором основ релігії і культури країни у процесі взаємодії між тьютором і тьюторантом. Одна з необхідних умов для реалізації моделі тьюторства в ОАЕ – відсутність будь-якого адміністративного контролю, проте всі тьютори мають регулярно проходити через процес оцінювання. Найбільше розповсюдження вона отримала на університетському

рівні. Також у цій моделі відбулося скорочення функцій тьютора: виключена виховна функція. Діяльність тьютора в ОАЕ має обмеження у частині поведінки і спілкування, що пов'язано зі специфікою країн Близького Сходу [110, с. 114–116].

На основі аналізу досвіду освіти Казахстану було з'ясовано, що в Казахських закладах вищої освіти (Казахський інститут менеджменту, економіки та прогнозування, Північно-казахстанський державний університет імені М. Козибасєва) введена посада едвайзера, що за змістом більш відповідає терміну «тьютор». Відповідно до положення про організацію роботи едвайзера він має виконувати такі функції [241]: 1) координує діяльність курованих і є основним зв'язковим зв'язком між тим, хто навчається, та адміністрацією університету; 2) інформує та консультує того, хто навчається, щодо діючої нормативно-правової документації, що регулює академічну діяльність; 3) знайомить студента з правилами реєстрації на навчальні дисципліни, освітніми траєкторіями в рамках навчальної програми, з каталогом елективних дисциплін, з дисциплінами, винесеними на реєстрацію та презентаційним матеріалом; 4) веде обов'язковий облік послідовності вивчення дисциплін при виборі дисциплін; 5) сприяє внесенню змін в індивідуальні плани студентів; 6) доводить до уваги тих, хто навчається, вміст академічного календаря; 7) веде облік платежів за навчання, здачу поточного та проміжного контролю; 8) інформує студентів, які мають академічні заборгованості, про можливості їх ліквідації в додатковому літньому семестрі; 9) проводить навчальну роботу з учнями з питань підвищення їх академічної успішності, відвідуваності навчальних занять, пропагує досвід роботи кращих студентів, які навчаються на факультеті / інституті, університеті; 10) здійснює допомогу в пристосуванні до умов і життя університету, залучає до суспільної діяльності; 11) організує заходи щодо формування здорового образу життя та активної громадянської позиції, з метою підвищення патріотизму, громадянського, правового, професійного мислення, збереження та відродження культурних та духовно-моральних цінностей, толерантності та міжетнічної згоди; 12) проводить заходи

щодо профілактики правопорушень у студентському середовищі, виховання нульової терпимості до корупційних проявів; 13) інформує студентів про існуючі в університеті можливості творчої самореалізації, з метою залучення їх до участі в громадських студентських об'єднаннях, наукових гуртках, клубах за інтересами, гуртках художньої самодіяльності, спортивних секціях, конкурсах, олімпіадах, конференціях, роботі студентського самоврядування; 14) сприяє створенню сприятливого соціально-психологічного клімату серед тих, які навчаються, з залученням співробітників кабінету психологічного консультування; 15) організує та проводить тематичні заходи по профілю кафедри, що сприяють становленню у студентів інтересу до обраної спеціальності, формування професійної самосвідомості, навичок планування та реалізації професійної кар'єри; 16) знайомить студентів з діючими правовими нормами розподілу та працевлаштування майбутніх фахівців.

Отже, едвайзер надає допомогу у виборі ІОМ, формуванні індивідуального навчального плану та освоєнні навчальної програми. Він представляє академічні інтереси тих, хто навчається, і бере участь у підготовці всіх необхідних інформаційних матеріалів по організації освітнього процесу. У сучасній освітній практиці можна виділити три основні функції едвайзера: допомогти особистому зростанню студентів; допомагати в розробці контенту навчальних програм; допомагати підтримувати традиції в студентській культурі конкретного університету.

Крім того, як зазначає М. С. Каїрі, однією з новацій у Казахстані стало введення посади тьютора – керівника освітнього процесу, професіонала, який реально працює в сфері освіти, має багатий досвід професійної діяльності поряд з серйозною базою академічної підготовки. Саме тьютор здійснює супровід навчання, дає необхідні поради, підтримує мотивацію в процесі навчання; проводить очні заняття; знаходиться в постійному контакті зі студентом (магістрантом, докторантом) за допомогою електронної пошти, Інтернет-конференцій та телефону. Проте, бар'єр формальної адаптації вдається подолати далеко не завжди. Адже в більшості ЗВО Казахстану тьютор досі

виконує традиційно поєднувані в одній особі обов'язки куратора і викладача, в той час як за кордоном його функції значно більш об'ємні [255, с. 85]. Отже, у Казахстані вважаємо більш поширеною класичну модель тьюторства, що розвивається у сфері вищої освіти і спрямована на індивідуальний розвиток студентів.

Отже, на основі дослідження актуальних проблем і напрямів організації тьюторської діяльності у розвинених країнах Азії ми виділили кілька аспектів використання їх досвіду: приватне тьюторство повинно вважатися невід'ємною частиною всієї системи освіти країни (Південна Корея); для практикуючих тьюторів має бути організована система підтримки як на муніципальному так і шкільному рівнях (Тайвань, Китай, Ізраїль); тьюторська модель в освіті країни може мати відмінності від класичної англійської моделі, обумовлені національними особливостями (ОАЕ), або бути подібною до неї, проте мати іншу назву тьюторської позиції (Казахстан). Загалом тьюторство має поширення як у розвинених країнах Азії так і тих, що розвиваються, акцентуючи увагу на індивідуальних потребах тих, хто навчається.

Ситуація з тьюторськими практиками у російській освіті історично складалася іншим чином, ніж в європейських та азійських країнах. Як зазначають К. О. Александрова та К. О. Андрєєва [110, с. 55], німецька модель університету, яку успадкувала Росія у XVIII–XIX ст., ще не передбачала інституту тьюторства. Вона ґрунтувалася на свободі у навчанні, яка була можлива через те, що в кожному університеті в учня завжди був вибір, до якого професора піти і які курси відвідувати, також існувала можливість відвідувати курси не в одному, а кількох університетах. Нажаль, у Росії такої можливості спочатку не було.

Дослідження В. В. Мацкевіча [342] показує, що, не зважаючи на те, що російська освіта успадкувала німецьку класичну систему, існував ряд явищ, не властивих російській традиційній системі освіти. По-перше, це традиція монастирських наставників на Русі. По-друге, гувернери в аристократичних родинах дореволюційної Росії. По-третє, феномен класичної російської

літератури, що вміщає у себе функції філософії, соціально спрямованої публіцистики і навіть психологічної культури, та її провідна роль у духовному житті й в культурі Росії.

Отже, багато з того, на чому базуються зарубіжні моделі тьюторства, є для російської освіти далеко не новим. Ідеї розвиваючого навчання, гуманної педагогіки, педагогіки свободи, педагогіки творчості та педагогічної підтримки учнів (Ш. О. Амонашвілі [114], О. С. Газман [169], [170], А. В. Іванов [238], Н. Н. Михайлова [354], С. Л. Соловейчик [506], С. М. Юсфін [354] та ін.) стали основами діяльності сучасного педагога-тьютора у російських реаліях.

Найбільш поширеним з 90-х років і до останнього часу тьюторство було в ДН. Тьюторство в ДН продуктивно використовує технології індивідуального консалтингу, розроблені університетською системою Великобританії. Тьютор організовує ефективне вивчення курсу, проводить семінари і консультує студентів, перевіряє і коментує письмові завдання. Як зазначає Т. М. Ковальова [264], завдання тьютора в ДН полягають у такому: допомога в досягненні найкращого освітнього результату; відстеження ходу навчання; забезпечення зворотного зв'язку від педагогів по виконаним завданням; групові консультації (тьюторіали); консультування і підтримка індивідуального освітнього руху студента; підтримка зацікавленості студента в навчанні протягом усього курсу. Дослідниця також стверджує, що тьюторство розвивалося у цей час в Росії і в денній формі навчання. Такий досвід вперше був вперше докладно проаналізований у 1989 р. у рамках Школи культурної політики (керівник – П. Г. Щедровицький) під час підготовки та проведення в Москві першого конкурсу тьюторів для участі в одній з міжнародних освітніх програм. Перед П. Г. Щедровицьким тоді стояло в першу чергу практичне завдання кадрового забезпечення цієї міжнародної освітньої програми. Через рік в Артеку він прочитав для молодих педагогів з різних регіонів цикл лекцій про нову педагогічну позицію – тьютор. Тим самим для багатьох освітніх груп, що розробляли проекти інноваційних шкіл, і педагогічних колективів для сфери альтернативної освіти тоді вперше з'явилася реальна можливість осмислювати

свої проєкти, виходячи не тільки з позиції вчителя, а й з особливої педагогічної позиції тьютора. У різних регіонах країни протягом наступних 15 років стали поступово оформлятися різні тьюторські практики.

У системі відкритої (додаткової) освіти проєкт тьюторського супроводу вперше був реалізований у рамках гуманітарної школи інноваційної мережі «Єврика». Особливо активно оформлення тьюторської практики в сфері освіти відбувалося в Томську, де почала складатися мережа освітніх установ, що безпосередньо чи опосередковано займалися розробкою проблематики тьюторства і осмислювали свій досвід саме в цьому контексті. Особливістю Томського регіонального майданчика була та обставина, що в кожному колективі – школі «Єврика-розвиток», Школі спільної діяльності, школі гуманітарної освіти – зміст поняття тьюторства осмислювалось по-різному. Це не дивно: групи професіоналів, котрі творили ці школи, виходили з різних ідейних настанов, і ситуації, що викликали до життя формування тьюторської позиції в цих школах, були різними. Проте така різниця в підходах виявилася дуже продуктивною для розвитку ідеї тьюторства й її подальшої реалізації в рамках тьюторських асоціацій і в російській освіті в цілому [264, с. 170–171].

Ситуація в Росії, як зауважують К. О. Александрова та К. О. Андрєєва, у цьому відношенні також досить специфічна. По-перше, тьюторська діяльність більшою мірою характерна для шкіл, гімназій і ліцеїв, і лише в останні кілька років ідеї тьюторства починають розповсюджуватися і у закладах вищої освіти. По-друге, на території Росії поняття «тьюторство» більшою мірою трактується не тільки з позиції процесу навчання, і не в рамках процесу виховання а, що важливо, у контексті розвитку особистості учня [110, с. 56].

Як зазначає Т. М. Ковальова, сучасна філософія освіти, спираючись на аналіз тенденцій розвитку людської цивілізації, фіксує посилення цінності індивідуального, в тому числі індивідуального освітнього шляху (програми, траєкторії). Тому діяльність педагогів як тьюторів (тьюторська діяльність), що є педагогічною діяльністю по індивідуалізації освіти, спрямованою на виявлення та розвиток освітніх мотивів та інтересів підопічного (учня, студента, слухача,

групи осіб), пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, на роботу з освітнім замовленням родини, формування навчальної та освітньої рефлексії підопічного [266, с. 8–10], дозволяє задовольнити запити суспільства на осмислену побудови людиною своєї освіти, включаючи загальну і професійну.

Зокрема В. В. Семенцов пропонує відмовитися від традиційної класно-урочної системи, вважаючи, що в існуючій системі освіти є не людина, а клас-комплект. Саме клас-комплект фінансується державою як неподільне ціле, на нього складають навчальні програми, проєктують школи та комплекти шкільних меблів, призначається педагог. Отже, виникає питання – чию індивідуальність зберігати: людини, яка росте та розвивається, або клас-комплекту. В. В. Семенцов пропонує компроміс: перейти від класно-урочної системи на основі єдиних типових програм до роботи з кожною дитиною, але в групах, сформованих на основі сумісних ІОП. На його думку, подібний підхід не приведе до класно-урочної системи зі «зменшеними» класами, оскільки у кожної дитини своя індивідуальна навчальна програма та групи формуються на основі сумісності. Автор називає такий тип індивідуалізованим навчанням [486]. Але він не пропонує ввести інститут тьюторства, що має підтримувати таке навчання. Таке питання виникло пізніше, на основі адаптації іноземного досвіду індивідуалізованого навчання.

Модель тьюторства у Росії сьогодні стає повноцінною системою підтримки формування ІОТ учня. Основною метою утвореної в Росії моделі тьюторства є супроводження становлення ІОТ тих, хто навчається, на основі принципу індивідуалізації. За цією моделлю складовими тьюторської діяльності є: принципи, що визначають його діяльність (принципи свободи, відкритості, індивідуалізації, модульності, гнучкості, неперервності); антропологічний підхід; функції, виконувані тьютором (виховна, розвивальна); форма реалізації моделі тьюторства (індивідуальна, у тому числі індивідуальна консультація, групова); методи освіти (співробітництво, консультування, психолого-педагогічна підтримка, тренінги, колегіальні поради, діалог, нагляд

за заняттями, виховання моральної дисципліни, включаючи цінності слухняності, підпорядкування, ретельності і регулярності, мотивування, заохочення); характеристика взаємодії між тьютором і учнем як результат обставин спільної індивідуальної й групової роботи учнів, що склалися. Методи консультування, поради і мотивування у російській моделі тьюторства визначають алгоритм діяльності тьютора, що веде від діагностичного етапу через проєктувальний та реалізаційний до аналітичного. Результат діяльності тьютора має бути зафіксований, наприклад, у вигляді портфоліо, індивідуального робочого плану і програми, дослідження і проєкту, тьюторського щоденника тощо [110, с. 79–81].

Модель тьюторської діяльності педагога в умовах профільного навчання запропонована К. О. Челноковою [563]. У цій моделі мета тьюторської діяльності педагога полягає у професійному самовизначенні та визначенні ІОТ випускниками основної школи. Модель включає в себе аналітико-діагностичну, організаційно-методичну, професійно-інформаційну, консультативно-практичну підсистеми і забезпечує активне ставлення учнів до вибору професії, що відповідає інтересам, здібностям, потребам особистості. Аналітично-діагностична підсистема спрямована на діагностику індивідуальних особливостей особистості учнів, виявлення професійних інтересів і схильностей, мотивів вибору, моніторинг професійного самовизначення учнів. Організаційно-методична підсистема передбачає розробку навчально-методичного забезпечення профільного навчання, визначення змісту, методів і засобів тьюторської діяльності; організацію та реалізацію тьюторської діяльності; організацію профільного навчання; координацію діяльності суб'єктів тьюторської діяльності. Професійно-інформаційна підсистема включає в себе вивчення курсу «Введення в професійний освітній простір» і спрямована на ознайомлення учнів з основами вибору професії; з можливостями отримання освіти за обраною професійною діяльністю, на самопізнання учнями своїх нахилів, здібностей; розвиток умінь цілепокладання, планування професійної освіти і самопрезентації, а також набуття практичного

досвіду, відповідного інтересам, схильностям особистості учня. Консультаційно-практична підсистема передбачає взаємодію тьютора з різними групами учнів, що включає консультування учнів з питань профільного навчання, професійного самовизначення, побудови ІОТ. Проте у своєму дослідженні К. О. Челнокова не пропонує шляхів професійної підготовки студентів до тьюторської діяльності, що включає функції професійного самовизначення учнів.

При безсумнівній актуальності питання про розвиток тьюторської моделі навчання у Росії і всебічному вивченні його російськими вченими, використання її у повсякденному житті недостатньо. Тому актуальною стала постановка питання про підготовку спеціалістів у цій сфері та про розробку переліку відповідних умінь тьютора.

На думку М. М. Лободи, такі спеціалісти мають бути здатні створювати умови відкритості, варіативності та гнучкості освіти; працювати з освітнім замовленням того, хто навчається; створювати умови і можливості для самостійних дій того, хто навчається, формувати засоби і способи його самостійного просунення по ІОМ і орієнтації у ресурсах освітнього середовища; ініціювати освітні досягнення тих, хто навчається, досягати сучасних результатів освіти, що передбачають інтегративне знання, компетентності, соціально-успішний досвід [325, с. 282].

У Росії при різноманітних великих освітніх структурах функціонують центри тьюторства, наприклад, Центр тьюторського супроводу при Академії підвищення кваліфікації і перепідготовки робітників освіти РФ, Центр тьюторського супроводу освітнього процесу при Московському інституті відкритої освіти. У 2007 році всі педагоги, які реалізують модель тьюторства і беруть участь у її впровадженні в Росії, об'єдналися в МГО «Міжрегіональна Тьюторська Асоціація», куди увійшли представники 17 регіонів РФ. У 2008 році посада «тьютор» була введена у реєстр професій [381; 383] і зареєстрована у Міністерстві юстиції. У кваліфікаційному довіднику посад робітників освіти [219] визначені посадові обов'язки, знання, якими має володіти тьютор, та

вимоги до кваліфікації.

У російській педагогічній практиці розробка та реалізація програм професійної педагогічної освіти, спрямованих на отримання кваліфікації «тьютор», є актуальною потребою, задоволення якої відповідає інтересам особистості, суспільства (включаючи педагогічне співтовариство) і держави [463, с. 110]. Тому в деяких закладах вищої освіти існують програми додаткової професійної педагогічної освіти для присвоєння кваліфікації «тьютор» (Московський педагогічний державний університет, Омський державний педагогічний університет, Південно-уральський державний гуманітарно-педагогічний університет та ін.), яку отримують випускники після успішного закінчення навчання за спеціальністю «Педагогічна освіта» таких профілів як «Тьютор» (бакалаврат), «Тьютор освітніх програм установ культури», «Тьюторство у сфері освіти», «Тьютор по здоров'язбереженню», «Інформаційні технології в освіті», «Тьюторство в електронному навчанні», «Сімейне тьюторство», «Тьюторство у сфері освіти осіб з ОМЗ» (магістратура) та ін.

У 2007–2008 роках лабораторією Відкритих освітніх технологій і тьюторського супроводу Московського педагогічного державного університету була розроблена програма спеціалізації «Тьюторство». Вона включала такі завдання: вивчення історії виникнення і розвитку тьюторства; вивчення теоретичних основ тьюторства; вивчення технології тьюторського супроводу в рамках відкритого освітнього простору; формування навичок застосування технології тьюторського супроводу в педагогічній діяльності. Освоєння програми передбачало ознайомлення з відповідними модулями, а саме [190]:

I. Історичні витоки і теоретичні основи тьюторства (історичне підґрунтя тьюторства на матеріалі історії англійських університетів, російська модель наставництва, зміст і форми тьюторської діяльності, основні види діяльності тьютора).

II. Тьюторські технології в рамках відкритих освітніх технологій (педагогічні основи технологій відкритої освіти (критичне мислення, дебати, портфоліо та ін.), тьюторська технологія, види діяльності при її реалізації,

техніки і методи діяльності тьютора у відкритому освітньому просторі).

III. Тьюторський супровід в умовах профільного навчання (теоретичні основи профільного навчання, форми і методи тьюторського супроводу в умовах профільного навчання, тьюторський супровід учнів у рамках побудови ІОП у різних моделях профільного навчання, проєктування освітнього процесу).

IV. Тьюторський супровід у системі додаткової освіти (роль системи додаткової освіти в формуванні особистості учня, задоволення його пізнавальних інтересів, розвитку творчих та інтелектуальних здібностей; педагогічні основи тьюторського супроводу в системі додаткової освіти, тьюторський супровід ІОП в системі додаткової освіти).

V. Тьюторський супровід проєктної та дослідницької діяльності учнів (професійні вміння та навички майбутніх учителів щодо ефективної організації проєктної та дослідницької діяльності учнів на кожному ступені освіти).

Вивчення дисциплін спеціалізації «Тьюторство» реалізовувалось на 3–5 курсах (6–10 семестри) підготовки бакалаврів. Обсяг роботи студента за період вивчення дисципліни складав 500 годин. З них: 278 годин – аудиторні заняття, 222 години – самостійна робота. У ході освоєння програми передбачається використання таких форм і методів роботи: лекції, на яких розглядаються теоретичні аспекти змісту дисциплін; лекції-консультації, на яких викладач відповідає на запитання студентів за змістом поточного навчального модуля; рефлексивні лекції за підсумками вивчення навчального модуля; семінари, на яких студенти разом з викладачами обговорюють дискусійні питання навчального блоку; семінари-тьюторіали за підсумками самостійної роботи студентів у рамках спеціалізації; заліки та іспити як публічна форма пред'явлення викладачеві й іншим студентам результатів своєї роботи за навчальним модулем; навчально-практичні стажування. Передбачається проєктна діяльність у рамках практичного освоєння спеціалізації. Після закінчення розробки проєктів, їх аналізу, вивчення, експертизи та доопрацювання у кожного студента має бути сформовано портфоліо по

спеціалізації «Тьюторство».

Згодом з метою формування тьюторської компетентності у Московському педагогічному державному університеті викладачами кафедри педагогіки було розроблено магістерську програму за напрямом «Тьюторство в сфері освіти», в якій було поставлено ряд цілей, що відбивають специфіку освоєння тьюторської діяльності: 1) дати студенту досвід формування та реалізації власного освітнього запиту; 2) створити особливе освітнє середовище для реалізації студентами свого індивідуального освітнього запиту і освоєння тьюторської діяльності; 3) організовувати взаємодію з зацікавленими суб'єктами (освітніми, громадськими організаціями, експертним співтовариством і т.п.) як носіями освітніх ресурсів і потенційними роботодавцями студентів [463, с. 118]. Важливою складовою у цій програмі є практика, під час якої формуються компетентності тьютора за умови наявності практичного досвіду виконання необхідних дій, а також рефлексії цього досвіду. Вона включає в себе такі етапи: проведення пробних тьюторських занять на різних факультетах університету, під час яких магістранти розкривали студентам педагогічних спеціальностей сутність нової педагогічної професії; тьюторський супровід вибору теми магістерської дисертації у магістрантів першого року навчання магістрантами другого року навчання; педагогічна практика в рамках магістерського дослідження.

Науковцями М. Д. Неустоевим та Г. М. Неустоевою з метою підтримки шкіл корінних народів Півночі з урахуванням національно-регіональних і соціально-економічних особливостей відродження арктичних територій запропоновано новий профіль «Початкова освіта і тьютор в основній малокомплектній (кочовій) школі Півночі» та освітня програма для підготовки вчителів за цим профілем. Розроблені засади нового профілю у Північно-Східному федеральному університеті імені М. К. Аммосова базуються на тому, що вчитель початкових класів, як універсальний учитель з основних предметів загальної початкової освіти, отримує додаткову профільну підготовку (тобто стає вчителем широкого профілю) з тих чи інших предметів навчального плану

основної школи і, як тьютор, організовує діяльність кожного учня з технологій ДН, забезпечуючи безпосередній зв'язок з навчально-методичними центрами, вчителями-предметниками, тими чи іншими фахівцями.

Основна освітня програма і навчальний план цього профілю складені за інноваційною модульною системою навчання бакалаврату і включають такі структурно-змістовні компоненти-модулі: «Початкова освіта», «Основи тьюторської підготовки», «Філологія і культура нечисленних народів Півночі», «Специфіка діяльності сільських малокомплектних і кочових шкіл в умовах Півночі», «Психолого-педагогічна підготовка», «Інноваційні освітні технології дистанційного навчання», «Додаткова профільна спеціальність» і т.д.. При цьому фундаментальними засадами універсалізації тьюторської підготовки залишається профіль «початкова освіта». Зміст багатопрофільної тьюторської підготовки вчителів-бакалаврів передбачає формування таких специфічних професійних і етнокультурних компетентностей: система знань про культуру, історію, мову, релігію, звичаї, біофізичні особливості і традиції народів Півночі в контексті етнокультурної освіти та полікультурного спілкування в світовому співтоваристві; загальні інтелектуальні та практичні вміння і навички з передачі основ національної культури; готовність майбутнього вчителя до дослідницької, творчої діяльності по використанню народних традицій у навчально-виховній роботі; досвід емоційно-вольового ставлення до дійсності, сформованість свідомої професійної позиції як представника північного етносу; мобільність спеціальної міждисциплінарної, психолого-педагогічної, загальнодидактичної й вузькопредметної методичної підготовленості вчителя; володіння арсеналом інноваційних технологій, форм і методів, адекватних особливостям навчально-виховної роботи сільських малокомплектних шкіл (нечисленний контингент учнів, мала наповнюваність класу, різновікові групи, багатопредметність викладання) [369, с. 76].

Інший підхід до підготовки тьюторів застосували у Болградському регіональному інституті підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки фахівців, де в основу розробки змісту підготовки тьюторів

науковці поклали його професійні функції. Зміст підготовки тьюторів, яка здійснювалася у 2008 році в цьому інституті, включав п'ять модулів: «Тьютор, його функції, кваліфікаційна характеристика та взаємодія в команді тьюторів», «Педагоги району як дорослі учні», «Міжкурсовавзаємодія методичної служби та педагогів», «Проектування саморозвитку педагогів», «Мережева взаємодія освітніх установ і педагогів району. Управління мережевою взаємодією», «Тьюторський супровід поширення кращої освітньої практики в районі». Підсумковим результатом підготовки тьюторів стала тьюторська компетентність як інтегративна професійна якість особистості, що дозволяє результативно здійснювати підвищення кваліфікації своїх колег, сприятиме зростанню професіоналізму педагогів у районі [157, с. 64].

Практичним аспектам підготовки тьюторів у системі бакалаврату присвячено дослідження О. Г. Смолянінової, Н. В. Бекузарової, О. В. Ермолович та Т. В. Седих [503]. Науковці пропонують програму підготовки бакалаврів за напрямом «Педагогічна освіта», що спрямована на підготовку кваліфікованих тьюторів, здатних забезпечувати індивідуалізацію освіти. Вона була реалізована в Сибірському федеральному університеті. Програма орієнтована на задоволення попиту ринку праці в професіоналах високого рівня. У її реалізації беруть участь діючі висококваліфіковані працівники освітніх організацій Красноярського краю. Основна освітня програма будується на поглибленому вивченні базових напрямів діяльності тьютора і формуванні компетентностей, необхідних для практичної роботи. Програма орієнтована на підготовку прикладного бакалавра, здатного аналізувати і вирішувати на практиці широке коло особистих, міжособистісних, дитячо-шкільних та організаційних проблем.

Заявлені розробниками в основний освітній програмі модулі і дисципліни відображають весь спектр основних напрямків діяльності тьютора: модулі діяльнісних основ тьюторських практик і здоров'язбереження; психолого-педагогічний, інструментальний, економіко-правовий та історико-культурологічний модулі. Системоутворюючий модуль діяльнісних основ тьюторських

практик передбачає не тільки теоретичне знайомство з міжнародним і російським досвідом, а й практичне освоєння студентами технологій тьюторського супроводу. Вивчення психолого-педагогічного модуля формує у майбутніх тьюторів уявлення про специфіку розвитку і способи якісних змін особистості в різноманітних життєвих ситуаціях і передусь освоєнню модуля діяльнісних основ тьюторських практик. Модуль здоров'язбереження спрямований на формування у студентів культури здорового способу життя та оволодіння здоров'язберігаючими технологіями. Інструментальний модуль представлений трьома розділами (комунікативно-мовного інструментарію, ІКТ-інструментарію, психолого-педагогічного інструментарію). При освоєнні економіко-правового модуля майбутній тьютор здатний оцінювати якість реалізованих освітніх послуг на основі діючих нормативно-правових актів. Історико-культурологічний модуль формує у студентів образ «Я-тьютора» з позиції культурного контексту різних педагогічних процесів і явищ.

У запропонованій програмі форми організації навчання спрямовані на закріплення вміння пошуку, накопичення та обробки наукової інформації, забезпечують формування практичних умінь для виконання професійних завдань. Освітні технології навчання є не тільки загальноприйнятими (лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття), але й інтерактивними формами, такими як інтерактивно-ігрова конференція, імітаційно-діяльні ігри та ін. У цілому основна освітня програма будується на активних методах у форматі квазіпрофесійного навчання. Формою автентичного оцінювання навчальних, наукових та професійних досягнень, отриманих в ході освоєння програми, виступає індивідуальне е-портфоліо. Автори програми пропонують нетрадиційну форму проведення державного іспиту в формі публічної презентації особистісних, соціальних та професійних досягнень випускника за допомогою е-портфоліо, на якій беруть участь представники потенційних роботодавців. Це сприяє не тільки просуванню тьюторів на відповідному сегменті регіонального ринку праці, а й наданню підтримки в професійній та академічній мобільності. Отже, програма має цілісну структуру і передбачає

підготовку студентів на бакалавраті.

Інша модель професійної підготовки бакалаврів до діяльності тьютора пропонується В. С. П'яніним [466]. Вона спрямована на формування їх загальних і професійних компетентностей і особистісних якостей (самостійності, самовизначення, самоактуалізації) і здійснюється у п'ять етапів під час навчання у закладах вищої освіти. На діагностичному етапі здійснюється всебічне вивчення студентів-бакалаврів. Для цього застосовуються методики анкетування, бесіди, есе, проєкти, наприклад, за такими темами: «Формування професійної компетенції в процесі підготовки майбутнього бакалавра-тьютора», «Організація самостійної роботи учнів» та ін. Мотиваційно-цільовий етап включає в себе формування у бакалаврів-тьюторів стійкого мотиву і спрямованості на отримання навичок тьюторського супроводу учнів у процесі профільного навчання в ЗЗСО. На інформаційно-аналітичному етапі професійна підготовка бакалаврів як тьюторів реалізується через вивчення елективного курсу «Теорія і технологія супроводу учнів педагогом-наставником (тьютором) в освітній установі» і спрямована на формування прагнення до самопізнання, самостійності, самовдосконалення, самоактуалізації, прояву творчості в соціально-педагогічному супроводі учнів, а також уміння розробляти ІОМ. На інтегративному етапі через спецкурс з організації виробничої практики створюються умови для становлення системи ціннісних і професійних орієнтації бакалаврів-тьюторів, виховання культури комунікації. На останньому етапі, рефлексивному, бакалаврам пропонується створити алгоритм рефлексивного аналізу для тьютора. Отже, процес формування тьюторської компетентності здійснюється послідовно протягом усього процесу навчання у закладі вищої освіти.

В Уральському державному педагогічному університеті з метою створення умов для формування у студентів здібностей вирішувати професійно-педагогічні завдання в умовах індивідуалізації навчання для спеціальності «Педагогічна освіта. Дошкільна освіта» запроваджено дисципліну «Тьюторський супровід освітньої діяльності». У результаті освоєння програми

формуються такі компетентності: готовність до психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу; здатність здійснювати педагогічний супровід соціалізації та професійного самовизначення учнів. Курс на 108 годин передбачає ознайомлення студентів за такими темами: «Тьюторство: поняття, сутність», «Тьюторська діяльність, основні напрямки тьюторської діяльності», «Форми взаємодії тьютора з учасниками освітнього процесу», «Тьюторський супровід. Цілі і завдання тьюторського супроводу», «Функції тьюторські супроводу», «Форми і технології тьюторського супроводу» [467].

Проблемі формування тьюторської позиції педагогів у системі додаткової професійної освіти присвячено дослідження А. П. Махова [341]. Як результат представлена технологія формування тьюторської позиції педагога як система завдань (ситуацій) і тьюторських дій, спрямована на їх вирішення. Вона подана як діяльнісний простір подієвої зустрічі педагога і викладача, що включає в себе три зони змістово-цільової підготовки: цілісно-цільова, процесуально-діяльнісна та експертно-результативна, в кожній з яких здійснюється специфічна робота з формування тьюторської позиції. Формування тьюторської позиції педагога як процес задається центральною, процесуально-технологічною зоною, що за змістом і структурою є проєктивним вираженням ціннісно-цільової зони. Науковець визначає процес професійного розвитку як перехід від ситуації спеціаліста до професіонала і потім до експерта. У зв'язку із цим він пропонує дотримуватися у ході формування тьюторської позиції педагогів таких закономірностей: ситуації «спеціаліст» відповідає когнітивний рівень володіння змістом і предметний вектор спрямованості професійно-педагогічної діяльності; ситуації «професіонал» – технологічний рівень та соціальний вектор; ситуації «експерт» – ціннісно-смысловий рівень та антропологічний вектор. Важливим є те, що А. П. Маховим було доведено, що організація педагогічного процесу на основі виявлених закономірностей дозволяє говорити про результативність і ефективність технології формування тьюторської позиції педагога у системі додаткової професійної освіти, а саме досягнення предметних, метапредметних і універсальних результатів; становлення

педагога-тьютора як суб'єкта відповідальної соціокультурної дії.

С. М. Єфименко у своєму науковому дослідженні визначила, що підготовка майбутніх педагогів професійного навчання до реалізації функцій тьютора забезпечується реалізацією таких організаційно-педагогічних умов: побудовою освітнього процесу відповідно до моделі, заснованої на особистісно орієнтованому підході; супроводом тьюторської діяльності викладачів ЗВПО в аспекті матеріально-технічного, навчально-методичного та іншого ресурсного забезпечення; навчанням майбутніх педагогів професійного навчання на основі тьюторських технологій: проєктної технології, технології роботи з портфоліо, технології консультування, тренінгової технології, технології професійних проб, активізуючої технології (Н. С. Пряжников); проведенням-моніторингу процесу і результатів підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до реалізації функцій тьютора [221, с. 9].

Обумовлюючи потребу тьюторської підготовки педагогів зростанням індивідуальної самосвідомості у сучасному світі та розмежовуючи підготовку педагога з тьюторською позицією та професійну підготовку тьютора, М. П. Кривунь описує розроблені й апробовані у 2013–2014 роках програми професійної підготовки тьюторів у Ярославській області. У Ярославському державному педагогічному університеті ім. К. Д. Ушинського у 2014 році було запроваджено магістерську програму «Тьюторство у загальній та професійній освіті». Ця освітня програма була спроектована на основі досвіду роботи магістратури МПДУ з урахуванням всіх значущих характеристик, провідних підходів і принципів, а також вимог до організації освітнього процесу при підготовці педагогів-тьюторів. У рамках цієї програми магістранти вивчають філософсько-методологічні основи тьюторства, аналізується досвід роботи російської тьюторської спільноти, уточнюються і досліджуються окремі елементи професійної тьюторської діяльності, розробляються і апробуються моделі тьюторської роботи у різних сферах освіти, моделі тьюторського супроводу учнів з різними освітніми потребами [293, с. 102]. Отже в Ярославській області актуалізовані інноваційні напрями діяльності у сфері

освіти, що пов'язані із поширенням у педагогічній практиці ідей індивідуалізації і тьюторства. Цей процес багато в чому ініційований і підтриманий розробкою і реалізацією у системах вищої та додаткової професійної освіти програм підготовки педагогів-тьюторів.

Низка досліджень російських науковців присвячена професійній підготовці тьюторів для сфери інклюзивної освіти. Зокрема Н. Ю. Грачева, С. В. Дудчик [191] окреслили підходи до моделі професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, представили програму навчальної дисципліни «Тьюторські компетентності педагога-дефектолога в рамках реалізації інклюзивної освіти», обґрунтували введення в навчальні програми ЗВПО курсу, спрямованого на формування тьюторської компетентності, прийняття ідей інклюзивної освіти та успішної професійної діяльності педагогів у цих умовах. Н. А. Щинова [588] представлено досвід по формуванню тьюторської компетентності педагогів в умовах вечірньої (змінної) школи, показано роль тьютора в формуванні індивідуального здоров'я учнів, необхідність підвищення педагогічної майстерності. І. В. Абрамова [102] представила досвід Мордовського державного педагогічного інституту імені М. Є. Євсєєва щодо підготовки тьютора інклюзивної освіти. Так, в рамках освоєння основної освітньої програми в навчальні плани підготовки бакалаврів за напрямом «Психолого-педагогічна освіта» профілю «Психологія і педагогіка інклюзивної освіти» введена дисципліна за вибором «Діяльність тьютора в умовах інклюзивної освіти», підготовки магістрів за напрямом «Спеціальна (дефектологічна) освіта» магістерської програми «Дефектологічний супровід суб'єктів освіти» дисципліна за вибором «Діяльність тьютора в дефектологічному супроводі суб'єктів освіти». У рамках системи додаткової освіти розроблена і реалізується додаткова професійна програма підвищення кваліфікації «Підготовка тьютора інклюзивної освіти». Запропонована програма дає слухачам знання, орієнтовані на різні компоненти діяльності по психолого-педагогічному супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я з питань

психолого-педагогічної діагностики, індивідуальної корекційно-розвиваючої роботи, консультативно-просвітницької роботи з педагогами та батьками, які мають дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Підготовкою до тьюторської діяльності у Росії займаються не лише окремі кафедри у закладах вищої освіти, а й недержавні організації, зокрема «Міжрегіональна тьюторська асоціація» (МТА) (<http://www.thetutor.ru>), що об'єднує 20 російських регіонів та країни ближнього зарубіжжя (Україна та Латвія). У цілях підтримки становлення професійного тьюторського супроводу МТА реалізує мережну роботу на території Російської Федерації у формі проєктів, лабораторій, конференцій, семінарів, шкіл тощо. Кожного року МТА організовує літні університети тьюторства. Зокрема у 2017 році на Міжнародному форумі «Літній університет тьюторства 2017» учасники мали можливість взяти участь в авторських семінарах, тренінгах, майстер-класах. На форумі були обговорені такі питання: знайомство як тьюторська технологія, розробка індивідуального проєкту тьютора, кейси тьюторського супроводу в електронному середовищі, розвиток тьюторського супроводу в середовищі закладу вищої освіти, проблема атестації тьюторів, практики індивідуалізації та тьюторства, можливості та ресурси електронного середовища для індивідуалізації, мережева педагогічна інтернатура для вчителів і тьюторів, проблеми побудови ІОМ дітей з інвалідністю. Також була організована експертна майстерня, в ході якої будь-який учасник міг представити для обговорення та опрацювання свою ідею або досвід діяльності, пов'язаний з індивідуалізацією або тьюторським супроводом [261].

Отже, у зв'язку з програмами модернізації російської освіти проблематика тьюторство та підготовка вчителів до тьюторської діяльності набула важливого значення. Адже такі завдання як введення профільного навчання в старшій школі, що забезпечує можливість вибору учнями індивідуального навчального плану; впровадження моделей неперервної професійної освіти, що забезпечують кожній людині можливість формування індивідуальної освітньої програми для подальшого професійного, кар'єрного та особистісного росту;

організація мережевої взаємодії освітніх установ для розвитку мобільності у сфері освіти, вимагають перш за все організації професійної педагогічної підтримки індивідуальної освіти старшокласників і студентів. Існуюча сьогодні в Росії практика тьюторства стає ресурсом у вирішенні цих завдань. Російською педагогічною думкою накопичено значний досвід підготовки педагогів до тьюторської діяльності на бакалавраті та магістратурі, під час підвищення кваліфікації та у рамках неформальної освіти. Також зроблена важлива робота з оформлення нової професії тьютора у російській освіті, що відображена у веденні цієї професії у державний класифікатор та розробці кваліфікаційних характеристик і професійного стандарту тьютора. У підсумку нами виділено такі напрями використання російського досвіду тьюторської системи навчання у професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності: організація чіткої програми і структури тьюторської підготовки у системах вищої і додаткової освіти на рівні бакалаврату, магістратури та у процесі підвищення кваліфікації; чітке прописування посадових обов'язків і напрямків діяльності як тьюторів так і їх учнів у ході тьюторського супроводу, що дозволяє ефективніше здійснювати підготовку майбутніх учителів до тьюторської діяльності; проведення експертизи тьюторських практик незалежними асоціаціями, що постає додатковою перевіркою якості підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Висновки до третього розділу

Аналіз наукових джерел щодо феномену тьюторства в США дає підстави стверджувати, що високий попит на тьюторські послуги в країні спричинює, з одного боку, диверсифікацію підготовки до тьюторської діяльності, а з іншого – контроль керівних органів за якістю тьюторських послуг. Низка державних документів (Закон «Про початкову та середню освіту», Акт «Жодної дитини, що відстає», Акт «Кожен учень досягає успіху») сприяла регламентуванню тьюторства, але професійна підготовка тьюторів у коледжах чи університетах США систематично не здійснюється. Необхідних компетентностей для

здійснення тьюторської діяльності в США можна набути під час формального навчання в галузі освіти, завершення сертифікаційної програми підготовки тьюторів або беручи участь у роботі тьюторської асоціації. Демократичний і варіативний підхід до підготовки тьюторів дозволяє американській освіті більш швидко реагувати на запити суспільства й ринку освітніх послуг, урізноманітнюючи шляхи підготовки тьюторів. Проте відсутність системної підготовки педагогів до тьюторської діяльності спричиняє невпевненість громадськості та уряду в її якості та ефективності, що породжує суворо регламентований контроль за тьюторськими послугами.

На основі дослідження підготовки вчителів до тьюторської діяльності в країнах Європейського Союзу (ЄС) зроблено висновки, що така підготовка здійснюється: у закладах вищої освіти в процесі навчання на магістерських програмах (Франція), освоєння спеціальних навчальних програм (підготовка онлайн-тьюторів у Великобританії, теле-тьюторів у Німеччині, учителів-тьюторів у Польщі) чи регулярних тьюторських сесій (підготовка тьюторів-ровесників у Великобританії); у школах під час проходження вчителями занять на навчальних курсах з методів тьюторської роботи, заснованої на положеннях педагогіки діалогу (Польща); у структурах неформальної освіти (агенції, асоціації, фундації, громадські та консалтингові організації) у ході курсів, тренінгів, майстер-класів (Великобританія, Франція, Німеччина, Польща). Більшість європейських закладів вищої освіти, що застосовують тьюторство в роботі зі студентами, мають керівництва чи рекомендації для роботи тьюторів (Великобританія, Німеччина). Спільними ознаками професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в європейських країнах є те, що в країнах ЄС немає суворих юридичних вимог щодо здобуття спеціальної кваліфікації, щоб мати можливість працювати тьютором; існують різних шляхи тьюторської підготовки у сфері неформальної та інформальної освіти. Спільним у підготовці вчителів до тьюторської діяльності в США і європейських країнах є демократизація, верифікація, поліструктурність та поліпрограмність підготовки, яка полягає в тому, що кожен заклад освіти чи

організація, що надає послуги з підготовки тьюторів, мають свою програму навчання.

Дослідження актуальних проблем і напрямів організації тьюторської діяльності в розвинених країнах Азії надало змогу констатувати походження моделі тьюторства цих країн з традиційної англійської моделі. Проте в деяких країнах (ОАЕ, Китай) вона зазнала трансформації у зв'язку з культурними та релігійними особливостями цих країн. Серед країн Азії (Корея, Китай, Тайвань, Ізраїль, ОАЕ) підготовці до тьюторської діяльності в школах найбільше приділяють увагу в Тайвані, де для цього реалізується низка заходів на муніципальному, повітовому та шкільному рівнях (навчальні семінари, освітня підтримка, наради, додаткове навчання, система наставництва). Також у цій країні роблять акцент на підготовці тьюторів для медичної освіти через програми, що включають майстерні, наради тьюторів та короткострокові навчання за кордоном. В Ізраїлі є позитивний досвід підготовки тьюторів для супроводу дітей з раннім дитячим аутизмом. Спільною рисою підготовки вчителів до тьюторської діяльності в країнах ЄС, США та Азії є підготовка до здійснення тьюторської діяльності у сфері інклюзивної освіти.

У процесі дослідження з'ясовано, що за кордоном професійну підготовку вчителів до тьюторської діяльності здійснюють університети, академії, інститути та незалежні асоціації. Вона відбувається під час освоєння бакалаврських і магістерських програм, підвищення кваліфікації, проведення тематичних шкіл та конференцій. Здійснюється підготовка вчителів до реалізації тьюторської позиції та професійної тьюторської діяльності в системі дистанційного, заочного та очного навчання в загальній та додатковій освіті. Професійна підготовка до тьюторської діяльності в Росії регламентована кваліфікаційною характеристикою та професійним стандартом. Діяльність тьютора окреслена в посадових обов'язках, затверджених державними документами, а її якість забезпечується шляхом проведення експертизи членами незалежних асоціацій. До спільних рис професійної підготовки

майбутніх учителів до тьюторської діяльності в Росії та інших зарубіжних країнах зараховано перехід на двоступеневу педагогічну освіту та реалізацію компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Огляд зарубіжного досвіду надав змогу виділити два основні шляхи формування тьюторської компетентності: навчання в закладі вищої освіти за відповідною спеціалізацією в бакалавраті чи магістратурі та проходження сертифікаційних курсів з отриманням відповідного документа, що засвідчує право на проведення тьюторської практики.

Здійснено класифікацію напрямів використання зарубіжного досвіду підготовки тьюторів, що мають адаптаційний потенціал в Україні, і виділено такі три групи: 1) нормативно-правові: унормування системи додаткових освітніх послуг; демократизація та верифікація програм підготовки до тьюторської діяльності; легалізація приватного тьюторства як невід'ємної частини всієї системи освіти країни; чітке прописування посадових обов'язків і напрямів діяльності як тьюторів, так і їх учнів у ході тьюторського супроводу; проведення експертизи тьюторських практик незалежними асоціаціями; 2) змістово-процесуальні: запровадження роботи недержавних організацій для підготовки тьюторів, сертифікації тьюторських практик, неформальної та інформальної тьюторської підготовки; розробка рекомендацій і порад приватним тьюторам та їх учням; застосування тьюторського супроводу на всіх щаблях освіти та в інклюзивній освіті й освіті дорослих; 3) організаційно-методичні: поширення найбільш ефективних і перспективних видів тьюторства (онлайн тьюторство, студентське тьюторство, тьюторство на виробництві, тьюторство в інклюзивній освіті); створення методичних рекомендацій (посібників) для тьюторів; організація системи підтримки для тьюторів, які практикують, як на муніципальному, так і шкільному рівнях; організація чіткої програми та структури тьюторської підготовки в системах вищої й додаткової освіти.

Зміст розділу відображено у таких публікаціях: [407], [396], [394], [392], [401], [406] та інших.

РОЗДІЛ IV. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У розділі обґрунтовано структуру тьюторської компетентності вчителя та критерії її сформованості, концепцію професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі; змодельовано процес професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

4.1. Обґрунтування структури тьюторської компетентності майбутнього вчителя

Сучасний освітній процес, на який впливають інформатизація та глобалізація суспільства, зростання індивідуальної самосвідомості та підвищення потреби кожної людини у самореалізації, вимагає ефективних підходів до професійної підготовки педагогів. Адже особистість педагога була і залишається вагомою в усі періоди розвитку людської цивілізації. Одним зі шляхів оновлення змісту української освіти, узгодження його із сучасними потребами суспільства, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм підготовки педагогів на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Нині запити суспільства спонукають до розширення ролі вчителя як педагога-організатора навчальної діяльності, педагога-вихователя, педагога-наставника, до виконання таких ролей як тьютор, модератор, фасилітатор. У наслідок чого змінюється сутність поняття професіоналізму педагога: від розуміння його як «досконалого, творчого виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва» (О. Г. Мороз, В. Л. Омеляненко [356, с. 4]) до осмислення як гнучкого і доцільного використання всього широкого діапазону професійних ролей (А. Кашеварова [257]).

У зарубіжній педагогіці проблеми, пов'язані з компетентностями та розробкою компетентнісних моделей, висвітлювали Р. Бояціс (R. Boyatzis) [16], Г. ле Ботерф (G. Le Boterf) [15], Р. Епштейн (R. Epstein) [29], І. О. Змня, С. М. Спенсер (S. M. Spencer) [84], К. Флотов (K. Flothow) [36], А.В. Хуторський, А. Шепмен (A. Chapman) [19] та ін. Компетентнісні моделі випускників ЗВО і проблеми, пов'язані з їх розробкою, представлено у роботах І. В. Носко [379], В. І. Байденко [127], К. А. Сьоміна [487]. Концептуальні засади компетентнісного підходу висвітлено такими українськими науковцями як О. В. Овчарук [277], В. І. Рябченко [479], Ю. М. Рашкевич [469]; компетентнісний підхід у професійній підготовці педагогів розкрито у працях М. Ю. Кадемії [252], Л. З. Тархана [524]; проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів висвітлено у наукових працях А. М. Гуржія [201], Р. С. Гуревича [201], О. В. Шестопалюка [578], Л. Л. Хоружої [557], В. Ф. Заболотного [227], Н. А. Глузман [180], Л. Є. Петухової [441], Є. М. Смирнової-Трибульської [502] та ін. Проте проблема формування тьюторської компетентності майбутніх педагогів залишається не достатньо розробленою. У педагогічній теорії висвітлено окремі її аспекти, зокрема: формування готовності студентів ЗВПО до діяльності тьютора (М. В. Іващенко [249]), підготовка викладачів як організаторів дистанційного навчання (тьюторів) (В. М. Кухаренко [309]), методичні засади професійної підготовки тьюторів в умовах дистанційної форми навчання (В. В. Осадчий [427], Н. В. Жевакіна [224]).

З метою з'ясування потреб суспільства у професійних якостях педагога як тьютора нами було проаналізовано бази вакансій на українських сайтах www.work.ua, rabota.ua, trudbox.com.ua, www.jobs.ua, www.trud.ua, job.ukr.net та hh.ua. Аналіз пошуку вакансії тьютора у цих базах дозволив констатувати її затребуваність, адже більше 20 вакансій були актуальними (розміщенні протягом 30 останніх днів) і 35 – в архіві.

Узагальнюючі опис проаналізованих вакансій тьюторів на українських сайтах, можна виділити шість ролей тьютора і властиві їм обов'язки та вимоги,

що ставляться роботодавцями (Додаток В). З аналізу вимог роботодавців до професійно діяльності тьютора можна зробити висновок про досить широке розуміння сутності самого поняття «тьютор»: на нього покладаються як навчальні та організаторські функції, так і функції виховання, розробки і супроводу індивідуальної програми навчання, загалом всебічного розвитку підопічних, якими можуть бути як окремі особи так і групи осіб різного віку. Отже, наявним є різноманіття педагогічних тьюторських практик, що вимагає їх осмислення у вітчизняній педагогічній науці.

Розглянемо погляди науковців на структуру тьюторської компетентності.

Бельгійські науковці (Б. Деніс (B. Denis), Ф. Уотлентд (P. Watland), С. Пірот (S. Pirotte), Н. Вердей (N. Verday) зазначають, що онлайн-тьютор від простого передавача знань нині стає посередником у навчанні. З позицій центрованого на учні навчання та соціоконструктивізму вони вважають, що учень бере активну участь у конструюванні його / її знання, а тьютор втручається, щоб допомогти учням управляти освітніми ресурсами й їх взаємодією з їх наставником і своїми однолітками. На основі літературного огляду та аналізу практики вони виділили одинадцять ролей онлайн-тьютора, які розділили на дві групи: основні та периферійні. До першої відносяться ті, що пов'язані з взаємодією тьютора та учнів: фасилітатор змісту, фасилітатор метапізнання, фасилітатор процесу, радник / консультант, експерт, технолог, постачальник ресурсів. До другої – менеджер / адміністратор, дизайнер, співучень, дослідник. Відповідно до цих ролей дослідниками було визначено компетентності онлайн-тьютора (e-Tutor) і представлено у вигляді матриці компетентностей. Потрібність у цих компетентностях залежить від освітнього контексту: учнів, результатів навчання, предмету, інших навчальних ресурсів тощо. Крім того, як зазначають С. Беннет (S. Bennett) і Д. Марш (D. Marsh), важко володіти всіма цими компетентностями, бо тьюторів просять «бігти, перш ніж вони можуть ходити», тобто що більшість тьюторів онлайн-освіти не мають підготовку та досвіду онлайн-навчання [13, с. 15].

У рамках міжнародного проєкту CertiMenTu (certimentu.eu) розроблено

уніфіковані профілі компетентності для тьюторів [31], які можуть бути пов'язані з Європейською рамкою кваліфікацій. На основі цього була розроблена програма сертифікації на базі ISO 17024: 2003 [18], що вперше надає тьюторам сертифікацію компетентності на основі міжнародного стандарту та забезпечує мобільність їх робочої сили за допомогою сертифікованого міжнародного сертифікату. Проте ці компетентності та програма сертифікації розроблені для тьюторів, які навчають на виробництві та під час стажування. Тому повною мірою її використовувати для формування тьюторської компетентності не можливо.

Одна з сучасних українських науковців Т. Ю. Сурнина вважає, що підготовка тьютора має бути спрямована на розвиток таких психолого-педагогічних компетентностей, що характеризують особливості тьюторської діяльності з організації освітнього процесу та надання підтримки слухачам: інформувати учнів про особливості організації освітнього процесу та вимоги до підсумкової підготовки; рекомендувати вибір індивідуальної траєкторії навчання у відповідності з початковим рівнем підготовки учнів, їх освітніми потребами та мотивацією; визначати обсяг і зміст надається підтримки залежно від цілей підготовки і якості використовуваних навчально-методичних матеріалів, планувати етапи підтримки; при організації занять стимулювати постановку запитань, більше відповідати, ніж питати; брати участь у спільному обговоренні підходів до вирішення конкретних ситуацій, завдань і проблем; стимулювати виникнення позитивних емоцій у тих, хто навчається, заохочувати, підтримувати інтерес до навчання; спільно з учнями здійснювати цілеспрямований пошук навчальної інформації; оцінювати досягнення учнів на всіх етапах навчання, створювати умови для здійснення самооцінки; враховувати задоволеність учнів ходом і результатами освітнього процесу; сприяти взаємодії учнів між собою в процесі навчання [517].

На думку М. В. Іващенко, професійну компетентність тьютора доцільно розглядати як сукупність таких складових: педагогічна компетентність; володіння сучасними продуктивними технологіями навчання (навчання в

співробітництві, метод проєктів, розвиток критичного мислення через читання та писання, різнорівневе навчання, модульне навчання), прийомами особистісно-орієнтованої педагогічної технології, креативністю та комунікабельністю; компетентність у сфері андрагогіки; інформаційна компетентність [246].

А. К. Сучану визначає в структурі професійної компетентності майбутнього викладача ті елементи, котрі контекстно відображають сутність тьюторського супроводу: професійні психолого-педагогічні, андрагогічні і акмеологічні знання, вміння, навички, досвід професійної діяльності; професійна позиція, установки, цінності, вимоги до професії; особистісні якості (самостійність, відповідальність за результати здійснюваної діяльності) [522, с. 41]. Отже, майбутній викладач набуває в умовах магістратури здатності забезпечити процес якісної трансформації навчального середовища студента, тобто студентоцентроване навчання.

Грунтуючись на аналізі вищенаведених джерел щодо тьюторської компетентності та її структури, а також на узагальненні положень у працях щодо компетентнісного підходу [469], [277], [479], формування професійної компетентності вчителя [201], [252], [578], [557], [227], [180], [441], [501] та тьюторської компетентності [279], [249], [309], [463], [522], на нашу думку, тьютор має володіти компетентностями з педагогіки, психології, методики викладання та інформаційно-комунікаційних технологій, а також володіти певними особистісними якостями. Адже сам характер тьюторської діяльності ґрунтується на поєднанні знань з педагогіки, психології, менеджменту (в частині організації процесів розумової діяльності, супроводу та моніторингу учня), а також на володінні методикою викладання шкільних предметів та засобами використання сучасних інформаційних технологій. Крім того, тьютор має володіти певними особистісними якостями. На основі аналізу особистих якостей, що наведені у описі вакансій тьюторів ми зробили висновок, що найбільш важливими вважаються такі: толерантність, адаптивність, комунікабельність, ввічливість, акуратність, терпимість, доброзичливість,

тактовність, врівноваженість, організованість, відповідальність, емпатія, креативність, комунікабельність, товариськість, інтелігентність, вимогливість, спостережливість, любов до дітей, старанність.

Зважаючи на це, відповідно до визначених у п. 1.2. компонентів тьюторської діяльності було визначено такі компоненти тьюторської компетентності вчителя: *сугестивний, психологічний, перцептивний, методичний, інформаційно-технологічний, педагогічний, комунікативний, організаторський, науково-дослідницький* (Таб.4.1). Схарактеризуємо кожен з них докладніше.

Таблиця 4.1

Відповідність компонентів тьюторської діяльності вчителя компонентам тьюторської компетентності

Компонент тьюторської діяльності	Компонент тьюторської компетентності
мотиваційний	сугестивна
діагностичний	психологічна
освітньо-цільовий	педагогічна
організаційний	організаторська
рекомендаційно-ресурсний	інформаційно-технологічна
навчально-методичний	методична
консультативний	комунікативна
рефлексійно-корекційний	перцептивна
науково-пізнавальний	науково-дослідницька

Спираючись на тлумачення поняття «сугестивний» (який впливає на когось, викликає у когось певний настрій, уявлення) [594, с. 578] та сугестивність (здатність виконувати функцію підказування, вплив на уяву, емоції, підсвідомість іншого за допомогою натяків, логічно невловимих, образних, звукових асоціацій) [158, с. 58], а також дослідження науковців щодо сугестивної компетентності [285], нами у дослідженні застосовується таке

розуміння *сугестивного компоненту*: володіння засобами некритичного впливу на іншу людину за допомогою вербальних і невербальних каналів сприйняття з метою трансляції потрібної тьютору інформації. Це включає оволодіння такими компетентностями: 1) здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив, 2) уміння здійснювати педагогічний вплив на підопічного(их); 3) здатність оцінювати вплив прийнятого професійного рішення на всю систему роботи з підопічним(ими); 4) уміння мотивувати навчально-пізнавальну, дослідницьку та проєктну діяльність підопічного(их).

Здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив у процесі тьюторської діяльності полягає у розвитку і функціонуванні таких професійно-особистісних якостей як стресостійкість, витримка, стриманість, чуйність, толерантність, життєрадісність, високий рівень педагогічної емпатії, оптимістичність, дисциплінованість. Також важливими є володіння такими уміннями як самовладання, саморегуляція, самоорганізація, самообілізація, самоконтроль, самозаспокоєння, самокорекція, самостимуляція, само терапія та ін. Від рівня розвитку таких професійно значущих якостей залежить емоційне благополуччя учнів, забезпечення комфортного освітнього середовища.

Якщо обґрунтовуючи попередню характеристику компетентності ми акцентували увагу на тому, як тьютор користується емоціями для здійснення вольових процесів, то наступна характеристика, розглядається з іншого боку: як тьютор застосовує вольові процеси для емоційної регуляції. *Уміння здійснювати педагогічний вплив на підопічного(их)* передбачає те, що тьютор має знати і вміти використовувати способи впливу на волю людини, адже воля здатна змінити поведінку учня, його інтелектуальні процеси, мотиваційну сферу, ініціювати його, зупиняти, змінювати напрямок і темп навчання чи думки. Таким вмінням варто користатися, як наголошує Є. П. Ільїн [239, с. 78], лише за тих обставин, коли емоції дезорганізують навчальну діяльність, а якщо емоції стимулюють діяльність, то прояву вольових якостей тьютора не треба.

Здатність оцінювати вплив прийнятого професійного рішення на всю систему роботи з підопічним(ими) базується на системі цінностей тьютора, що

формувався не один рік, тому важливо, щоб тьютор мав певний досвід педагогічної діяльності. Також ця здатність залежить від акцентуації особистості тьютора: людина з негативним мисленням вибирає з кількох неприємностей, тому вибір зазвичай довгий і важкий; людина з позитивним мисленням вибирає з кількох можливостей, тому такий вибір цікавий і радісний. Тьютор має перебороти схильність своєї особистості до якогось одного стилю вибору рішення, і зробити оптимальний і виважений вибір. Тобто він має вміти раціонально аналізувати ситуації, що відбуваються у його тьюторській діяльності, осмислити, розібратися, відшукати причини невдач і зрозуміти моливі певні наслідки дій. Це сприятиме глибокому і обґрунтованому рішення, що доцільно підкріпити педагогічною інтуїцією і кмітливістю, які також ґрунтуються на життєвому досвіді. Важливим у цьому процесі залишається процес вивчення свого підопічного, постійного спостереження і оцінки його реакцій на рішення і дії тьютора.

Уміння мотивувати навчально-пізнавальну, дослідницьку та проєктну діяльність підопічного є важливим у роботі тьютора. Завдяки йому надається поштовх для здійснення цих діяльностей учнем. Мотивація учня – основна умова успішного виконання його освітнього запиту. Учитель має вміти керувати діяльністю учнів у процесі навчання, а для цього він повинен вміти формувати у них потрібну мотивацію. Учитель має бути здатним викликати в учнів потяг, бажання, інтерес до здійснення навчально-пізнавальної, дослідницької та проєктної діяльності. Це означає, що він повинен формувати в учнів відповідну мотивацію. Тому тьютор повинні добре знати методи і прийоми, що сприяють зростанню мотивації учнів і їх бажанню вчитися, а також вміти ці методи застосовувати у практиці тьюторської діяльності.

Ґрунтуючись на наукових працях щодо професійної компетентності педагога [213], [252], [201], [449] особливостей психолого-педагогічного супроводу [240] та психологічної компетентності [343] у дослідженні ми характеризуємо **психологічний компонент** як такий що відображає здатність на основі знань психології людини, зокрема вікової психології, та методів

вивчення особистості здійснювати індивідуальні форми роботи з підопічним(ими). Він включає: 1) знання психології людини, зокрема вікової психології, способів саморегуляції та управління собою й іншими; 2) володіння методами психолого-педагогічної діагностики особистості; 3) вміння визначити індивідуальні особливості учнів; 4) розуміння сутності Я-концепції і сприяння зміцненню позитивної Я-концепції підопічного(них).

Знання психології людини, зокрема вікової психології, способів саморегуляції та управління собою й іншими формуються у процесі професійної підготовки вчителів під час вивчення психологічних дисциплін «Загальна психологія», «Вікова психологія» тощо.

Володіння методами психолого-педагогічної діагностики особистості дуже важливе для тьюторської діяльності, адже з цього починається робота над ІОТ, ІОП і дозволяє точніше сформулювати ІОМ тьюторанта. Така здатність формується не лише у процесі вивчення психологічних дисциплін, методи педагогічної діагностики розглядають під час вивчення педагогічних дисциплін та ознайомлення із методами наукового (педагогічного) дослідження.

Вміння визначити індивідуальні особливості учнів. Оволодіння методами психолого-педагогічної діагностики дозволяє тьютору визначити індивідуальні здібності учнів для подальшого ефективного планування індивідуальної освітньої програми. Комплексна оцінка характеру, темпераменту, здібностей, інтересів, мотивів, поведінки, навчальних і життєвих пріоритетів, конкретних вмінь надасть уявлення про загальний рівень розвитку підопічного. Тьютор має вміти не лише вдало використовувати діагностичний апарат, а й адекватно інтерпретувати результати діагностики, співставляючи з іншими засобами вивчення особистості (спостереження, безпосереднє спілкування, опитування, бесіди, оцінка результатів діяльності тощо). У тьюторській діяльності велике значення надається вмінню вчителя залучити до активної та самостійної пізнавальної діяльності, а для того, щоб домогтися цього, він повинен добре знати своїх учнів, ретельно вивчати і враховувати їх індивідуальні особливості, щоб вміти визначати стратегію і тактику підходу до школярів. Знання

природних особливостей учнів і їх проявів у навчальній діяльності дозволяє заздалегідь передбачити, в яких навчальних ситуаціях і умовах ці прояви виявляться сприятливими для досягнення успіху, а в яких можуть перешкоджати йому.

Розуміння сутності Я-концепції і сприяння зміцненню позитивної Я-концепції підопічного(них). Знання психології, зокрема методів діагностики смисложиттєвих орієнтацій, та розвинена емпатія допоможуть тьютору в розумінні Я-концепції тьюторанта. Для того, щоб визначити напрями розвитку Я-концепції підопічного, тьютор має навчитися визначати мету розвитку Я-концепції, а потім на основі цього важливо визначити основні напрямки її розвитку та сприяння позитивної Я-концепції підопічного. Адже низька самооцінка у тьюторанта закріплює за собою комплекс неповноцінності, що веде до душевного дискомфорту і тривожності та загалом до неуспіху в навчанні та житті. Тому тьютор має навчитися цілеспрямовано здійснювати роботу з формування позитивної Я-концепції, щоб кожен вихованець мав уявлення про себе, свої сильні і слабкі сторони, вмів оцінювати себе, був задоволений собою і відчував свій особистий потенціал. Він має усвідомити, що позитивна самооцінка визначається трьома факторами: твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям; упевненістю в здатності до того чи іншого виду діяльності; почуттям власної значущості («Я є», «Я вмію», «Я пізнаю», «Яким би Я хотів бути»). Формування позитивної Я-концепції сприяє позитивному прояву потреб особистості, ефективному розвитку, успішності. Для того, щоб діти відчували себе щасливими, були здатні адаптуватися і долати труднощі, їм необхідно мати позитивне уявлення про себе, свою значущість, цінності [339, с. 148].

Педагогічний компонент, на нашу думку, що базується на аналізі та узагальненні наукових праць [360], [213], [496] [236] [210] [526], полягає у здатності майбутнього вчителя, ґрунтуючись на знаннях з педагогіки, використовувати педагогічні методи, форми, засоби та технології для здійснення цілісного педагогічного процесу, спрямованого на розвиток і

формування особистості в умовах індивідуалізації навчання. Він включає такі компетентності: 1) знання сучасних педагогічних підходів, особливостей навчальної діяльності учнів, методів, форм та засобів навчання і виховання, сучасних педагогічних технологій; 2) володіння стратегіями ефективної реалізації педагогічних технологій у освітньому процесі та вміння вирішувати задачі їх проєктування та супроводу; 3) знання функцій та видів педагогічного оцінювання, володіння методами педагогічного оцінювання, вміння продемонструвати їх на конкретних прикладах; 4) уміння здійснювати педагогічне консультування.

Знання сучасних педагогічних підходів, особливостей навчальної діяльності учнів, знання методів, форм та засобів навчання і виховання, сучасних педагогічних технологій формуються під час вивчення педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Педагогічна майстерність»). Їх наявність сприяє подальшому оволодінню здатністю до застосування методів, форм, засобів і технологій навчання і виховання у системі шкільного та позашкільного навчання.

Оволодіння стратегіями ефективної реалізації педагогічних технологій у освітньому процесі та вміння вирішувати задачі їх проєктування та супроводу є важливою компетентністю тьютора. Майбутні вчителі мають навчитися здійснювати доцільний відбір педагогічної технології, виходячи з того, що кожна з педагогічних технологій орієнтована на певне коло дидактичних завдань, відповідає віковим і розумовим особливостям учнів, матеріальному забезпеченню тощо. Тому необхідно обґрунтовано і творчо оцінювати можливості конкретної педагогічної технології, знати її переваги і недоліки та вибирати на цій основі оптимальне поєднання технологій відповідно до певного заняття. Це стратегічна діяльність, що включає в аналіз освітньої ситуації, мети освіти, завдань тьюторського супроводу, принципи відбору та конструювання змісту освіти, ставлення до учня як на учасника освітнього процесу, на основі чого здійснюється реалізація педагогічних технологій у освітньому процесі. Також ця діяльність включає вміння здійснювати педагогічне проєктування і поетапну реалізацію педагогічної технології як проєкту, що реалізується для

отримання необхідного педагогічного результату або процедури побудови педагогічного процесу, модифікованого стосовно до конкретних умов.

Знання функцій та видів педагогічного оцінювання, володіння методами педагогічного оцінювання, вміння продемонструвати їх на конкретних прикладах важливе для аналізу результатів тьюторської діяльності. Майбутні вчителі мають навчитися формувати критерії та еталони оцінювання, вибирати ефективні форми і прийоми оцінювання, планувати оціночні впливи на підопічних, здійснювати корекцію і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності школярів, виражати позитивне ставлення до учня та віру в його можливості, а також здійснювати рефлексію своєї діяльності з оцінювання.

Уміння здійснювати педагогічне консультування ґрунтується на знаннях про сутність консультаційної діяльності, її зміст і структуру, особливості педагогічного консультування. Майбутні вчителі мають бути готові до здійснення в ході консультування професійної взаємодії, до аналізу для вирішення проблем учнів у навчанні, до проєктування кроків, спрямованих на зміну проблемної ситуації у підлеглого на краще, а також до опосередкованого впливу педагога як консультанта, що включає відсутність можливості здійснювати зміни самостійно і директивно. Вони мають бути готові до консультаційної діяльності не лише з учнями, а й з їх батьками, іншими учителями та адміністрацією закладу освіти тощо. Тьютор має вміти підтримувати тьюторанта при взаємодії з сім'єю, посадовими особами організацій або представниками різних груп і співтовариств, які є значущими для формування і реалізації його ІОП, оцінки її результатів і продуктів.

На основі розуміння діяльності тьютора, що викладені у [265], [463], [266], **організаторський компонент** майбутнього вчителя-тьютора відображає здатність планувати та налагоджувати свою діяльність і діяльність підопічного з метою досягнення індивідуальних освітніх цілей тьюторанта. Для цього майбутні вчителі у процесі професійної підготовки мають оволодіти такими компетентностями: 1) умінням організовувати індивідуальну тьюторську діяльність; 2) умінням аналізувати педагогічні ситуації, проєктувати і

планувати педагогічні дії; 3) умінням організувати освітній процес та його регулювання і корекцію на основі рефлексії; 4) умінням організувати ефективну роботу в групі.

Оволодіння *вмінням організовувати індивідуальну тьюторську діяльність* передбачає готовність майбутніх учителів забезпечувати досягнення індивідуального освітнього запиту тьюторанта, формування і супровід його ІОП, проводити спільно з тьюторантом аналіз ресурсів освітнього середовища для реалізації освітнього запиту, організовувати освітнє середовище для формування і реалізації ІОП та аналіз і оцінку тьюторантом процесу реалізації індивідуальної освітньої програми.

Уміння аналізувати педагогічні ситуації, проєктувати і планувати педагогічні дії передбачає володіння базовими уявленнями про планування роботи з учнями, що потребують систематичної додаткової допомоги, індивідуального підходу, педагогічного супроводу; вміння організовувати цілепокладання, проєктування, планування дій і підготовку умов для реалізації ІОП, здійснювати допомогу тьюторанту в оцінюванні наявних ресурсів (культурні, соціальні, антропологічні, інформаційні, природні), доцільності їх застосування по відношенню до свого освітнього запиту, а також сприяти в оформленні та фіксації тьюторантом процесу розробки і реалізації ІОП.

Формування в майбутніх учителів *уміння організувати освітній процес та його регулювання і корекцію на основі рефлексії* включає вміння вести нормативно-ділову документацію як шкільну так і документацію тьютора; уміння здійснювати навчальний процес у системі шкільного та позашкільного навчання; організовувати освітній процес особистості, застосовуючи різні засоби для досягнення освітніх цілей учня; уміння здійснювати управління освітнім процесом; здатність здійснювати контроль за освітнім процесом і навчальною документацією; здатність здійснювати рефлексію і коригування освітнього процесу.

Оволодіння *вмінням організувати ефективну роботу в групі*, вимагає спрямованості навчання на засвоєння методів залучення до неї учасників

тьюторіалу, тобто домагатися суттєвого приросту, осмислення раніше отриманих знань, розвитку в підопічних навичок групової розумової роботи, рефлексії учасників групи щодо власних надбань. Також майбутній учитель повинен вміти організувати продуктивну групову дискусію, після якої в її учасників з'явилися плани подальшої реалізації ідей, народжених у ході дискусії; вміти створити та підтримувати в групі атмосферу довіри, підтримки, зацікавленості в подальшому спілкуванні; вміти визначити базовий рівень всієї групи і кожного з її членів, змодельовати перспективу реалізації своїх потреб і можливостей; вміти бачити наскільки комфортно учасники тьюторіалу відчують себе в групі, як розподілилися ролі між ними, відстежувати динаміку лідерства кожного учасника, бачити ресурсний потенціал лідера при обговоренні того чи іншого питання. Тьютор має передбачити й використовувати стратегії поведінки, спрямовані на створення в групі комфортних і продуктивних умов роботи.

На основі аналізу наукових праць щодо сутності інформаційно-комунікаційної компетентності [273], [502], [326], зокрема питань її формування у майбутніх педагогів [441], [501] та тьюторів [498], [13], [45] ми визначили **інформаційно-технологічного компонент** як здатність вирішувати професійні завдання, сукупність яких визначається сучасними напрямками діяльності тьютора в умовах інформаційного суспільства. З урахуванням цього важливими у професійній підготовці тьюторів, на нашу думку, є формування таких компетентностей: 1) знання спектру освітніх інформаційних ресурсів та можливостей застосування ІКТ у навчанні; 2) володіння інформаційною культурою та комп'ютерною грамотністю; 3) вміння застосовувати ІКТ у тьюторській діяльності та з метою самонавчання; 4) розуміння концептуальних положень і основних принципів ДН; 5) вміння планувати та використовувати технології ДН у тьюторській діяльності; 6) вміння адаптувати та розроблювати електронні навчальні матеріали; 7) вміння надавати учням допомогу з використання ІКТ в освітніх цілях; 8) здатність заохочувати підопічних управляти своїм власним навчанням за допомогою ІКТ.

Знання спектру освітніх інформаційних ресурсів та можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні передбачає ознайомлення з переліком основних існуючих типів ІКТ та тенденціями їх розвитку для освітнього процесу, особливостями використання ІКТ для традиційного та інклюзивного навчання, з можливостями сучасних інформаційних технологій для здійснення тьюторської діяльності, зокрема і в умовах ДН; а також формування вміння доцільно застосовувати сучасні ІКТ у процесі тьюторської діяльності з метою підвищення її ефективності; передавати своїм підопічним основні необхідні знання й уміння по доцільному використанню ІКТ у реалізації своїх освітніх цілей; стимулювати у тьюторантів критичне ставлення до використання ІКТ для досягнення своїх освітніх цілей.

Володіння інформаційною культурою та комп'ютерною грамотністю включає знання ролі інформації у сучасному суспільстві, набуття майбутніми вчителями глибокої обізнаності щодо ІКТ, оволодіння вмінням орієнтуватися в потоці інформації та відповідним чином опановувати її, здатності до динамічного розвитку та самовдосконалення за рахунок отримання й оцінювання інформації і вміння створювати співтовариства знань, здатності до самостійного удосконалення вмінь та навичок по роботі з ІКТ. Вміння орієнтуватися в інформаційних потоках включає формування таких необхідних навичок: володіти засобами обробки різного роду інформації та даних; опановувати різноманітну допомогу і прикладні пристрої в сфері своєї спеціалізації і гнучко використовувати їх у різних ситуаціях; користуватися мережними ресурсами з метою професійного удосконалення та допомоги слухачам у співробітництві, отриманні інформації і спілкуванні з експертами зі сторони; володіти технічною підготовкою і знанням ресурсів електронної мережі, необхідним для використання технічних засобів з метою отримання педагогічних знань для професійного зростання.

Формування вміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у тьюторській діяльності та з метою самонавчання передбачає, що майбутні вчителі мають оволодіти основними прийомами роботи з ІКТ, що підвищують

продуктивність роботи (веб-браузер, програмами для комунікації, демонстрації матеріалів та управління навчальними процесами); вмінням використовувати технічні засоби при роботі з групою учнів, невеликою групою або індивідуально, надаючи рівний доступ для всіх; здатністю застосовувати ІКТ на різних етапах здійснення тьюторської діяльності; вмінням використовувати професійні співтовариства знань для співпраці з іншими вчителями, зв'язку з колегами і фахівцями.

Розуміння концептуальних положень і основних принципів ДН є важливою компетенцією за умови здійснення тьюторської діяльності у СДО. Педагоги, що реалізують цю компетентність, мають знати і враховувати у тьюторській діяльності концептуальні положення і основні принципи ДО, підходи до організації дистанційної форми навчання, технології та моделі ДО; впроваджувати результати практико-орієнтованих розробок, спрямованих на технологізацію та інформатизацію освітнього процесу. Майбутні вчителі мають розуміти положення про свободу тих, хто навчається, бути готовими дотримуватися права учнів на індивідуальний характер та темп; надавати права вибору цілей навчання, видів навчальної діяльності, засобів для звітування тощо; знати положення про відкритість та доступність освіти, способи надання слухачам можливість вибору власної програми навчання. Також вони мають володіти концептуальними положеннями проєктування ДН і розробки ДК, що передбачає вміння формулювати мету, завдання та очікувані результати тьюторської діяльності, здійснювати відбір змісту, форм, методів та засобів навчання, а також діагностичних засобів відповідно до завдань тьюторського супроводу, планувати контрольні заходи. Важливо також орієнтуватися у законодавчих та нормативних актах щодо освітнього процесу в Україні та за кордоном, сучасних педагогічних та філософських концепціях.

Реалізація *вміння планувати та використовувати технології ДН у тьюторській діяльності* вимагає від майбутніх учителів знання теорій навчання та їх впливу на викладання і навчання, реалізоване за допомогою ДН; принципів вибору відповідних методів ДН; способів навчання на основі

технологій дистанційного навчання та відповідних стратегій навчання; цілей дистанційного навчання; доступних технологій ДН для підтримки того, хто навчається; способів подання інформації в такому форматі, що дозволяє краще зрозуміти її без безпосередньої взаємодії з педагогом. Майбутні учителі повинні вміти визначати оптимальні способи застосування технологій ДН для підтримки цілей ІОП підопічного, беручи до уваги його здібності, стиль навчання і доступні організаційні засоби. Для цього вони повинні навчитися виявляти можливості використання технологій ДН, встановлювати відповідність цілей навчання використовуваним технологіям дистанційного навчання, визначати умови ефективно використовувати технологій дистанційного навчання залежно від можливостей та стилю навчання учнів, вибирати необхідні ресурси для реалізації технологій ДН.

Студенти під час навчання у закладі вищої освіти мають отримати знання про інструменти і методики роботи з навчальними матеріалами, авторські права та ліцензійні угоди для різних матеріалів у ДН, організаційну політику та процедури для отримання і використання матеріалів ДН, а також навчитися виявляти джерела матеріалів, що відповідають фактичним і очікуваним потребам тьюторантів у навчанні; встановлювати критерії для навчальних матеріалів; створювати набір матеріалів, в тому числі в навчанні слухачів з обмеженими можливостями; формувати матеріали з метою зробити їх придатними для ДН в рамках авторського права і ліцензійних угод; відслідковувати реакцію учнів на програми ДН з метою забезпечення відповідності навчальних матеріалів їх здібностям та стилю навчання; оцінювати ефективність навчальних матеріалів у задоволенні цілей навчання для учнів з різноманітними потребами і можливостями; вибирати належні умови ДН; здійснювати моніторинг інформації про участь учнів у ДК та їх досягнень; використовувати відповідні інструменти для реєстрації прогресу і досягнень учнів; використовувати технології ДН для автоматизації звітності.

З метою формування *вміння адаптувати та розроблювати електронні навчальні матеріали* майбутні вчителів мають навчитися розробляти навчальні

матеріали самостійно або співпрацювати з предметними експертами і проєктувальниками. Вони мають також розробляти план, структуру і вимоги до навчальних матеріалів з точки зору змісту, навчальних цілей та стратегії навчання. Важливим є вміння структурувати навчальні матеріали для сприяння допитливості, творчому підходу, зміцненню знань і розумінню досліджуваних явищ і процесів. Володіючи знаннями щодо спектру авторських інструментів і методик, що можуть бути використані у процесі розробки електронних навчальних матеріалів, тьютор буде у змозі спроектувати і розробити навчальні матеріали, що будуть відповідати узгодженим цілям тьюторської діяльності, а також розробляти інструкції, керівництва для користувачів і технічну документацію. Крім того, він повинен володіти умінням підтримувати системи збору інформації про використовувані чи розроблені електронні навчальні матеріали й оцінювати їх ефективність відносно узгоджених результатів тьюторської діяльності.

Формування тьюторської компетентності майбутніх учителів з метою їх інформаційно-технологічної підготовки до тьюторської діяльності передбачає також оволодіння *вмінням надавати учням допомогу з використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітніх цілях*. Для цього потрібно знати: відповідні способи навчання і стратегії навчання, які доцільно здійснювати засобами ІКТ; підходів, що можуть бути використані для виявлення потреб учнів у застосуванні ІКТ; способи оцінки та шляхи досягнення освітніх цілей навчання за рахунок ІКТ; функції ІКТ для сприяння реалізації можливостей тьютора. Також майбутні вчителі мають навчитися допомагати підопічним безперервно розвивати навички з використання ІКТ; окреслювати спектр знань та вмінь, що необхідно освоювати учню у використанні ІКТ; порівнювати фактичний рівень знань та навичок учня з необхідним щодо ефективного використання ІКТ; застосовувати ефективні та дієві стратегії і методи для надання допомоги тьюторанту розвивати знання і навички з ІКТ.

Володіння здатністю заохочувати підопічних управляти своїм власним

навчанням за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій полягає у тому, що майбутні вчителі повинні знати можливості ІКТ та способи навчання на основі ІКТ, взаємозв'язок між стилями навчання та необхідними результатами, способи забезпечення підтримки учнів у визначенні їх власних потреб у навчанні, а також як використовувати ІКТ, щоб допомогти учням управляти процесом досягнення своїх освітніх цілей. Тьютор має вміти заохочувати підопічного використовувати критичний та системний підходи у використанні ІКТ з метою досягнення своїх освітніх цілей; на основі аналізу потреб тьюторанта сприяти використанню ним доцільних послуг та служб Інтернет з метою навчання; використовувати ІКТ як вказівник можливостей для навчання, що відповідають потребам і очікуванням учня; підтримувати учнів у виборі можливостей навчання засобами ІКТ; надавати допомогу тьюторантам у використанні ІКТ для реєстрації навчальних цілей і планів; використовувати ІКТ з метою надання допомоги в перегляді планів навчання.

Кожний майбутній учитель у процесі навчання у закладі вищої освіти формується як спеціаліст у певній предметній спеціалізації (математика, інформатика, географія, мовознавство, фізика, хімія тощо) і оволодіває методичною компетентністю, що складає **методичний компонент** тьюторської компетентності який передбачає сформованість здатності до ефективного й якісного вирішення методичних завдань в умовах широкого кола педагогічних ситуацій у контексті предмета, що викладається, або освітньої діяльності, що здійснюється, у роботі з тьюторантом з реалізації його індивідуальної освітньої програми.

На нашу думку, що базується на аналізі та узагальненні наукових праць щодо методичної компетентності педагогів [180], [227], [507], не залежно від предметної спеціалізації майбутніх учителів, можна виділити ті компетентності, що будуть загальними для всіх педагогічних спеціальностей, а саме: 1) сформованість фундаментальних методичних знань та вмінь їх застосувати у процесі тьюторської діяльності; 2) уміння вирішувати педагогічні завдання у відповідній предметній області; 3) володіння стратегіями

впровадження та використання ІКТ в процес тьюторської діяльності; 4) вміння здійснювати педагогічне конструювання та проєктування; 5) здатність керувати проєктною діяльністю тьюторанта; 6) вміння розробляти ІОП тьюторанта та здійснювати супровід за ІОМ; 7) здатність до індивідуальних форм роботи, реалізації індивідуальних педагогічних програм; 8) здатність розробляти і адаптувати методичний інструментарій та дидактичні засоби.

Сформованість фундаментальних методичних знань з предметної області та вмінь їх застосувати у процесі тьюторської діяльності полягає у тому, що майбутні вчителі мають оволодіти знаннями про методичну діяльність і її взаємозв'язок з іншими видами діяльності педагога (педагогічною, дослідницькою та ін.), її логіку, структуру та функції, вимоги до результатів методичної діяльності; знаннями щодо типів завдань, що відповідають методичній діяльності; вміннями, що забезпечують педагогу успішне ведення методичної діяльності (проєктувати навчальний курс, створювати інформаційно-методичне забезпечення освітнього процесу тощо); здатністю адаптувати накопичене суспільством наукове знання до реалій освітнього процесу (перетворення наукової інформації в навчальну), а також методи і форми навчання до контингенту учнів, цілей і завдань навчання.

Формування вміння вирішувати педагогічні завдання у відповідній предметній області передбачає оволодіння базовими уявленнями та уміннями щодо складання календарно-тематичного плану вивчення предмету чи теми, щодо підготовки до уроку (заняття) і складання плану або плану-конспекту уроку (заняття); умінням складати план роботи предметного гуртка, проєктної діяльності; умінням відбирати показники освоєння предмета відповідно до вікових особливостей учнів; здатністю відслідковувати результативність освоєння учнями освітньої програми, виявляти досягнення і проблеми, пропонувати способи подолання труднощів.

Оволодіння *стратегіями впровадження та використання інформаційно-комунікаційні технології в процес тьюторської діяльності* означає те, що майбутні вчителі мають засвоїти знання щодо можливостей ІКТ в освіті та

можуть їх використовувати на різних етапах тьюторського супроводу (докладніше див. [417]), можуть розробляти електронні методичні та дидактичні матеріали з предмету, здійснювати пошук (передусім у глобальній мережі) наукової інформації та її трансформування в навчальні матеріали.

Володіння вмінням здійснювати педагогічне конструювання та проектування включає: вміння ставити перспективні і короткострокові цілі навчання і виховання учня й обґрунтовано вибирати підручники, навчальні посібники, додаткову літературу відповідно до конкретної освітньої програми; здатність вибирати й обґрунтовувати технології навчання і виховання, адекватні навчальним цілям, віковим та індивідуальним особливостям учнів, що дозволяють розвивати їх навчальну самостійність, творчу і пошукову активність; вміння визначати перспективи розвитку особистості тьютора, його черговий освітній рівень у системі відкритої освіти; вміння вибудовувати і коректувати життєву і освітню стратегію тьютора.

Формування здатності керувати проектною діяльністю тьютора передбачає оволодіння вмінням планувати і здійснювати проектну і дослідницьку діяльність учнів, а також оформляти її результати, зокрема у вигляді портфоліо; здатністю спонукати учня до пошуку власного бачення в оформленні проекту і його реалізації; вмінням створювати умови для творчого розвитку учнів.

Вміння розробляти вміння розробляти ІОП тьютора та здійснювати супровід за ІОМ передбачає, що майбутні вчителі мають оволодіти: засобами збирання даних про плани і наміри учнів, їх інтереси, нахили, мотиви, сильні і слабкі сторони, готовність до соціально-професійного самовизначення; стратегіями досягнення мети освітнього процесу ІОП; вмінням здійснювати взаємодію з учителями-предметниками, класним керівником, батьками у створенні ІОМ учня; вмінням з розробки ІОП та ІОМ; здатністю до формулювання коротко- та довгострокових цілей соціально-педагогічного характеру під час супроводу учня; вмінням здійснювати рефлексію індивідуальних освітніх потреб учня, аналізувати протиріччя і невизначеності

його життєвого досвіду; здатністю апробувати інноваційні методи і технології з метою індивідуалізації навчання і виховання.

Здатність до індивідуальних форм роботи, реалізації індивідуальних педагогічних програм. У зв'язку із тим, що у тьюторській діяльності основною умовою забезпечення успішності навчання та якісної освіти підопічного є індивідуалізація освітнього процесу, майбутні вчителі мають володіти вмінням здійснювати індивідуальні форми роботи. Це передбачає вміння не лише вивчити потреби і запити учня, а й на цій основі здійснювати постановку спеціально підібраного відповідно до рівня його підготовки та навчальних можливостей завдання для самостійного вирішення. Такі завдання можуть бути спрямовані на роботу з підручником, навчальною та методичною літературою, джерелами інформації (довідники, словники, енциклопедії, хрестоматії, карти, Інтернет-джерела), на вирішення завдань, організацію спостережень і експериментів, написання есе, творів, рефератів, доповідей. Індивідуальні форми навчання спрямовані на самостійне виконання освітніх завдань з урахуванням індивідуального темпу навчально-пізнавальної діяльності учня. Важливими функціями учителя-тьютора є стимулювання пізнавальної діяльності та своєчасна допомога в подоланні навчальних труднощів.

Здатність розробляти і адаптувати методичний інструментарій та дидактичні засоби передбачає розвиток вмінь розробляти методичні та дидактичні засоби для забезпечення процесу формування і реалізації ІОП, адаптувати методичні та дидактичні засоби відповідно до особливостей тьюторанта, змісту й умов реалізації ІОП.

Комунікативний компонент, на нашу думку, що базується на аналізі та узагальненні наукових праць [533], [498], [463], визначається здатністю керувати процесом взаємодії з підопічним у процесі тьюторської діяльності, застосовуючи інтерактивні технології та широкий спектр комунікативних стратегій та тактик. Він включає такі компетентності: 1) володіння технікою педагогічного спілкування; 2) вміння планувати і організовувати процес комунікації, в тому числі з використанням іноземної мови; 3) знання

особливостей формального і неформального спілкування в процесі комунікації; 4) розуміння цінності дружніх, довірчих, співробітницьких відносин між людьми; 5) вміння слухати і чути іншого, повага до інших і самоповага як основа взаємин; 6) знання щодо дотримання мовних традицій, етикету, зокрема мережного; 7) здатність взаємодіяти з різними людьми, вступаючи в конструктивне спілкування з ними, будувати партнерські відносини, вирішувати конфлікти.

Грунтуючись на наукових працях [285], [147], у дослідженні ми дотримуємося такого визначення **перцептивного компонента**: здатність і підготовленість тьютора до оволодіння процесами і механізмами сприйняття, розуміння та оцінки підопічного(их), а також відносин із ним. Ми виділили такі компетентності, що характеризують цей компонент: 1) вміння об'єктивно оцінювати емоційний стан тьюторанта; 2) усвідомлення власних позитивних можливостей (наприклад, емпатія); 3) здатність розуміти того, хто навчається; 4) позитивне відношення, схильність, стійкий інтерес, готовність до педагогічної діяльності та розуміння сутності і значущості своєї професії; 5) вміння здійснювати самооцінювання та рефлексію. Оволодіння ними дозволить майбутні учителям глибоко розуміти сутність тьюторської діяльності, будувати вдалі відносини з тьюторантом(ми) та результативний процес реалізації індивідуального освітнього запиту підопічного(их).

Спираючись на наукові дослідження щодо сутності дослідницької діяльності педагога [301], [168], [260] **науково-дослідницький компонент** тьюторської компетентності, на нашу думку, відображає прагнення і здатність накопичувати і реалізовувати потенціал у сфері самостійної пізнавальної діяльності для успішного вирішення тьюторських завдань та здійснення наукових досліджень з теорії і практики тьюторства. Нами було виділено такі компетентності, що характеризують цей компонент: 1) здатність до засвоєння нових наукових знань, здійснення наукових досліджень, навчання протягом життя в рамках своєї спеціалізації; 2) вміння продукувати нові ідеї, шукати й обробляти інформацію з різних джерел, аналізувати та синтезувати її; 3)

здатність здійснювати самостійну пізнавальну діяльність; 4) вміння розуміти цілісну картину світу і використовувати інформацію для вирішення професійно важливих проблем. Оволодіння цими компетентностями дозволить тьютору бути на вершині тьюторського професіоналізму, постійно удосконалюючи свої знання з тьюторства, методики роботи з тьюторантом(ми) та нових інформаційно-технологічних технологій тьюторського супроводу.

Отже, ґрутуючись на аналізі потреб суспільства у професійних якостях педагога як тьютора, міжнародних проєктів та наукових дослідженні щодо тьюторства та на засадах компетентнісної освіти та проєкту TUNING визначено структуру тьюторської компетентності. Вона складається з сугестивного, психологічного, педагогічного, організаторського, методичного, інформаційно-технологічного, комунікативного, перцептивного, науково-дослідницького компонентів, що представлені відповідним переліком компетентностей та повністю розкривають сутність тьюторської діяльності.

4.2. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі

Зміни, що відбуваються сьогодні в науці й освіті, спричинені вимогою суспільства диверсифікувати підходи до навчання і виховання підростаючого покоління на основі врахування психофізичних та індивідуальних особливостей кожного учня, викликають необхідність індивідуалізації освітнього процесу. За умови збереження основної освітньої програми це дозволяє істотно розширити можливості навчання у варіюванні його змісту відповідно до освітніх запитів суспільства й особистості. Саме діяльність учителя як тьютора є тією ланкою в освітньому процесі, за допомогою якої учень розширює свої можливості, задовольняє індивідуальні освітні запити, набуває навичок самостійного формування гнучкого освітнього маршруту та конструювання власної освітньої програми.

Аналіз сучасної освітньої ситуації та запитів суспільства показує, що нині

затребуваною стає педагогічна діяльність по індивідуалізації освіти, спрямована на виявлення та розвиток освітніх мотивів та інтересів підопічного, пошук освітніх ресурсів для створення ІОП, на роботу з освітнім замовленням родини, формування навчальної та освітньої рефлексії підопічного, тобто тьюторська діяльність [266, с. 6]. Проте необхідність сучасного суспільства в організації освітнього процесу, орієнтованого на потреби учня, входить у протиріччя зі сформованою системою професійної підготовки майбутніх учителів та існуючою системою професійної педагогічної діяльності вчителя, що характеризуються недостатнім ступенем впровадження особистісно орієнтованого та індивідуального підходів і застосування тьюторських технологій. Тому професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності, що полягає у формуванні тьюторської компетентності, є одним із актуальних завдань професійної освіти, і вимагає висвітлення її концептуальних засад.

Концепція професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі (далі Концепція) являє собою систему поглядів на зміст і основні напрями підготовки студентів педагогічних спеціальностей до діяльності в умовах індивідуалізації, варіативності освіти та диверсифікації освітніх послуг.

Правову основу Концепції становлять положення чинного законодавства України та інших нормативних правових актів, що регламентують питання вищої і додаткової професійної освіти та дистанційної форми навчання, а саме: Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Концепція розвитку ДО в Україні (2000), Наказ МОН «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (2004), Закон України «Про загальну середню освіту» (2010), Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), Закон України «Про Національну програму інформатизації» (2015), Наказ «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (2016), Наказ МОН «Про проведення

всеукраїнського експерименту з упровадження науково-педагогічного проєкту «Школа тьюторської майстерності» (2016), Розпорядження Кабінету міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (2016), Закон України «Про Освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2017).

Концепція ґрунтується на методологічних підходах до професійної підготовки майбутніх учителів, що висвітлюються у наукових і методичних працях Ш. А. Амонашвілі, І. М. Богданової, Н. В. Гузій, Т. М. Десятова, О. А. Дубасенюк, В. Ф. Заболотного, І. А. Зязюна, Л. В. Коваль, А. М. Коломієць, М. Г. Криловець, О. М. Куцевол, М. О. Лазарева, С. П. Миронової, Н. В. Морзе, В. Г. Моторіної, О. М. Семеног, О. П. Сергєєнкової, С. О. Сисоєвої, О. В. Суховірського, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружої, М. Г. Чобітька, О. І. Шапран, П. Г. Щедровицького, а також ідеях тьюторства – К. О. Александрова, Л. В. Бендова, А. М. Бойко, Е. О'Брайант, Л. М. Гедгафова, Е. Гордон, Д. Ю. Гребьонкіна, С. В. Дудчик, В. М. Кухаренко, Т. М. Ковальова, Ю. А. Лях, А. В. Ніколаєва, В. С. П'янін, С. Ф. Сіроткін, А. К. Сучану, О. О. Челнокова, Н. О. Шалімова та ін.

У Концепції використані матеріали аналізу провідних закордонних навчальних закладів, педагогічних практик і досліджень, а також вітчизняний досвід організації професійної підготовки майбутніх учителів по навчальних програмах закладів вищої освіти.

Концепція визначає провідну ідею, закони та закономірності, методологічні підходи та дидактичні принципи, мету, завдання, організаційно-методичні засади ППМУТД в умовах ЗВО із урахуванням сучасного стану і тенденцій розвитку сучасного суспільства й освіти та основні положення моделювання ППМУТД, етапи реалізації Концепції та результати, що очікуються.

Провідна ідея ППМУТД в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО полягає у тому, що ефективно вона має здійснюватися з урахуванням запитів

ринку праці та соціального замовлення, що відображається у вимогах до тьюторської компетентності, а також у загальних психолого-педагогічних, методичних і технологічних вимогах до навчально-методичних та інформаційних ресурсів ППМУТД, що відображається у змісті підготовки, застосованих формах, методах, засобах та технологіях навчання й контролю, спрямованих на формування тьюторської компетентності.

Концепція спирається на поняттєво-термінологічний апарат дослідження (тьютор, тьюторант, тьюторський супровід, тьюторство, тьюторська діяльність, тьюторська компетентність, ІОТ, ІОМ, ІОМ) та понять у галузі інформаційних технологій (інформаційно-освітнє середовище, ІКТ, платформа ДН), що є його методологічним і методичним орієнтиром, сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів в Україні та за кордоном, стан цієї підготовки у ЗВО, аналіз практичного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в Україні та за кордоном.

В основі концепції лежить розуміння:

- *інформаційно-освітнього середовища* як інтегрованого середовища інформаційно-освітніх ресурсів (електронні бібліотеки, Інтернет-ресурси та сервіси, веб-орієнтовані та комп'ютерні навчальні системи і програми), програмно-технічних і телекомунікаційних засобів, правил їхньої підтримки, адміністрування і використання, що забезпечують єдині технологічні засоби інформації, інформаційну підтримку й організацію навчального процесу, наукових досліджень, професійне консультування [251, с. 91].

- *інформаційно-комунікаційних технологій* як сукупності методів виробничих процесів, програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, збереження, розповсюдження, відображення та використання інформації в інтересах її користувачів [251, с. 90].

- *платформи дистанційного навчання* (ПДН) як програмного забезпечення, призначеного для організації дистанційної Інтернет-освіти, що дозволяє автоматизувати процес створення й отримання знань у СДН.

Професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності у

концепції представлена як поетапне формування тьюторської компетентності майбутніх учителів за допомогою вивчення доцільного змісту, застосування комплексу форм, методів, засобів та технологій навчання, вирішення доцільно підібраних завдань, що відповідають компонентам тьюторської діяльності (мотиваційний, діагностичний, освітньо-цільовий, організаційний, рекомендаційно-ресурсний, навчально-методичний, консультативний, рефлексійно-корекційний, науково-пізнавальний), з використанням інформаційно-освітнього середовища. Це процес, сутність якого визначається через поняття системи і характеризується єдністю змісту, форм, методів, засобів, технологій, спрямованих на результат (формування тьюторської компетентності) й утворюючих цю систему, що базується на використанні засобів інформаційно-освітнього середовища. Ознаками цього процесу є системність, цілісність, диференційованість, поетапна організація, практикоорієнтованість та студентоцентрованість.

Підґрунтям Концепції слугують **закони** як основні компоненти наукової теорії, що мають свій вияв у більшості освітньо-виховних систем: закон соціальної зумовленості цілей, змісту, принципів і методів навчання; закон розвивального і виховного впливу навчання; закон зумовленості результатів навчання особливостями діяльності й спілкування студентів; закон цілісності та єдності педагогічного процесу; закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні; закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності. Закон соціальної зумовленості цілей, змісту, принципів і методів навчання розкриває визначальний вплив суспільства через соціальне замовлення освіти на зміст, мету, масштаби, засоби, методи організації освітнього процесу. Закон розвивального і виховного впливу навчання визначає те, що всі компоненти навчання неодмінно впливають на формування орієнтації, особистісних якостей, духовного світу, здібностей, рис характеру студентів. Закон зумовленості результатів навчання особливостями діяльності й спілкування студентів розкриває вплив процесів, що формують особистість, зокрема пізнавальних, ступінь самостійності й продуктивності

діяльності студентів, на результати навчання. Закон цілісності та єдності педагогічного процесу відображає зв'язки частин і цілого, взаємозв'язок раціонального й емоційного, репродуктивного і продуктивного, зумовлює необхідність гармонійної інтеграції предметів, змістового, мотиваційного й операційного компонентів (діяльності), оволодіння знаннями і розвитком. Закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні означає, що будь-яке наукове знання, пряме або опосередковане, спрямоване на застосування на практиці. Звідси – необхідність спиратися на суспільну практику й життєвий досвід студентів, конкретизовувати й застосовувати наукові положення на практиці, наскільки дає змогу специфіка матеріалу, підготовленість студентів та умови навчання. Закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності обумовлює те, що певному видові діяльності на певному етапі можна віддавати перевагу, але вони мають не заперечувати, а доповнювати один одного [389, с. 164–165].

Для нашого дослідження основоположними є також такі закони вищої освіти [230, с. 52] як загальний закон відповідності освіти рівню досягнутого наукового розвитку людства в сукупності всіх галузей знань, закон єдності навчання і виховання, закон активності у навчанні і вихованні. Ґрунтуючись на думці С. О. Сисоєвої про те, що елементи творчості притаманні будь-якому виду діяльності [496, с. 84–86], до професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності застосовані закони педагогіки творчості: педагогічної розвиваючої взаємодії, фасилітаційного режиму педагогічного впливу, взаємозумовленості розвитку суб'єктів педагогічного процесу, неперервної творчої реалізації та самореалізації.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, маючи у своїй структурі процеси навчання, виховання, освіти, професійної підготовки й розвитку, постає самостійним цілісним явищем, що має свої **закономірності**. Як педагогічному процесу йому властиві такі найзагальніші закономірності: закономірності мети навчання, які залежать від рівня й темпу розвитку суспільства, його можливостей і потреб, від того,

наскільки розвинута педагогічна теорія і практика; закономірності змісту навчання, що впливають із загальної мети й цілей навчання, темпів соціального та науково-технічного прогресу, вікових та індивідуальних можливостей студента, матеріально-технічної бази закладів освіти; закономірності управління процесом навчанням визначаються інтенсивністю й зв'язками у системі навчання, обґрунтованістю корекційних впливів; закономірності методів навчання залежать від знань і навичок педагогів у застосуванні методів, мети і змісту навчання, віку й можливостей студентів, організації навчального процесу; закономірності стимулювання навчання залежать від внутрішніх і зовнішніх стимулів (мотивів) навчання; закономірності якості навчання пов'язані з попередньо досягнутими результатами, характером і обсягом навчального матеріалу, організаційно-педагогічною взаємодією між педагогом та студентами [389, с. 166].

Специфічними закономірностями професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності виділено такі: гуманізація професійної підготовки майбутніх учителів; залучення студентів до узагальнення та використання інновацій соціально-педагогічної роботи в організаційних формах навчально-виховного процесу; пріоритет творчого розвитку майбутніх учителів [153, с. 9].

Основними положеннями, що виражають залежність між цілями професійної підготовки майбутніх учителів і закономірностями, що спрямовують практику навчання у ЗВО у нашій Концепції, є такі **принципи**, що охоплюють дидактичний процес вищої школи й педагогічну систему з її елементами: цілеспрямованості й науковості навчання; доступності навчання, урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; принцип гуманізації навчання; єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання; забезпечення органічної єдності теоретичної і практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації; активності та творчої самостійності студентів і їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності; принцип систематичності і послідовності у процесі навчальної діяльності викладача і

самостійної роботи студента; поєднання конкретного й абстрактного у навчальному процесі вищої школи; міцності знань, умінь і навичок, розвитку розумових сил студентів [536]. Особливо важливими у професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності є дидактичні принципи: 1) індивідуалізації – орієнтація на індивідуальні освітні пріоритети кожної людини як особистості; 2) варіативності – розуміння різних варіантів вирішення завдань та можливості широкого вибору форм, методів, засобів та технологій навчання, навчальних ресурсів, місць навчання тощо; 3) подієвості – проєктування й організація освітніх подій як тактичного рішення в освітньому процесі, що орієнтований на розвиток індивідуальності особистості; 4) суб'єктності – визначає ставлення до особистості того, хто навчається, як до активного, вільного, рівноправного учасника освітнього процесу, з повагою до його індивідуальності.

Концепція професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності ґрунтується на таких **методологічних підходах**: антропологічному, індивідуальному, особистісно орієнтованому, системному, діяльнісному, компетентнісному, ресурсному, модульному, міждисциплінарному.

У Концепції ми виходимо з тположення проте, що *антропологічний підхід* полягає в тому, що, з одного боку, в процесі самореалізації розкриваються й використовуються людиною власні індивідуальні можливості, формується індивідуальність як певне динамічне особистісне утворення, а з іншого, самореалізація є функціональною ознакою індивідуальності [474, с. 15]. Це реалізується в особливих вимогах до змісту, методів і організації навчання, що представлено не стільки як педагогічно адаптований соціальний досвід, а як власний індивідуальний досвід «спроби побудови себе нового» (Т. М. Ковальова). Здійснювана у такому руслі професійна підготовка майбутніх учителів має буде варіативною, демократичною, студентоцентрованою (людиноцентрованою), особистісно орієнтованою, ґрунтуватися на взаємодоповненні традиційних та інноваційних форм, методів, засобів і технологій навчання.

Реалізація *індивідуального підходу*, за якого центральною проблемою постає розвиток особистості та її індивідуальності, передбачає оформлення ІОП та ІОМ майбутніх учителів з урахуванням того, що вони зможуть рухатися за ними, якщо будуть мати можливість обирати оптимальні форми і темпи навчання, цікавий для них зміст, застосовувати способи навчання, що найбільш відповідають їх індивідуальним особливостям, рефлексивно усвідомлювати отримані результати та здійснювати оцінку і коригування своєї пізнавальної діяльності. У ході освітнього процесу визнається неповторність та унікальність особистості студента, його творчих, інтелектуальних чи інших особливостей, а також необмежених можливостей для його саморозвитку. Це вимагає від викладача тьюторської позиції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, що передбачає роботу з процесами індивідуалізації через реалізацію тьюторської діяльності та здійснення функції супроводу і підтримки. Отже, студенти на прикладі роботи викладача усвідомлять аспекти тьюторської діяльності й основні шляхи реалізації тьюторських функцій у процесі навчання.

Цінність індивідуального підходу до професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності полягає у тому, що він дає можливість на основі виявлення їх особистісно-професійних рис, життєвого і професійного досвіду та здібностей, індивідуальних вікових та психологічних особливостей врахувати персональні мотиви, потреби, інтереси студентів. Це дозволяє розробити ІОП, спрогнозувати ІОМ кожного студента і запланувати засоби впливу на професійну підготовку до тьюторської діяльності, а також визначити результат формування тьюторської компетентності.

У Концепції *особистісно орієнтований підхід*, нашаровуючись на всі складові педагогічного процесу, передусім і головним чином змінює його основоположну характеристику – ціль, робить головними завдання становлення і розвитку особистісних властивостей суб'єкті в освіті (учнів і педагогів), розвиток їх особистісного досвіду. Однак, як зазначає І. А. Зязюн, «особистість – досить складна система якостей і характеристик, яка включена в різні види діяльності, звідси гостра необхідність системного і діяльнісного

підходів, їх методології, технології реалізації» [236, с. 42].

Системний підхід до пізнання і перетворення будь-якого об'єкта є провідним загальнонауковим підходом і являє собою напрям методології спеціально-наукового пізнання і педагогічної практики, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем. Системний підхід застосовувався для розгляду професійної підготовки майбутніх учителів як цілісної системи філософських ідей, методологічних підходів, педагогічних законів і принципів, організаційно-педагогічних умов та інформаційно-комунікаційних засобів її забезпечення в умовах ЗВО. Структурно-системний підхід дозволив виділити структурні елементи тьюторської діяльності (компоненти), внутрішні та зовнішні зв'язки, процеси управління системними елементами (форми, методи, засоби навчання, інформаційно-комунікаційні технології, організаційно-методичні засади), системотвірні чинники (запити суспільства і ринку праці, вимоги до вчителів, мета професійної підготовки до тьюторської діяльності), що слугують засобом поєднання всіх елементів у систему.

Важливим у процесі професійної підготовки майбутніх учителів є *діяльнісний підхід*, який було закладено у роботах Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна. У його ракурсі особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка, формуючись у діяльності і у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності й спілкування. У Концепції передбачається, що цей підхід сприяє всебічному розвитку особистості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, а також включенню цієї особистості у тьюторську діяльність (як опосередковано через діяльність педагога, так і безпосередньо на практиці через власні проби цієї діяльності), що відповідатиме інтересам і здібностям студента. Врахування інтересів і здібностей майбутніх учителів здійснюється через зміст і форму самих навчальних занять, через характер спілкування та види навчальних діяльностей. Отже, у процесі навчальної діяльності здійснюватиметься не лише врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, а й формування та подальший розвиток їх психіки, пізнавальних процесів, якостей

особистості, діяльнісних характеристик тощо.

Діяльнісний підхід передбачає створення умов для оволодіння такими зразками і способами мислення і діяльності, які б сприяли кваліфікованій професійній та успішній тьюторській діяльності та для розвитку пізнавальних сил і творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя. Він також орієнтує викладача на установку, що найважливіший фактор розвитку і самовизначення студента – його активна пізнавальна та комунікативна діяльність. Тому спонукання до активної пізнавальної діяльності, набуття практичного досвіду тьюторства, мотивування до оволодіння тьюторською компетентністю у процесі професійної підготовки є важливими задачами викладача у рамках діяльнісного підходу.

Використання *компетентнісного підходу* спричинено тим, що у центрі його уваги – «взаємозв'язок очікувань майбутньої чи реалізованої професійної діяльності з функціональними характеристиками суб'єктів цієї діяльності» [236, с. 44]. Він застосовувався для виявлення структури та змісту складових тьюторської компетентності та оцінки динаміки зміни рівня тьюторської компетентності майбутніх учителів у процесі її формування в закладі вищої освіти. Перелік обраних компетентностей відображає сукупність завдань, необхідність вирішення яких може виникнути в професійній діяльності і веде до формування тьюторської компетентності як цілісної характеристики майбутнього вчителя, який володіє необхідними можливостями вирішення найрізноманітніших завдань тьюторської діяльності. В умовах компетентнісного підходу метою професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності є формування сукупності компетентностей, що входять у структуру тьюторської компетентності.

З позиції *ресурсного підходу* ([350], [560], [330], [118]) розглядається процес професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, який передбачає залучення зовнішніх і внутрішніх (індивідуальних) ресурсів студента та покликаний забезпечувати приріст і розвиток його індивідуальних психологічних ресурсів. До зовнішніх ресурсів відносять знання викладача,

засоби масової інформації, технічні засоби навчання, підручники, лабораторії і т.д. Внутрішні ресурси є багаторівневою системою біогенетичних, фізіологічних, психологічних ресурсів. Біогенетичні ресурси залежать від спадковості; до фізіологічних відносять стан здоров'я, особливості будови організму, вік, стать, фізичну витривалість та ін.; психологічні пов'язані з інтелектуальним розвитком, особливостями мотиваційної та емоційної сфер, вольовими характеристиками особистості.

В умовах модернізації вищої педагогічної освіти активно можуть бути використані електронні освітні ресурси особливо в самих різних напрямках і видах освітньої та організаційно-педагогічної діяльності. По-перше, для підвищення ефективності лекційних, семінарських і практичних занять студентів. По-друге, для активізації самостійної роботи студентів, особливо в системі навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності. Тому в процесі ППМУТД доцільним є застосування ІОС із широким (надмірним) вибором різних ресурсів. Їх можна згрупувати за широтою охоплення на внутрішньо університетські (електронні навчальні засоби та матеріали, електронні навчально-методичні комплекси викладачів, ресурси бібліотеки університету, професійні гуртки, спецкурси за вибором, тренінги, конференції, семінари, тьюторіали, творчі заходи), ресурси міста (міські бібліотеки, заклади позашкільної та додаткової освіти, культурно-масові заходи, міські конференції та форуми, виставки), глобальні ресурси (ресурси професійних асоціацій, тьюторські форуми, ресурси мережі Інтернет). У результаті професійної підготовки, коли викладач пропонує роботу із широким спектром різноманітних ресурсів для задоволення навчальних потреб майбутніх учителів, вони вчаться використовувати методи роботи з ними у майбутній тьюторській діяльності.

Доцільним підходом до організації освітнього процесу майбутніх учителів, вважаємо *модульний підхід*, що дозволяє на першому етапі освоїти теоретичний матеріал, на другому – отримати новий досвід практичної діяльності в ролі тьютора у роботі зі студентами (тьюторство ровесників) або дітьми (тьюторство

у закладах додаткової чи позашкільної освіти), а на третьому – виконати саморефлексію набутого досвіду під час звітних конференцій з практики, виступів на науково-методичних семінарах чи науково-практичних конференціях.

Важливим у процесі ППМУТД вважаємо *міждисциплінарний підхід*. Через те, що тьютор у своїй професійній діяльності реалізує функції не лише учителя-предметника, але й репетитора чи педагога додаткової освіти, психолога, соціального педагога, вихователя, організатора та методиста, професійна підготовка майбутніх учителів має бути орієнтована не на вузькоспеціалізовану підготовку, а й передбачати міждисциплінарний контекст. Тобто у процесі вивчення дисциплін майбутнім учителям слід створити умови для реалізації зв'язків між різними науками. Враховуючи положення міждисциплінарного підходу (А. М. Колот [56], С. А. Сисоєва [349]) у ППМУТД під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу буде доцільним включити вивчення теоретичних та практичних блоків з оволодіння арсеналом форм, методів, прийомів, технік і змістом роботи по реалізації тьюторського супроводу, зокрема у рамках самостійного дистанційного навчання.

Професійна підготовка до тьюторської діяльності – має на **меті** поетапну підготовку майбутніх учителів до тьюторської діяльності, у процесі якої відбувається формування тьюторської компетентності як необхідної складової їх професіоналізму, що дозволить у структурі шкільної та позашкільної освіти здійснювати тьюторську діяльність з представниками різних вікових категорій учнів (здобувачі початкової, базової, повної загальної середньої освіти), зокрема і в умовах дистанційного навчання.

Завдання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності:

1. Формування вміння здійснювати мотивування та активізацію пізнавального процесу підопічних (учнів, тьюторантів), емоційно-вольовий вплив на них.
2. Формування вмінь здійснювати індивідуальні та групові форми роботи з

підопічним(ими), виконуючи завдання індивідуалізації.

3. Підготовка до здійснення самооцінювання та рефлексії.
4. Формування здатності будувати освітній процес на основі інформаційно-комунікаційних технологій, організовувати навчання мінімально вдаючись до лекційної форми занять та репродуктивних методів навчання.
5. Формування вміння використовувати форми, методи, засоби та технології розробки та супроводу індивідуальної освітньої програми підопічного(их) та розвиток вміння постійно працювати над собою, самоудосконалюватися, підвищувати майстерність.
6. Підготовка до реалізації комунікативних процесів з підопічними та у рамках тьюторської діяльності (з батьками, колегами, експертами тощо).
7. Формування вміння організувати діяльність тьютора і тьюторанта з метою досягнення його індивідуальних освітніх цілей.
8. Формування здатності до здійснення наукових досліджень у сфері тьюторської діяльності.
9. Підготовка до ролей, що освоюються тьютором у процесі роботи із дітьми шкільного віку (тьютор у школі, тьютор додаткової освіти, тьютор інклюзивного навчання, тьютор дистанційного навчання).

Для ефективної ППМУТД необхідне створення такого підґрунтя у ЗВО, що сприяло б розвитку особистісних та професійних якостей студентів педагогічних спеціальностей при засвоєнні компонентів змісту педагогічної освіти відповідно до їх здібностей, нахилів, цілей професійного становлення, визначення власної програми професійного зростання, а також здобуттю високого рівня професіоналізму в освітньому середовищі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Спираючись на теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (Роділ 1) та досвід організації підготовки до тьюторської діяльності (Розділ 2, 3), ми вважаємо, що ці завдання можливо виконати на основі таких **організаційно-методичних засад** (докладний опис яких представлено у відповідних пунктах дисертації):

1. Відбір та структурування інноваційного змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (інваріантного та варіативного) (п. 5.1.).

2. Узгодженість форм, методів, технологій та засобів навчання з метою формування тьюторської компетентності майбутніх учителів (п.5.2).

3. Виконання організаційно-педагогічних умов ефективної підготовки до тьюторської діяльності, а саме: організація професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі (п.5.3) та формування мотивації й ціннісного ставлення у майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Концепцією передбачено впровадження студентоцентрованого навчання, що базується на виявленні індивідуальних особливостей студентів та їх врахуванні у індивідуальній освітній програмі. У професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності у Концепції передбачено дотримання ідей практикоорієнтованого навчання, що базується на основі впровадження різних видів тьюторства (тьюторство ровесників, академічне тьюторство, тьюторство на виробництві) у процес професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та вирішенні навчальних професійно-педагогічних завдань (вправ) різного рівня складності відповідно до сутності та змісту тьюторської діяльності.

Професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності може здійснюватися у ЗВО п'ятьма шляхами:

1) через поступову підготовку під час навчання на бакалавраті у процесі вивчення окремих тем та дисциплін, присвячених тьюторській проблематиці, та проходженні навчальної практики;

2) через професійну підготовку в педагогічних закладах вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр під час вивчення спецкурсів за вибором;

3) через професійну підготовку в педагогічних закладах вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним в аспірантурі під час написання наукових робіт з

дослідження тьюторства;

4) через участь майбутніх учителів у стажуванні, обміні досвідом, семінарах, конференціях, тренінгах, тьюторіалах, організованих як у ЗВО, в якому вони навчаються, так і за його межами;

5) через системи сертифікаційних чи тренінгових центрів ЗВО, в якому навчаються студенти, чи інших провайдерів освітніх послуг.

Успіх реалізації розробленої Концепції значною мірою визначається рівнем конструктивних відносин, що складаються між адміністративно-управлінськими одиницями (деканати) та професорсько-викладацьким складом. Тому пріоритетним напрямом у реалізації цієї Концепції є формування активної конструктивної взаємодії між організаторами та суб'єктами освітнього процесу.

Етапи реалізації Концепції:

1. Перший етап (підготовчий) – розробка тем у змісті навчальних дисциплін бакалаврату, навчальних курсів для магістрантів та організація семінарів для студентів і викладачів з теорії та практики тьюторства.

2. Другий етап – дидактичне забезпечення підготовки до тьюторської діяльності; створення ІОС, а саме: використання платформи ДН, добір доцільних Інтернет-ресурсів і сервісів для їх застосування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, підбір ресурсів для електронної бібліотеки ЗВО і використання ресурсів відкритих електронних бібліотек у мережі Інтернет; надання допомоги студентам в оволодінні механізмами саморегуляції у самостійному ДН; моделювання ППМУТД.

3. Третій етап – апробація викладання окремих блоків дисциплін, реалізація пілотних проєктів викладання окремих дисциплін і дослідження сприйняття студентами нової форми навчання, виявлення найбільш істотних труднощів реалізації Концепції, коректування технології, змісту чи структури курсів та методів роботи у інформаційно-освітньому середовищі.

4. Четвертий етап – реалізація моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; забезпечення навчально-методичної бази процесу професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

5. Визначення ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки до тьюторської діяльності у педагогічному закладі вищої освіти.

Результати, що очікуються:

1. Розробка пакету тем у змісті навчальних дисциплін бакалаврату, що розкривають сутність тьюторської діяльності (теоретичний матеріал, практичні завдання, питання для самостійного опрацювання, форми контролю).

2. Розробка й апробація навчальних дисциплін з тематики тьюторства для магістрантів та аспірантів.

3. Розробка і проведення семінарів для студентів і викладачів з теорії та практики тьюторства.

4. Створення ІОС підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, включаючи базу електронних навчальних ресурсів ЗВО та ресурсів відкритих електронних бібліотек у мережі Інтернет з тематики тьюторства.

5. Розробка й апробація методичних рекомендацій з організації тьюторської діяльності у ЗЗСО.

6. Розробка і впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

7. Формування навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

8. Розробка засобів оцінки якості ППМУТД у педагогічному закладі вищої освіти.

Отже, сформульований вище концептуальний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності має такі основні риси: 1) комплексність – інтегрує в собі теоретичні та практичні здобутки, отримані різними вченими і практиками, що дає можливість спрямувати положення Концепції на виконання головної цільової функції системи вищої освіти – сформувати компетентності, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності; 2) практична спрямованість – Концепція націлена на використання вже існуючих педагогічних ідей, підходів та форм, методів і засобів навчання,

інформаційно-комунікаційних ресурсів без очікування їх якісного поліпшення;

3) системність – всі складові частини Концепції узгоджені між собою та відповідають теоретичним основам професійної підготовки майбутніх учителів;

4) інноваційність – Концепція передбачає впровадження інноваційних методів і технологій ППМУТД, а також ІКТ у складі ІОС. Концепція дозволяє здійснити моделювання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

4.3. Моделювання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності

У процесі моделювання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у дослідженні ми виходили із розуміння того, що воно має орієнтуватися на сутність професійної діяльності тьютора, що модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми чи знакових форм, що, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [205, с. 23]. Загалом, модель в педагогічному дослідженні відображає систему елементів, що відтворює сторони, зв'язки, функції, умови функціонування педагогічного процесу [216]. Грамотно побудована модель має вкрай привабливу властивість: її вивчення дає деякі нові знання про об'єкт – оригінал [483, с. 99]. У цьому аспекті, моделювання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності потрібне для того, щоб навчитися керувати цим процесом і визначати найкращі способи керування за визначених організаційно-методичних засад, цілей і критеріїв, прогнозувати прямі й опосередковані наслідки реалізації заданих способів і форм впливу на суб'єкт педагогічної взаємодії з виходом на бажаний результат; ґрунтуючись на педагогічних принципах, надавати технологічності процесу формування тьюторської компетентності в майбутніх учителів.

З метою розробки моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти ми вважаємо доцільним здійснити узагальнення вимог до сучасного вчителя щодо реалізації тьюторської діяльності з дітьми шкільного віку, а також їх представлення у вигляді кваліфікаційних характеристик тьютора, дескрипторів Національної рамки кваліфікацій для тьютора та трудових функцій тьютора на основі вимог до змісту та умов його праці.

Аналіз кваліфікаційних характеристик у Національному класифікаторі професій України [455] дозволяє констатувати відсутність опису професії «тьютор». Аналіз професійних стандартів в Україні засвідчує відсутність професійного стандарту на професію «тьютор». Проведений аналіз стандартів вищої освіти, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів в Україні, дає підстави стверджувати, що немає стандарту вищої освіти, за яким би здійснювалася підготовка до тьюторської діяльності.

Зважаючи на це, для моделювання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності вважаємо доцільним розробити положення для розробки кваліфікаційної характеристики посади тьютора. На основі аналізу зарубіжних і вітчизняних наукових праць, не зважаючи на відсутність однастайності у розумінні поняття «тьютор», можна виділити одну ключову позицію, що об'єднує всі трактування – це принцип індивідуалізації. На відміну від індивідуального підходу принцип індивідуалізації пов'язаний перш за все з процесом самоосвіти, він дозволяє людині орієнтуватися на власні індивідуальні освітні цілі та пріоритети [264]. Реалізація цього принципу передбачає укладання індивідуальної освітньої програми (ІОП), враховуючи інтереси і схильності тьюторанта, а також надання підтримки в її засвоєнні (здійснення супроводу). Педагог, який проводить таку діяльність, є тьютором [160, с. 44–45]. Тьютор супроводжує і розширює освітній простір традиційної школи. Тьютор – це та людина, яка актуалізує освітні потреби учнів, працює з ними, обговорює їх, та прагне допомогти підопічному в їх задоволенні. Поява тьюторської позиції пов'язана з наданням різноманітних послуг з навчання

закладом освіти, який намагається відповідати на реальні виклики часу, виклики соціального життя.

Тьютор у закладі вищої освіти має надавати допомогу майбутньому спеціалісту в створенні власної освітньої програми з урахуванням можливостей конкретного закладу освіти. Передбачуване збільшення часу, що виділяється в професійній освіті на самостійну роботу, збільшує значимість роботи тьютора: саме він допомагає у проєктуванні ІОМ студента, а також розробці індивідуальних дослідних проєктів. В іншому випадку все багатство відкритого освітнього простору конкретного закладу освіти і загалом єдиного сучасного освітнього простору може виявитися неосвоєним ресурсом, якщо у молодій людини не буде сформовано адекватних засобів для здійснення освітньої діяльності у ньому. Тьютор виступає ключовою фігурою в ДН. Він здійснює соціально-педагогічний супровід студентів у процесі навчання за допомогою дистанційних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних. Тьюторські функції неофіційно виконують окремі класні керівники, вчителі-предметники, викладачі-тьютори, куратори, соціальні педагоги, шкільні психологи, педагоги додаткової освіти. Проте така складна і багатогранна діяльність як побудова і супровід унікальної ІОП особистості на основі використання всього різноманіття можливостей, що надає сучасне ІОС, має виконуватися професіоналом, який підготовлений до цієї діяльності (тьюторської), і виконує лише її. Інакше мета індивідуалізації не може бути досягнута.

Як зазначає С. В. Вєтров, на відміну від класного керівника й учителя тьютор вирішує принципово інше завдання. Вчитель працює з культурою і передає учневі її зразки, а тьютор працює з інтересом підопічного і допомагає йому визначитися щодо власної самореалізації. Вчитель – фахівець, який володіє знаннями і вміє їх подати, а тьютор – той, хто супроводжує учня (студента) в його самостійному руслі, виконує функцію навігатора [160, с. 41]. Класний керівник відповідає за здійснення процесу навчання і виховання в своєму класі. Він працює з усім класом, намагаючись здійснити індивідуальний підхід, а не дотриматися принципу індивідуалізації, що за умов масової школи

реалізувати не можливо. Психолог здійснює психологічну допомогу учням у складних життєвій чи навчальних ситуаціях. Соціальний педагог забезпечує соціально-правовий захист учнів та попередження впливу негативних соціальних чинників на формування та розвиток особистості дитини. Педагог додаткової освіти розвиває різноманітну творчу діяльність учнів (вихованців) у різних установах додаткової освіти. У тьютора своє завдання: він здійснює супровід кожного школяра в процесі формування ним ІОП [264].

Відрізняються також від діяльності тьютора і функції асистента та помічника вчителя. У посадові обов'язки асистента вчителя входить забезпечення соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Разом із учителем класу він виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців приймає участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами [589]. Асистент вчителя у Національному класифікаторі професій відноситься до розділу «Фахівці». Цей розділ вміщує професії, що вимагають знань в одній чи більше галузях природознавчих, технічних і гуманітарних наук, професійні завдання яких полягають у виконанні спеціальних робіт, пов'язаних із застосуванням положень та використанням методів відповідних наук. Професія «Помічник вчителя» розміщена у розділі «Працівники», до якого належать професії, що передбачають знання, необхідні для надання послуг. Більшість професій, вміщених до цього розділу, вимагає повної загальної середньої та професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві. У практиці роботи шкіл помічник учителя допомагає вчителю при проведенні демонстраційних робіт, лабораторних і практичних занять.

Функції тьютора, що подані у роботах таких науковців як Г. Гіннс, Б. Деніс, В. Н. Дурберг, Т. М. Ковальова, В. М. Кухаренко, О. О. Челнокова та

ін., набагато ширші та складніші, ніж асистента чи помічника вчителя. Тому доцільно відносити професію тьютора до розділу Державного класифікатора «Професіонали», який вміщує професії, що передбачають високий рівень знань у галузі гуманітарних наук, професійні завдання яких полягають у збільшенні існуючого фонду (обсягу) знань, застосуванні певних концепцій, теорій та методів для розв'язання певних проблем чи в систематизованому викладенні відповідних дисциплін у повному обсязі.

Аналіз класифікаторів професій Великобританії, Польщі, США, Канади та Росії засвідчує наявність професії тьютора у них. Так зокрема у Standard Occupational Classification 2010 Великобританії у групі Teaching and Educational Professionals виділено дві професії «Тьютор освіти дорослих» (Adult education tutor) та «Приватний тьютор» (Private tutor) [85]. У Класифікаторі професій і спеціальностей Польщі [55] у розділі «Інші фахівці з викладання та освіти» подана назва професії «Trener osobisty (coach, mentor, tutor)», в описі якої зазначається, що тьютор допомагає клієнту вносити зміни в особистий і професійний розвиток та досягати поставлених цілей; підтримує процес зміни у всіх сферах життя: відкриває невикористаний людський потенціал в індивідуальних та колективних заняттях; викликає мотивацію діяти; разом із клієнтом знаходить ефективні рішення. У Standard occupational classification США професія тьютора відноситься до групи професій «Інші вчителі та інструктори» [86]. У National Occupational Classification Канади професія тьютора має місце у 3-х групах: «post-secondary teaching and research assistants», «college and other vocational instructors» та «other instructors» [64].

У Росії з 2008 року посада тьютора офіційно затверджена двома наказами Міністерства охорони здоров'я і соціального розвитку РФ: «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования» [382] та «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профессионального образования» [383]. У першому документі професія тьютора належить до групи посад педагогічних працівників 4-го кваліфікаційного рівня, а у другому – до

групи посад працівників адміністративно-господарського та навчально-допоміжного персоналу 3-го кваліфікаційного рівня. Кваліфікаційні характеристики тьютора, зайнятого у сфері середньої [219] та вищої [381] освіти, затверджені відповідно у 2010 та 2011 роках. Також у 2012 році Міжрегіональною тьюторською асоціацією підготовлено проєкт професійного стандарту за видом економічної діяльності «Тьюторський супровід індивідуальної освітньої програми» [460], який було представлено на зовнішню експертизу освітньою спільнотою для подальшої передачі до Національного агентства розвитку кваліфікацій. У цьому стандарті визначено терміни, зокрема ті, що стосуються тьюторської діяльності (індивідуалізація, індивідуалізація в освіті, індивідуальна освітня програма, тьюторський супровід індивідуальної освітньої програми, освітні ресурси, картування, освітній подія, освітнє середовище); представлено узагальнений опис виконуваної трудової діяльності. Ця діяльність визначена розробниками стандарту як педагогічна діяльність по супроводу процесів формування та реалізації ІОП особами різного віку і на різних щаблях освіти. Вона включає такі етапи: а) виявлення освітнього запиту (інтересу) тьюторанта і допомогу в постановці освітніх цілей, б) організація проєктування освітньої діяльності, в т.ч. аналіз і пошук освітніх ресурсів; в) сприяння в реалізації проєкту освітньої діяльності в освітньому середовищі, г) організація рефлексії і проєктування наступного кроку в освіті. У стандарті для описаного виду трудової діяльності зазначено 8 трудових функцій, згрупованих в 3 узагальнені трудові функції, з їх описом згідно макету професійного стандарту.

Аналіз вітчизняного (у розділі 2) і закордонного досвіду тьюторства (у розділі 3) та досвіду інституціоналізації професії тьютора дає підстави для визначення функціональних обов'язків тьютора. Вважаємо доцільним виділити окремо функціональні обов'язки тьютора, зайнятого у сфері середньої освіти тьютора, зайнятого у сфері дистанційного навчання, та тьютор, зайнятого у системі додаткових освітніх послуг (Додаток Г). Визначення функціональних обов'язків тьютора являє може стати підґрунтям до створення кваліфікаційної

характеристики тьютора для оновлення Національного класифікатора професій України, та слугує підґрунтям для моделювання процесу професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Грунтуючись на попередніх дослідженнях [71], [424], [426], [150], проведених нами у площині дослідження Національної рамки кваліфікацій (НРК), вважаємо доцільним на основі положень НРК [455], яка закладає засади системи ступеневої підготовки майбутніх учителів та освіти протягом життя, визначити дескриптори рівня та дескриптори кваліфікації тьютора. Відповідно до рівнів вищої освіти професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності може здійснюватися здійснюється на таких рівнях вищої освіти як початковий (короткий цикл), перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) та науковий. Згідно з рівнями НРК підготовка здійснюється від шостого до десятого рівня і орієнтована на оволодіння відповідними компетентностями. У дослідженні ми акцентуємо увагу на підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності на 7–9 рівнях НРК, на що і спрямовано розробку моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у ІОС закладу вищої освіти. Опис дескрипторів рівня та дескрипторів кваліфікації тьютора відповідно до положень НРК представлено у додатку Д.

Наступним етапом моделювання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності вважаємо визначення трудових функцій тьютора на основі вимог до змісту та умов його праці, кваліфікації та професійних здатностей працівника, що викладені у вигляді структурованих одиниць і характеристик діяльності у професійному стандарті. Базуючись на виділених у п. 1.2. компонентах тьюторської діяльності нами були визначені такі основні трудові функції тьютора:

- 1) розвивати внутрішню мотивацію до навчання, до оволодіння знаннями і навичками побудови індивідуальної освітньої програми;
- 2) створювати та підтримувати інтерес до освіти й задовольняти потреби в самоактуалізації через освітню діяльність;

- 3) проводити вивчення особистості за допомогою психолого-педагогічної діагностики, виявляти освітні інтереси й освітні труднощі тьютора;
- 4) визначати цілі та задач індивідуальної освітньої програми;
- 5) забезпечувати формування і розвиток індивідуального освітнього запиту тьютора;
- 6) супроводжувати формування та реалізацію ІОП;
- 7) організовувати освітнє середовище для формування і реалізації ІОП;
- 8) проводити спільно з тьютором аналіз ресурсів освітнього середовища для реалізації освітнього запиту, забезпечувати раціональне використання та розширення ресурсів середовища для реалізації ІОП;
- 9) забезпечувати методичний супровід формування і реалізації ІОП, розробляти й адаптувати методичний інструментарій та дидактичні засоби;
- 10) вести робочу тьюторську документацію;
- 11) надавати допомогу тьютору у вигляді порад, рекомендацій щодо досягнення власних освітніх цілей;
- 12) співпрацювати з суб'єктами і зацікавленими сторонами для створення умов, що сприяють реалізації індивідуальної освітньої програми;
- 13) організовувати аналіз, оцінку та корекцію процесу реалізації ІОП;
- 14) дослідження ефективності тьюторської діяльності.

Розроблений у дослідженні проєкт професійного стандарту на професію «Тьютор» наведено у додатку Е.

Спираючись на засади системного підходу та дослідження теорії (Розділ 1) та практики тьюторства й підготовки до тьюторської діяльності в Україні (Розділ 2) і за кордоном (Розділ 3), з метою реалізації Концепції (п.4.2) у дослідженні виділено складові професійної підготовки до тьюторської діяльності (цільова, філософсько-світоглядна, теоретико-методологічна, змістовно-процесуальна, критеріально-оцінювальна, результативна). Вони стали основою для розробки **моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти** (Рис. 4.1).

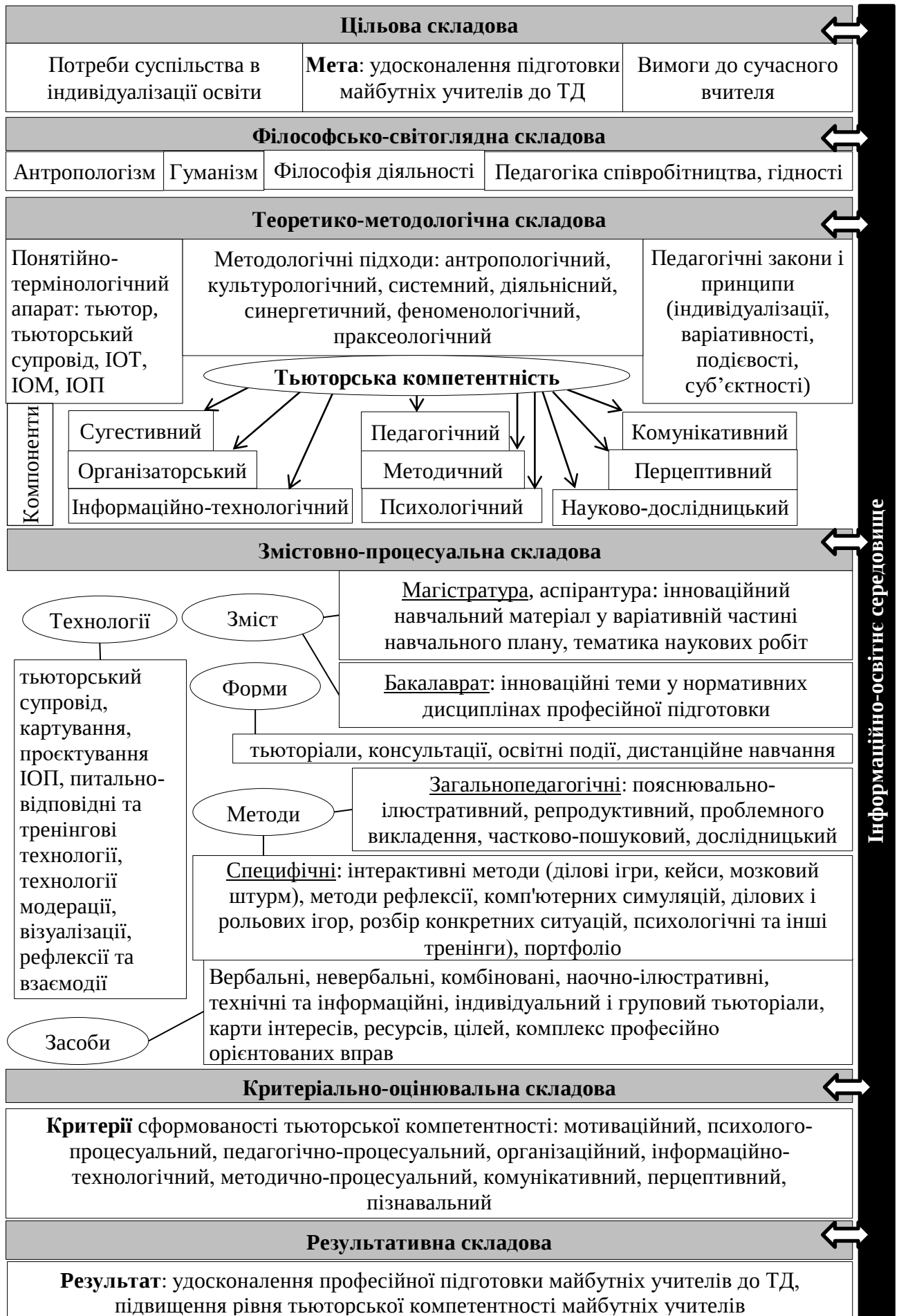


Рис. 1. Модель професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності

Усі складові моделі інтегруються завдяки системним процесам у ІОС ЗВО. Кожна складова має свою реалізацію у ІОС. Опишемо їх докладніше. *Цільова складова* моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у ЗВО визначає потреби суспільства в індивідуалізації освітнього процесу; мету, що полягає в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; вимоги до сучасного вчителя як спеціаліста у здійсненні індивідуалізації навчання. Засоби ІОС дозволяють здійснювати моніторинг запитів роботодавців та суспільства на учителів із тьюторською компетентністю, а також вимоги до кваліфікації тьюторів у різних типах закладів освіти (загальноосвітні, позашкільні, сімейні тощо). Це здійснюється за допомогою такого типу веб-ресурсів як онлайн бази вакансій. Також на основі веб-ресурсів освітньої тематики (освітньо-інформативні сайти, онлайн ЗМІ, блоги, соціальні мережі) вивчаються та узагальнюються сучасні тенденції в українській та зарубіжній освіті щодо індивідуалізації навчання для актуалізації мети професійної підготовки майбутніх учителів до ТД.

Філософсько-світоглядна складова моделі охоплює ті ідеї, теорії та концепції, на яких ґрунтується тьюторство: антропологізм, гуманізм, філософія діяльності, теорії педагогіки співробітництва та гідності (п.1.4). Такі засоби ІОС як веб-ресурси (просвітницькі сайти, онлайн ЗМІ, блоги, соціальні мережі) дозволяють інформувати викладачів і студентів про розвиток філософської думки щодо сучасних освітніх парадигм, ідей, теорій та концепцій.

Теоретико-методологічна – розкриває понятійно-термінологічний апарат дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, методологічні підходи (антропологічний, культурологічний, системний, діяльнісний, синергетичний, феноменологічний, праксеологічний), педагогічні закони і принципи професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та структуру тьюторської компетентності. У складі тьюторської компетентності вчителя виділяються такі компоненти: сугестивний, психологічний, педагогічний, організаторський, інформаційно-технологічний, комунікативний, методичний, перцептивний та науково-

дослідницький. Для розкриття теоретико-методологічних засад тьюторства доцільним буде застосування суб'єктами професійної підготовки майбутніх учителів таких засобів ІОС як онлайн-довідники, енциклопедії, словники, підручники, посібники, репозиторії наукових публікацій, матеріали наукових конференцій.

Змістовно-процесуальна – включає організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, що відображають зміст підготовки, розроблений на основі освітнього стандарту підготовки бакалаврів і магістрів у галузі освіти, й авторських пропозицій, аудиторні та позааудиторні форми навчання, загальнодидактичні й інноваційні методи навчання, традиційні та специфічні технології й засоби навчання та організаційно-методичні засади ефективної підготовки до тьюторської діяльності. Також вона охоплює процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу. Для взаємодії між суб'єктами освітнього процесу застосовуються інформаційно-комунікаційні технології, що входять у структуру інформаційно-освітнього середовища. Отже можна говорити про три суб'єкту дидактику, де суб'єктами виступають викладач, студент і інформаційно-освітнє середовище. Ця складова інтегрується із широким колом ІКТ, що входять у ІОС професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Вони докладно описані у п.5.3. Основними засобами виступають технології ДН (у тому числі адаптивні) та такі ІКТ: загального призначення (технології подання освітньої інформації, технології зберігання та обробки освітньої інформації, технології передачі освітньої інформації, технології взаємодії між суб'єктами освітнього процесу; технології контролю і оцінювання навчальних досягнень слухачів) та тьюторського супроводу. До ІКТ тьюторського супроводу відносяться виділені нами інформаційно-комунікаційні засоби відповідно до етапів тьюторського супроводу, а саме: для визначення пізнавального інтересу (програмами для тестування або онлайн тести), для формулювання освітнього запиту (онлайн дошки, онлайн інтелект-карти), для постановки мети освітньої діяльності як способу досягнення

очікуваного результату (планувальники, органайзери, календарі), для пошуку освітніх ресурсів і розробки плану освітньої діяльності (пошуковики, агрегатори інформації, сервіси відкладеного читання, сервіси збереження і обміну зображеннями, сервіси для створення навчальних матеріалів), для реалізації, обговорення, аналізу і коригування плану освітньої діяльності (офісні програми, сервіси створення портфоліо), для аналізу підсумків освітньої діяльності (програми або сервіси тестування, програми для створення навчальних матеріалів, онлайн-ресурси для проведення психологічних тестів), для коригування освітньої мети, визначення тимчасових перспектив (електронні презентації, електронні таблиці).

Критеріально-оцінювальна складова моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності охоплює критерії сформованості тьюторської компетентності, на основі яких визначається рівень професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності – високий, середній, низький. У розробці критеріїв і показників сформованості тьюторської компетентності були враховані такі вимоги: відповідність критеріїв та їх показників компонентам тьюторської діяльності (п. 4.1); детермінованість та взаємозв'язок критеріїв, як ознак системності, що використовуються для оцінювання рівня сформованості всіх компонентів тьюторської компетентності (сугестивний, психологічний, педагогічний, організаторський, інформаційно-технологічний, методичний, комунікативний, перцептивний, науково-дослідницький); адаптивність критеріального апарату до процесу професійної підготовки майбутніх учителів у практиці закладу вищої освіти.

Відповідно до структури тьюторської діяльності у критеріально-оцінювальному блоці запропоновано такі критерії сформованості тьюторської компетентності: мотиваційний, психолого-процесуальний, педагогічно-процесуальний, інформаційно-технологічний, методично-процесуальний, комунікативний, перцептивний, пізнавальний. Отже, критеріальну базу ефективності професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності становлять вісім критеріїв. Кожен із них спрямований на оцінку

сформованості у майбутніх учителів особистих знань та вмінь щодо тьюторської діяльності; здатності до здійснення тьюторської діяльності у закладах середньої освіти та у процесі неформальної освіти (домашньої, дистанційної, екстернатної тощо); світоглядного ставлення до тьюторської діяльності та спрямованості на постійне удосконалення своєї тьюторської компетентності. Визначимо сутність кожного критерію і його показників.

Мотиваційний критерій характеризує рівень сформованості мотивації майбутнього вчителя до опанування тьюторською компетентністю у процесі професійної підготовки, сформованості професійних знань й умінь здійснювати формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб підопічного(их) у сфері освітньої діяльності та сформованості емоційно-вольових якостей особистості майбутнього вчителя до здійснення тьюторської діяльності. *Психолого-процесуальний* критерій дозволяє оцінити рівень сформованості психологічних знань (психологія людини, вікова психологія, способи саморегуляції та управління собою й іншими, психолого-педагогічна діагностика особистості) та сформованості знань і вмінь здійснювати індивідуалізацію освітнього процесу, включаючи вміння реалізовувати індивідуальний та особистісно орієнтований підходи, вивчення ІОТ та розробку ІОП і ІОМ. *Педагогічно-процесуальний* критерій характеризується рівнем сформованості педагогічних знань, сформованості вміння використовувати педагогічні методи, форми, засоби та технології для розробки та супроводу індивідуальної освітньої програми підопічного(их). *Організаційний* критерій визначає рівень сформованості організаторських здібностей майбутніх учителів, що необхідні для здійснення ними тьюторської діяльності. *Інформаційно-технологічний* критерій дозволяє оцінити у процесі реалізації моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності рівень сформованості інформаційної грамотності та рівень сформованості вмінь здійснювати тьюторську діяльність з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Методично-процесуальний* критерій характеризує рівень сформованості методичних знань та рівень сформованості вміння ефективно й якісно вирішувати методичні

завдання в умовах широкого кола педагогічних ситуацій у контексті предмета, що викладається. *Комунікативний* критерій передбачає оцінювання рівню володіння технікою педагогічного спілкування та комунікативних здібностей майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки до тьюторської діяльності. *Перцептивний* критерій характеризується рівнем сформованості ціннісного відношення студента до тьюторської діяльності та рівнем сформованості професійних знань і вмінь управління процесом емоційного розвитку і емоційної регуляції підопічних. *Пізнавальний* критерій дозволяє оцінити рівень пізнавальної активності та рівень сформованості вміння до здійснення наукової діяльності майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки до тьюторської діяльності.

Інтеграція критеріально-оцінювальної складової з ІОС відбувається на рівні використання ІКТ для моніторингу, контролю та оцінювання програмних результатів навчання, що передбачені освітньою програмою за спеціальністю 014.09 «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)». Це вбудовані засоби тестування, опитування та моніторингу компетентностей у системі ДН та різноманітні Інтернет засоби (онлайн тестування, вікторини, інтерактивні засоби контролю, системи постановки та контролю завдань тощо).

Результативна складова моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності визначає удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (підвищення рівня тьюторської компетентності). Більшість результатів професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності відображається у електронній формі, зокрема у журналі оцінок у СДН, у електронних журналах, електронних засобах презентації навчальних досягнень (е-портфоліо, електронні презентації, інфографіка тощо).

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності здійснюється згідно визначених кваліфікаційних характеристик тьютора, дескрипторів п'яти рівнів Національної рамки кваліфікацій для тьютора та трудових функцій тьютора на основі вимог до змісту та умов його

праці та розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у ІОС ЗВО. Розроблена модель являє собою динамічну структуру, що може бути доповнена та оновлена у зв'язку із змінами вимог суспільства та економіки. У моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у ІОС ЗВО органічно поєднуються складові: цільова, філософсько-світоглядна, теоретико-методологічна, змістовно-процесуальна, критеріально-оцінювальна, результативна. Вони мають особливе значення завдяки їх змістовому наповненню, що дає змогу врахувати специфіку майбутньої діяльності учителя у ролі тьютора.

Висновки до четвертого розділу

Обґрунтовано структуру тьюторської компетентності вчителя, що містить такі компоненти: сугестивний, психологічний, педагогічний, організаторський, інформаційно-технологічний, методичний, комунікативний, перцептивний, науково-дослідницький. Сугестивний компонент відображає володіння засобами некритичного впливу на іншу людину за допомогою вербальних і невербальних каналів сприйняття з метою трансляції потрібної тьютору інформації; психологічний – передбачає сформованість здатності на основі знань психології людини, зокрема вікової психології, та методів вивчення особистості здійснювати індивідуальні форми роботи з підопічним(ими); педагогічний – базується на сформованості здатності майбутнього вчителя, ґрунтуючись на знаннях з педагогіки, використовувати педагогічні методи, форми, засоби та технології для здійснення цілісного педагогічного процесу, спрямованого на розвиток і формування особистості в умовах індивідуалізації навчання; організаторський – відображає володіння здатністю планувати та налагоджувати свою діяльність і діяльність підопічного з метою досягнення індивідуальних освітніх цілей тьюторанта; інформаційно-технологічний – базується на оволодінні здатністю вирішувати професійні завдання, сукупність яких визначається сучасними напрямками діяльності тьютора в умовах інформаційного суспільства; методичний – передбачає сформованість здатності

до ефективного й якісного вирішення методичних завдань в умовах широкого кола педагогічних ситуацій у контексті предмета, що викладається, або освітньої діяльності, що здійснюється, у роботі з тьютором з реалізації його індивідуальної освітньої програми; комунікативний – характеризується здатністю тьютора керувати процесом взаємодії з підопічним у процесі тьюторської діяльності, застосовуючи інтерактивні технології та широкий спектр комунікативних стратегій і тактик; перцептивний – охоплює здатність і підготовленість тьютора до оволодіння процесами й механізмами сприйняття, розуміння та оцінювання підопічного(их), а також відносин із ним; науково-дослідницький – відображає прагнення й здатність накопичувати та реалізовувати потенціал у сфері самостійної пізнавальної діяльності для успішного вирішення тьюторських завдань і здійснення наукових досліджень з теорії та практики тьюторства.

Концепція професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти має правову основу, ґрунтується на методологічних підходах до професійної підготовки майбутніх учителів, спирається на досвід зарубіжних закладів освіти, педагогічних практик і досліджень, а також вітчизняний досвід організації професійної підготовки майбутніх учителів за навчальними програмами закладів вищої освіти. *Провідна ідея концепції* полягає в тому, що ефективність професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності залежить від урахування соціального замовлення на впровадження індивідуального підходу в освіті та вимог до вчителя як педагога-професіонала, здатного здійснювати індивідуальний супровід освітньої програми учня, що відображається в спільному для всіх спеціальностей галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» інноваційному змісті, застосованих специфічних формах, методах, засобах та технологіях навчання й контролю, спрямованих на формування тьюторської компетентності в майбутніх учителів у інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Моделювання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської

діяльності дозволило визначити кваліфікаційні характеристики тьютора, дескриптори п'яти рівнів Національної рамки кваліфікацій для тьютора та трудові функції тьютора на основі вимог до змісту й умов його праці та розробити модель професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти, що містить такі складові: цільову, філософсько-світоглядну, теоретико-методологічну, змістово-процесуальну, критеріально-оцінювальну, результативну. Цільова складова визначає потреби суспільства в індивідуалізації освітнього процесу, мету, що полягає в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, та вимоги до сучасного вчителя як спеціаліста в здійсненні індивідуалізації навчання; філософсько-світоглядна – охоплює ті ідеї, теорії та концепції, на яких ґрунтується тьюторство (антропологізм, гуманізм, філософія діяльності, теорії педагогіки співробітництва та гідності); теоретико-методологічна – розкриває понятійно-термінологічний апарат, методологічні підходи й принципи професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; змістовно-процесуальна – включає організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; критеріально-оцінювальна – охоплює критерії сформованості тьюторської компетентності, на основі яких визначається рівень професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (високий, середній, низький); результативна – визначає вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (підвищення рівня тьюторської компетентності). Визначено критерії сформованості тьюторської компетентності вчителя (мотиваційний, психолого-процесуальний, педагогічно-процесуальний, інформаційно-технологічний, методично-процесуальний, комунікативний, перцептивний, пізнавальний) та розкрито їх зміст.

Зміст розділу відображено у таких публікаціях: [421], [71], [424], [426], [150], [403], [404], [395], [402] та ін.

РОЗДІЛ V. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі здійснено відбір та структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; подано форми, методи, технології та засоби професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності; описано шляхи організації інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

5.1. Обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності

Аналіз сутності та змісту тьюторської діяльності учителя (п.1.2), теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в Україні (Розділ II) та за рубежом (Розділ III), а також узагальнення змісту, що відображений у сучасних моделях підготовки педагогів до тьюторської діяльності (п.2.3) нами виділені такі напрями модернізації змісту підготовки майбутніх учителів з метою формування в них тьюторської компетентності:

1) удосконалення/розширення змісту психолого-педагогічних дисциплін на першому рівні вищої освіти через введення окремих тем з тьюторства у зміст нормативних дисциплін;

2) введення дисциплін за вибором з тематики тьюторства на другому та третьому рівні вищої освіти підготовки;

3) пропозиція тем для написання кваліфікаційних та дисертаційних робіт з проблематики тьюторства.

Базуючись на теорії тьюторства, що подана у працях таких науковців як К. О. Александрова, Дж. К. Бейлі (G. K. Bailey), Е. Е. Гордон (E. E. Gordon), Т. М. Гуштіна, Дж. К. Кітченс (J. C. Kitchens), Т. М. Ковальова, П. С. Коскінен

(P. S. Koskinen), Ю. А. Лях, Ч. Р. Натсон (Ch. R. Natson), А. В. Ніколаєва, С. Ріфорт (S. Riffort), О. Г. Старіков, Е. Хейс (E. Hays), О. А. Чекунова, Н. О. Шалімова та ін., а також сучасних моделях підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності, проаналізованих у п.2.3., у дослідженні професійної підготовки мабутьних учителів до тьюторської діяльності було сформовано зміст професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на другому та третьому рівнях вищої освіти.

У рамках існуючих навчальних планів бакалаврів галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», включаючи спеціальності 013 «Початкова освіта», 014 «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)», 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», 016 «Спеціальна освіта», 017 «Фізична культура і спорт», за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, є спільні дисципліни спільні дисципліни загальної і професійної підготовки. Під час їх вивчення з метою формування тьюторської компетентності на засадах міждисциплінарного підходу буде доцільним включити вивчення спільних теоретичних та практичних блоків з оволодіння арсеналом форм, методів, прийомів, технологій і змістом роботи по реалізації тьюторського супроводу, зокрема у рамках дистанційного навчання (Таб. 5.1).

Важливим моментом у формуванні тьюторської компетентності є те, що при вивченні відповідної теми студенти краще сприймають матеріал в класичному поданні (лекція, презентація). Тому спочатку пропонується теоретичний матеріал, що закріплюється навчальними завданнями, спрямованими на подальше заглиблення у специфіку тьюторської діяльності.

Наприклад, під час вивчення дисципліни «Історія педагогіки» студентам пропонується здійснити аналіз досліджень з тьюторства за певний проміжок часу в окремій країні та представити результати дослідження у формі доповіді та «часової стрічки» (timeline). Виконуючи таке компетентнісно-орієнтоване завдання студенти задіють знання з іноземної мови, основ наукових досліджень та основ інформатики. Вирішення цього завдання залучає міждисциплінарні зв'язки, орієнтоване на розвиток комплексу професійно важливих якостей та

спрямоване на формування знань з тьюторської діяльності. Застосування такого завдання в освітньому процесі передбачає наявність чітких і разом із тим гнучких заздалегідь заданих критеріїв оцінювання, що не виключають критерій оригінальності та творчого виконання.

Таблиця 5.1

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на I-му рівні вищої освіти

Курс	Дисципліни	Тема
1	Вступ до спеціальності	Тьюторська діяльність як новий простір педагогічної діяльності (Додаток Ж.1)
	Основи інформатики	Платформи дистанційного навчання (Додаток Ж.2)
2	Педагогіка	Методи, форми, засоби тьюторського супроводу Поняття про дистанційне навчання (Додаток Ж.3)
2–3	Історія педагогіки	Історія тьюторства (Додаток Ж.4)
1–3	Психологія	Психологія тьюторства (Додаток Ж.5)
3	Педагогічна майстерність	Розробка індивідуальної освітньої програми учня (Додаток Ж.6)
4	Методика викладання	Планування індивідуального маршруту навчання учня Проектування та розробка дистанційних курсів з предмету (Додаток Ж.7)
	Кваліфікаційна робота з проблеми організації тьюторського супроводу з шкільного предмету (математика, інформатика, біологія, географія, історія тощо).	

До критеріїв оцінювання компетентнісно-орієнтованого завдання можна віднести ступінь відповідності професійного виконання (якщо це можливо), правильність, універсальність, стійкість, ергономічність, оптимальність і

швидкість виконання [371, с. 321].

Для того, щоб студенти змоги підготуватися до реалізації тьюторських функцій у СДО доцільно реалізувати змістову і технологічну складову цієї підготовки. По-перше, у зміст дисциплін з основ інформатики (у навчальних програмах окремих спеціальностей вони мають різні назви і різну кількість) доцільно включити ознайомлення з технологіями ДН в Інтернет-середовищі (знайомство з платформами ДН, оволодіння технологіями реалізації ДН засобами Інтернет та навичками Інтернет-спілкування, формування вмінь здійснювати контроль і моніторинг навчальної діяльності засобами дистанційних технологій та ін.). По друге, доцільно організувати майбутнім учителям набуття досвіду безпосередньої роботи в освітньому онлайн-середовищі як в ролі учня так і вчителя. Спершу студенти мають зрозуміти специфіку онлайн ДН з позиції тьюторанта, щоб зрозуміти як сприймається навчальний матеріал ДН, які можуть виникнути проблеми у процесі засвоєння знань або проведенні контрольних заходів, як відбувається спілкування у групах між учнями тощо. На старших курсах студенти можуть отримати уявлення про діяльність тьютора, якщо надати їм можливість провести онлайн-заняття за допомогою дистанційних технологій навчання під час вивчення дисциплін з методики викладання.

З метою поглиблення інформаційно-технологічних умінь майбутніх учителів, крім вищенаведених умов формування тьюторської компетентності на засадах міждисциплінарного підходу під час вивчення інформатичних дисциплін, вважаємо за доцільне залучення майбутніх учителів до широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення фахових дисциплін. Зокрема студенти повинні навчитися здійснювати пошук, структурування та збереження інформації; використовувати програмне забезпечення різного призначення для професійних цілей (написання текстів, проведення розрахунків, створення баз даних і знань, презентація та графічне представлення інформації, візуалізація даних, керування завданнями, організація роботи, розробка електронних дидактичних матеріалів і

публікацій); формування професійного іміджу і портфоліо засобами інформаційно-комунікаційних технологій; аналіз, розробка і публікація мультимедійного контенту.

Доцільно процес формування тьюторської компетентності на засадах міждисциплінарного підходу завершити написанням кваліфікаційної роботи з проблеми організації тьюторського супроводу в аспекті спеціальності. Це стане квінтесенцією відображення всіх міждисциплінарних знань, набутих під час навчання на бакалавраті. Адже під час її написання студент має залучити знання з кількох дисциплін, що вивчалися, і не лише з психолого-педагогічних, а й дисциплін, що спрямовані на формування вмінь здійснювати наукові дослідження та оволодіння засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Слід наголосити, що основна освітня програма професійної підготовки майбутніх учителів на бакалавраті будується традиційно відповідно до кожної спеціальності у галузі «Освіта», а завдяки застосуванню міждисциплінарного підходу можна отримати можливість для поглибленого вивчення основних базових напрямків діяльності тьютора і формування тьюторської компетентності. Отже, освітній процес буде орієнтований на підготовку бакалавра, здатного аналізувати і вирішувати на практиці широке коло особистих, міжособистісних, дитячих, шкільних та організаційних проблем. Професійна підготовка майбутніх учителів буде передбачати не тільки теоретичне знайомство з міжнародним і вітчизняним досвідом тьюторства, а й практичне освоєння студентами технологій тьюторського супроводу. Вивчення психолого-педагогічних дисциплін формує у майбутніх учителів уявлення про специфіку розвитку і способи якісних змін особистості в різноманітних життєвих ситуаціях та навчанні. У подальшому формуванні тьюторської компетентності важливими є дисципліни, що вдосконалюють у студентів мовну культуру, сприяють розвитку навичок використання ІКТ у професійній діяльності та знайомлять з проблемами корекційної педагогіки та інклюзивної освіти. Все це передуює освоєнню знань з організації тьюторських практик, що допомагають формувати навички з розробки ІОП тьюторанта, з планування і

проведення психолого-педагогічних досліджень, з організації ІОС

З метою формування тьюторської компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів доцільно запропонувати студентам курси за вибором, що враховують принцип диференціації та індивідуалізації, інтереси і професійну спрямованість конкретного студента (наприклад, «Тьюторство в умовах інклюзивної освіти», «Дистанційний навчальний процес», «Історичні витоки тьюторства»).

Отже, становлення тьюторської компетентності на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти ми розглянули через призму дисциплін, що її формують, враховуючи важливу роль міждисциплінарних зв'язків. Формування тьюторської компетентності у міждисциплінарному контексті передбачає створення умов для реалізації зв'язків між різними дисциплінами, а саме: інтеграцію теоретичного і практичного блоку щодо теорії тьюторського супроводу в педагогічній діяльності у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін; ознайомлення з технологіями ДН в Інтернет-середовищі під час вивчення інформатичних дисциплін та набуття досвіду участі в ІОС; застосування ІКТ під час вивчення фахових дисциплін; комплексну діяльність з написання кваліфікаційної роботи з проблеми організації тьюторського супроводу в аспекті спеціальності. Таким чином, у процесі вивчення психолого-педагогічних та інформатичних дисциплін, а також під час практичної діяльності в ІОС, що побудоване на основі платформи ДН, відбувається формування педагогічної, психологічної, методичної та інформаційно-технологічної складових тьюторської компетентності.

З метою підготовки майбутніх педагогів до тьюторської діяльності на магістерському рівні освіти вищої освіти пропонується запровадити дві дисципліни «Тьюторство у сфері освіти» та «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі» (Таб. 5.2), а для аспірантів спеціальності 015 «Професійна освіта: Інформаційні технології» – дисципліну «Тьюторство у системі дистанційної освіти». Крім цього, магістрам і майбутнім докторам філософії пропонується здійснювати наукові дослідження з проблеми

організації тьюторського супроводу в школі, ЗВО, групі, для індивіда тощо або з методології чи методик тьюторської діяльності.

Таблиця 5.2

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на II-му та III-му рівнях вищої освіти

Спеціальність	Дисципліна	Модулі
«Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)» (магістратура)	«Тьюторство у сфері освіти» (Додаток 3.1)	«Інформатизації вищої освіти та сутність тьюторської діяльності у вищому навчальному закладі» «Методологічні засади тьюторської діяльності»
	«Організація дистанційного навчання у навчальному закладі» (Додаток 3.2)	«Теоретико-методологічні засади дистанційної освіти» «Інформаційно-технологічні засоби організації дистанційного навчання»
Кваліфікаційна робота з проблеми організації тьюторського супроводу в школі, ЗВО, групі, для індивіда тощо.		
«Професійна освіта: Інформаційні технології» (аспірантура)	«Тьюторство у системі дистанційної освіти» (Додаток 3.3)	«Система дистанційної освіти та теоретико-методичні засади дистанційного навчання» «Розробка та проведення дистанційних у системі дистанційного навчання»
Дисертаційне дослідження з методології чи методики тьюторської діяльності		

Основна мета засвоєння курсу «Тьюторство у сфері освіти» полягає у формуванні знань про особливості тьюторського супроводу в освіті, методологію тьюторства, особливості ДН, формування вміння реалізовувати ІОП того, хто навчається, організовувати ДН, здійснювати тьюторську

діяльність на різних ланках освіти та в інклюзивній практиці. Під час опанування дисципліни студенти знайомляться із такими теоретичними темами: «Інформатизація вищої освіти в Україні», «Педагогічна культура викладача», «Тьюторство та його розвиток в освіті України», «Структура професійної компетентності викладача-тьютора», «Методологія тьюторства», «Зміст діяльності тьютора у процесі супроводу особистості». Практичному засвоєнню підлягають такі питання: «Роль викладача-тьютора в інформаційному суспільстві», «Сутність тьюторської діяльності у закладі вищої освіти», «Сучасні освітні парадигми та моделі тьюторської діяльності», «Тьюторіал як форма тьюторської діяльності», «Планування індивідуального освітнього маршруту студента», «Ігрові методи у роботі тьютора». Самостійна робота студенті передбачає самостійне освоєння особливостей технократичних складників педагогічної культури у ХХІ столітті, проблеми підготовки викладача як тьютора, методів тьюторської діяльності та особливостей тьюторської діяльності у дистанційному навчанні.

Метою курсу «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі» є формування знань про особливості організації ДН у закладі освіти, формування вміння планувати, розробляти ДК на методичному й інформаційно-технічному рівні, організовувати дистанційне навчання у закладах загальної середньої та вищої освіти, шляхом застосування СДО. Теоретична частина включає ознайомлення з такими питаннями як передумови виникнення ДН, сутність ДН, проєктування ДК, інформаційні матеріали ДК, відкриті освітні ресурси та хмарні технології у сучасному освітньому процесі, СДН, а також масові відкриті ДК та платформи для їх створення. Для практичного засвоєння студентам пропонуються такі теми: «Портрет споживача послуг дистанційного навчання», «Можливості освітніх систем», «Система дистанційної освіти та її сприйняття», «Особливості навчального процесу в системі дистанційного навчання», «Особливості діяльності тьютора при навчанні в системі дистанційного навчання», «Планування дистанційного курсу», «Планування курсу у віртуальному навчальному середовищі»,

«Проектування дизайну дистанційного курсу», «Планування комунікації у дистанційному курсі», «Планування практичних і контрольних заходів у дистанційному курсі». У ході практичних занять студенти розробляють власний курс на платформі Moodle та вчаться його супроводжувати. На самостійне опрацювання даються теми («Способи і засоби комп'ютерних технологій в освіті», «Електронні навчальні матеріали», «Застосування ІКТ для моніторингу результатів навчальної діяльності учнів»), вивчення яких дозволяє студентам ознайомитися з тенденціями світової освіти, основними категоріями засобів комп'ютерних технологій, призначенням та способами отримання електронних навчальних матеріалів, засобами для створення електронних навчальних матеріалів, особливостями проведення комп'ютерного тестування тощо.

Метою вивчення аспірантами дисципліни «Тьюторство у системі дистанційної освіти» є оволодіння фахівцями системою знань, умінь, що забезпечують реалізацію тьюторського супроводу в умовах дистанційних технологій навчання, та вмінь реалізовувати процес ДН і комунікації на високому професійному рівні. Теоретична частина включає ознайомлення з такими темами як загальні засади ДН, поняття та історія розвитку ДН, його переваги та недоліки, психолого-педагогічні особливості ДО, витоки й основні віхи становлення ДН, роль Інтернет у ДН, педагогічні та інформаційні технології ДН, платформи та онлайн сервіси для ДН та для організації вебінарів і онлайн конференцій. Також аспіранти ознайомлюються із особливостями освітнього процесу та навчальної діяльності в ДО, загальною характеристикою діяльності тьютора, роллю, місцем та функціями тьютора в системі ДО, технологіями роботи з Moodle, проектування, наповнення інформаційними та методичними матеріалами ДК, а також планування контрольних заходів та спілкування зі слухачами ДК. Практично аспіранти мають сформулювати чітке уявлення про важливі особливості споживача послуг ДН, особливості освітнього процесу в СДН, особливості діяльності тьютора при навчанні в СДН, роль викладача-тьютора в інформаційному суспільстві та сутність тьюторської діяльності, сучасні освітні парадигми та моделі тьюторської

діяльності, тьюторіал як форма тьюторської діяльності; опанувати можливості освітніх систем, технології у сучасній ДО, процес планування ДК; здійснювати проєктування та планування курсу у віртуальному навчальному середовищі, планування комунікації та практичних і контрольних заходів у ДК, вивчення ІОМ та планування ІОТ та програми тьюторанта, використання ігрових методів у роботі тьютора.

Для студентів педагогічних спеціальностей доцільним є проведення семінарів та навчання за сертифікаційними освітніми програмами з тематики тьюторства. Зокрема сертифікаційна освітня програма «Тьюторство у системі дистанційного навчання» (Додаток М.2), що була розроблена у рамках дослідження, спрямована на підготовку слухачів до здійснення тьюторського супроводу в СДН. Метою програми є формування знань про особливості організації ДН у закладі освіти, формування вміння планувати, розробляти дистанційні курси на методичному й інформаційно-технічному рівнях, організовувати ДН у ЗЗСО та ЗВО, шляхом застосування СДН. У результаті навчання за програмою у слухачів формуються такі професійні компетентності: розуміння концептуальних положень і основних принципів ДН; володіння вмінням планувати використання технологій ДН як частини професійної підготовки учнів (студентів); уміння здійснювати навчання на основі технологій ДН; засвоєння стратегій ефективної реалізації педагогічних технологій у освітньому процесі та вміння вирішувати задачі їх проєктування, супроводу і використання в умовах єдиного ІОС; вміння розроблявати та адаптувати навчальні матеріали для підтримки ДН; володіння методами педагогічного оцінювання з використанням дистанційних технологій; вміння здійснювати моніторинг навчальної активності та оцінювання слухачів, використовуючи технології ДН; здатність заохочувати слухачів управляти своїм власним навчанням у середовищі ДН; охорона, розміщення і контроль за використанням людських і функціональних ресурсів для організації ДН.

Сертифікаційна освітня програма «Тьюторський супровід дітей шкільного віку» (Додаток М.1) спрямована на підготовку слухачів спрямувати зусилля на

індивідуальну освітню діяльність для здійснення тьюторського супроводу дітей молодшої, середньої та старшої школи. Її мета полягає у формуванні в слухачів усвідомлення сутності тьюторства, особливостей тьюторського супроводу дітей шкільного віку (учні початкових, середніх та старших класів), методології та методики тьюторського супроводу, а також формування вміння реалізовувати ІОП дитини, здійснювати тьюторську діяльність у роботі з дітьми шкільного віку. У результаті навчання за програмою у слухачів формуються такі професійні компетентності: здатність застосовувати сучасні методики та технології організації і реалізації тьюторського супроводу з дітьми шкільного віку; готовність використовувати сучасні технології діагностики особистості; здатність формувати освітнє середовище і використовувати для цього інформаційні технології; здатність застосовувати свої здібності в реалізації завдань індивідуального освітнього запиту дитини; здатність аналізувати результати наукових досліджень і застосовувати їх при вирішенні освітніх і професійних завдань; готовність використовувати індивідуальні креативні здібності для оригінального вирішення професійних завдань; готовність до розробки і реалізації методичних моделей, методик, технологій і прийомів навчання, аналізу результатів процесу їх використання в тьюторській діяльності; готовністю досліджувати, проєктувати, організовувати й оцінювати реалізацію процесу тьюторського супроводу дітей шкільного віку; готовність використовувати індивідуальні та групові технології у тьюторській діяльності, спираючись на вітчизняний і зарубіжний досвід; готовність до здійснення педагогічного проєктування освітнього середовища, ІОП та ІОМ; готовність проєктувати новий навчальний зміст, технології і конкретні методики навчання; здатність вивчати і формувати культурні потреби і підвищувати культурно-освітній рівень різних груп дітей шкільного віку; готовність до використання сучасних ІКТ для вирішення професійних завдань.

Отже, зміст професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності включає: 1) перелік та зміст тем з тьюторства, що запропоновані для ознайомлення на бакалавраті протягом 4-х курсів у рамках вивчення різних

навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Основи інформатики», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Психологія», «Педагогічна майстерність», «Методика викладання»); 2) тематику кваліфікаційних робіт з проблеми організації тьюторського супроводу з шкільного предмету (математика, інформатика, біологія, географія, історія тощо); 3) розроблені навчально-методичні комплекси з нових дисциплін для II-го та III-го рівнів вищої освіти («Тьюторство у сфері освіти», «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі», «Тьюторство у системі дистанційної освіти»); 4) тематику кваліфікаційних робіт (дисертацій) з проблеми організації тьюторського супроводу в школі, ЗВО, групі, для індивіда тощо; 5) тематику та зміст семінарів і сертифікаційних освітніх програм з тематики тьюторства. Таким чином, охоплюються всі педагогічні спеціальності та три рівня вищої освіти.

5.2. Форми, методи, технології та засоби професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності

Завдання удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів та підготовка їх до здійснення тьюторської діяльності як у системі шкільної так і у позашкільної освіти потребує добору доцільних форм, методів, технологій та засобів професійної підготовки.

У дослідженні *форм* професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності виходимо з того, що форма розглядається у дидактиці в двох значеннях: як форма навчання і як форма організації навчання. Форма навчання як дидактична категорія означає зовнішню сторону організації освітнього процесу, залежить від цілей, змісту, методів і засобів навчання, матеріальних умов, складу учасників освітнього процесу та інших його елементів. Існують різні форми навчання, що поділяються за кількістю учнів, часом і місцем навчання, порядком його здійснення. Виділяють індивідуальні, групові, фронтальні, колективні, парні, аудиторні та позааудиторні форми

навчання. Форма організації навчання – це конструкція окремої ланки процесу навчання, певний вид заняття (урок, лекція, семінар, екскурсія, факультативне заняття, іспит і т.д.) [294, с. 207–208]. Згідно Закону України «Про вищу освіту» навчання у ЗВО здійснюються за очною (денна, вечірня) і заочною (дистанційна) формами, які можуть поєднуватися, а освітній процес у ЗВО здійснюється за такими формами як навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи [450].

Форми організації навчання майбутніх учителів-тьюторів мають бути різноманітні і спрямовані на закріплення вміння пошуку, накопичення та обробки наукової інформації для забезпечення формування практичних умінь для виконання професійних тьюторських завдань. Крім означених вище традиційних форм навчання і організації навчання у ЗВО, з метою підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності доцільно виокремити тьюторіали як форму тьюторського заняття, взаємодії тьюторанта з тьютором [463, с. 236]. Тьюторіал визначається як «зустріч тьютора з тим, хто навчається, що розвивається в певній логічній послідовності і вирішує цілі і завдання, які визначаються функціоналом тьютора» [327, с. 170].

Як зазначає А. О. Губанова, при денній формі навчання тьюторіал доцільно використати як підсумкове заняття, під час якого студенти поглиблюють свої знання одного з розділів курсу. Підготовка до тьюторіалу полягає у вивченні (або повторенні) навчального матеріалу однієї або декількох тем курсу. Для керівництва самостійною роботою викладач розробляє спеціальні методичні посібники та рекомендує студентам відповідні підручники [195, с. 101].

Д. А. Логінов пропонує таку структуру тьюторіала: знайомство (входження в діяльність), активізація («розморожування»), організація вивчення, організація групової та індивідуальної роботи, організація зворотного зв'язку та рефлексії. Для знайомства пропонуються кілька тактик: ідентифікація, стереотипізація, емпатія і соціально-психологічна рефлексія. Етап «розморожування» передбачає створення такої атмосфери на занятті, коли

кожен з тьюторантів (або один тьюторант) зможе активізуватися, звільнившись від скутості. На цьому ж етапі вирішується питання мотивації до діяльності через створення ситуації протиріччя, усвідомлення особистої зацікавленості тьюторантом, тобто цілепокладання. Для цього застосовуються як психологічні розминки, представлення, вправи на згуртування групи, казки, притчі й їх обговорення. На етапі організації вивчення, коли виникла якась ситуація зацікавленості і бачення особистих цілей, запускається основна робота, наприклад, діяльність по складанню ресурсної карти тьюторантів або ж з планування етапів конкретного проєкту, обговорення його продукту. На цьому етапі, після позначення проблеми, вирішення якої буде здійснюватися сьогодні, складається спільний план зустрічі, етапи якого фіксуються, наприклад, на дошці (ватмані), фліпчарті і т.п.. На етапі організації групової та індивідуальної роботи передбачається побудова форм роботи, що змінюють одна одну – групові та парні, фронтальні й індивідуальні. Працюючи по кожному з пунктів спільно складеного плану, тьюторанти обговорюють щось в мікрогрупах, працюють індивідуально, потім це все узагальнюють на круглому столі, після чого, переходячи до наступного пункту плану, знову формуються мікрогрупи або пари і т.д.. По завершенні кожного з видів діяльності, відповідного конкретному пункту плану, організовується рефлексія: Чого ми навчилися?, Яка користь від цього?, Де можна це використовувати?, Як це можна використовувати?. Етап рефлексії є завершальним у структурі тьюторіалу, суть якого полягає у виявленні ефективності зустрічі, тобто наскільки вона була корисною кожному з тьюторантов. Саме підсумки рефлексії можуть стати підставою для визначення мети й планування діяльності в майбутньому та дійснення роботи з ефективного виходу з труднощів, що склалися [327, с. 179].

Форми організації навчання майбутніх тьюторів мають бути різноманітні, спрямовані забезпечувати формування практичних умінь для виконання професійних завдань з тьюторської діяльності. Важливими формами навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності є консультації, що можуть бути груповими чи індивідуальними. У процесі участі

студентів у консультаціях вони набудуть досвіду їх проведення для реалізації цієї форми навчання у своїй майбутній діяльності. Адже для тьютора індивідуальна консультація – це обговорення значущих питань, пов'язаних з особистим розвитком і освітою кожної дитини. Мета такої бесіди полягає в активізації кожного школяра з урахуванням саме його здібностей, особливостей його характеру, навичок спілкування і т.д. на подальшу роботу по формуванню і реалізації своєї освітньої програми. А групова консультація організовується для школярів зі схожими проблемами або освітніми інтересами. У ході такої консультації тьютор здійснює кілька видів робіт: мотиваційну (визначенні рівня мотивації школярів на розвиток свого пізнавального інтересу), комунікативну (забезпечення зворотного зв'язку в групі) і рефлексивну (забезпечення розуміння в групі, пошук конструктивного вирішення проблеми) [538, с. 9].

Доцільно у процесі професійної підготовки вчителів до тьюторської діяльності застосовувати специфічну для тьюторської діяльності форму навчання – освітню подію, що спрямована на розвиток освітньої мотивації, побудову та реалізацію ІОП, проєктів та досліджень. Це можуть бути: виставки, екскурсії (на природу, в музеї, в парки тощо), походи у кіно та театри, експедиції, польові дослідження, експерименти, лабораторні практикуми та ін.

Освітня подія – спеціальна форма організації й реалізації освітньої діяльності, побудована як інтенсивна зустріч реальної й ідеальної форм (за Б. Д. Ельконіним). На контрасті зі звичними формами навчання й освіти, подія передбачає навчання у дії, залучення до ініціативних форм породження й оформлення знань. Освітня подія – спосіб ініціювання освітньої активності учнів, діяльнісного залучення до різних форм освітньої комунікації, інтересу до створення і презентації продуктів навчальної й освітньої діяльності [529, с. 102]. Т. М. Ковалева [266] виділяє такі особливості організації і проведення освітніх подій: освітня подія відповідає культурному зразку («свято», «експедиція», «ініціація», «карнавал», «аукціон» і т.д.); вона тісно пов'язана з іншими елементами й історією життя суспільства, учасників; має, з одного боку, розгорнутий етап підготовки, з іншого, – привабливу перспективу; вона

включає різні види діяльності і позиції; крім самих учнів, в ній беруть участь інші цікаві, привабливі, успішні люди («лідери», «автори», «експерти» і т.п.); у ході події можлива і доречна комунікація, імпровізація, проба.

Очікуваним результатами регулярної тьюторської роботи в формі подій відносять: звернення тьюторантов до проблематики творчості, дослідження, самовиховання і самонавчання людини, соціальна взаємодія, мотивування особистісного розвитку й освіти; рішення індивідуальних завдань (усвідомлене формування (або корекція) індивідуального стилю мислення або пізнавальної і творчої діяльності, підвищення емоційної стійкості, розвиток наполегливості і терпимості як рис характеру, поява нових творчих ініціатив, корекція комунікативної сфери); соціалізація, успішність (в публічних виступах, конкурсах, олімпіадах тощо). Події дають можливість подолати небезпеку фіксації тьюторантов на тьютора і переходу тьютора в позицію «вчителя» («консультанта», «керівника») [266, с. 40].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності важливого значення набуває практика. Навчальна та педагогічна практика має бути організована на принципах послідовності, міжпредметності та інтегративності. При визначенні баз практик пріоритет віддається освітнім організаціям і установам, готовим до довгострокового співробітництва, що практикують тьюторство. Програма практик має бути вибудована як система послідовних проб професійної діяльності, що поступово ускладнюються.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів та підготовка до здійснення тьюторської діяльності потребує доцільного відбору **методів**. У сучасній дидактиці вищої школи методи навчання є впорядкованими способами взаємопов'язаної, цілеспрямованої діяльності педагога й студентів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань, що реалізуються через систему прийомів і засобів навчальної діяльності [178, с. 88].

У дидактиці існують такі класифікації методів навчання: за джерелами передачі й характером сприйняття інформації: словесні, наочні та практичні (Е. Я. Голант, С. І. Петровський); за основними дидактичними завданнями, які

необхідно вирішувати на конкретному етапі навчання: методи оволодіння знаннями, формування вмінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь і навичок (М. О. Данилов, Б. Д. Єсіпов); за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі (І. Я. Лернер, М. М. Скаткін); за ідею номенклатури бінарних методів навчання: інформаційно-повідомлювальний, пояснювальний, інструктивно-практичний, пояснювально-спонукальний (М. І. Махмутов) [178, с. 88–89]. У педагогіці вищої школи виділяють такі групи методів навчання: теоретико-інформаційні методи навчання (бесіда, розповідь, дискусія, консультування й ін.), практико-операційні методи навчання (вправи, алгоритм, педагогічна гра, експеримент й ін.), пошуково-творчі методи навчання (спостереження, сократична бесіда, «мозкова атака», творчий діалог й ін.), методи самостійної роботи студентів (читання, відеострічка й ін.), контрольні оціночні методи [437, с. 34].

Як зазначає М. В. Іващенко [245], специфіка тьюторської діяльності дозволяє повною мірою використовувати весь арсенал методів, прийомів та засобів навчання, виховання й спілкування традиційного навчання у поєднанні із специфічними розробками інноваційних моделей. Отже, професійна підготовка вчителів до тьюторської діяльності передбачає використання загально-педагогічних методів навчання: словесні методи (розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, лекція, робота з книгою), що дає змогу передати великий обсяг навчальної інформації про тьюторську діяльність; наочні методи (ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження), що дозволяють реалізувати тісний взаємозв'язок слова і наочності в єдності споглядання, абстрактного мислення та практики; практичні методи (вправи, лабораторні, практичні, графічні, дослідні роботи), що потребують великої самостійності студентів і дозволяють їм отримати інформацію у процесі дій, формують практичні вміння та навички.

Особливість ролі активних методів навчання у підготовці тьюторів відмічали Н. В. Бекузарова, Т. М. Ковальова, А. О. Теров, Т. В. Седіх,

О. Г. Смолянінова, О. В. Єрмолович, М. Ю. Череділіна. Для якісної професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності доцільними є активні методи в форматі квазіпрофесійного навчання, що істотно підвищують ефективність навчання. Активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу здійснюється, доповнюючи теоретичний матеріал організаційно-діяльнісними, імітаційно-моделюючими іграми, аналізом кейсів й іншими інтерактивними методами. Впровадження в освітній процес інтерактивних і активних методів навчання дозволяє сформувати професійні компетентності в галузі педагогічної підтримки і консультування, а також розвиває навички системного аналізу ситуації, прийняття рішень, участі у колективній роботі [503, с. 104]. Серед таких методів доцільними у професійній підготовці учителів до тьюторської діяльності є кейс-метод, що оснований на обговорення практичних ситуацій; дебати, що являють собою метод організації публічної дискусії, в якій потрібно доказово аргументувати свою точку зору і спростувати протилежну [581, с. 57].

На особливу увагу заслуговує метод портфоліо. Його застосування у ППМУТД покликано навчити студентів формувати власне портфоліо та у майбутній професійній діяльності допомагати своєму тьюторанту в оформленні його портфоліо. Портфоліо застосовується на всіх щаблях тьюторські супроводу в початковій, підліткової і старшій школі. У практиці тьюторські супроводу використовується кілька типів портфоліо (тематичне, презентаційне, досягнень). Портфоліо, яке веде учень протягом декількох років, накопичуючи матеріал, структуруючи і видозмінюючи його, допомагає йому самому відстежувати етапи своєї освітньої траєкторії й є для нього ефективним інструментом самооцінки. Тьютор, допомагаючи школяреві організовувати роботу по збору та аналізу матеріалів його портфоліо, одночасно веде і власне педагогічне портфоліо, де записує свої роздуми про тьюторанта, фіксує педагогічні технології, що застосовуються на кожному з етапів, і оцінює їх ефективність [463, с. 83].

Студентське портфоліо може бути кількох типів (тематичне, презентаційне, досягнень), але доцільним буде оформлення портфоліо

досягнень, що допомагає оцінювати прогрес у процесі навчання. У портфоліо досягнень можуть входити: оригінали або копії творчих робіт; відгуки та рецензії викладачів, зовнішніх експертів, які працюють в спеціальній області інтересу; відгуки однолітків, одногрупників і т.п.; виписки з журналу успішності, екрану рейтингового оцінювання і т.п.; супровідний лист викладача-тьютора: оцінка роботи і опис перспектив можливого подальшого розвитку; резюме самого студента: короткий опис найбільш важливих з його точки зору досягнутих у цій роботі результатів тощо.

Зважаючи на те, що основним методом тьюторські супроводу є спеціально організована робота з питаннями тьюторантів або власні питання тьютора, що задаються їм під час реалізації кожного з етапів тьюторські супроводу, одним із провідних методів професійної підготовки вчителів до тьюторської діяльності є метод бесіди. Його доцільно використовувати під час семінарських занять, зокрема з урахуванням прикладів з тьюторської практики, для того, щоб студенти навчилися як у колективі так й індивідуально застосовувати метод бесіди у своїй майбутніх професійній діяльності.

М. В. Іващенко [245] підкреслює можливості таких методів у ППМУТД: проблемного, який займає домінуючу позицію в групі методів, що виділяються за рівнем самостійності, оскільки проблемність є основною рушійною силою в навчанні з тьюторським супроводом; евристичного та методу мозкової атаки, дискусії, навчання у співпраці, різнорівневого навчання; дослідницького, який доцільно використовувати, коли студенти оволоділи основами пошуку різнотипної інформації з різних видів джерел, її аналізу, критичного осмислення, обробки та структурування; бінарного, що дозволяє науково-обґрунтовано поєднувати та комплексно використовувати одночасно декілька методів; ситуаційного, що найбільш повно відображає відповідність конкретним умовам. З метою формування пізнавального інтересу в майбутніх педагогів на думку М. В. Іващенко, крім традиційних прийомів (створення ситуації новизни, актуальності, морального переживання, цікавості, подиву, образності тощо), доцільно використовувати методи стимулювання інтересу до

навчання, а саме: пізнавальні (дидактичні) ігри, стимуляційні ігри, метод інсценізації, метод генерації ідей, навчальна дискусія, тренінги тощо.

На нашу думку, з метою удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності важливо впроваджувати інтерактивні методи, а саме такі як: лекція з включенням бесіди (дискусії), проблемна лекція, інтерактивний семінари, консультація, «круглий стіл», групова та міжгрупова дискусія, «мозковий штурм», ділові та навчально-педагогічні ігри (за О. Січкарук [500, с. 36]). Ці методи дозволяють формувати в майбутніх учителів вміння проєктувати освітній процес у спільній діяльності з його основними учасниками, аналізувати професійну діяльність, в тому числі власну, в умовах взаємодії. Використання інтерактивних методів сприяє розвитку комунікативного компоненту тьюторської компетентності у майбутніх учителів, що супроводжується розвитком рефлексивних умінь студентів і проявляється в готовності переосмислювати і творчо перетворювати особистий і професійний досвід, залучатися до міжособистісних відношень та ефективної взаємодії.

Доцільно також у процесі професійної підготовки вчителів до тьюторської діяльності застосовувати *специфічні* для тьюторської діяльності *технології*, щоб сформувати у студентів уявлення про їх застосування у майбутній тьюторській практиці. До таких науковці О. С. Гладка та З. І. Тюмасева [177] відносять тьюторський супровід, картування, ІОП, питально-відповідні та тренінгові технології, а також технології модерації, візуалізації, рефлексії та взаємодії.

Тьюторський супровід як педагогічна технологія включає такі психологічні складові: принципи індивідуалізації особистості, цілі тьюторські супроводу, набір операцій відповідно до психологічного портрету суб'єктів тьюторські супроводу для досягнення мети, психологічну характеристику тьютора та тьюторанта як суб'єктів супроводу по реалізації запиту на розвиток [177, с. 9–10]. Тьюторський супровід у процесі професійної підготовки майбутніх учителів включає систематичне спостереження за їх навчальною

діяльністю та відстеження динаміки їх освітніх досягнень і особистісного розвитку в процесі навчання, створення умов для розвитку особистості студентів, успішного навчання та набуття тьюторської компетентності; надання студентам допомоги (консультування, бесіди, навігація, спрямовування) та підтримки за потреби чи виникненні проблем у реалізації їх освітнього запиту.

Картування – робота з картою, сучасна освітня технологія спільної роботи педагога й учня, що відображає можливі напрямки індивідуального освітнього руху школяра, простір його самовизначення і цілей, освітні ресурси середовища [262, с. 110]. Можлива робота з різними видами карт: технологічна, особистісно-ресурсна, подієво-ресурсна. Технологічна карта тьюторського супроводу є видом методичної продукції, що забезпечує ефективну й якісну взаємодію тьютора з тьюторантом з реалізації ІОП, та характеризується алгоритмічністю, технологічністю й інтерактивністю. Вона включає в себе п'ять основних етапів діяльності тьютора і тьюторанта: діагностичний, проєктувальний, реалізаційний, рефлексивно-аналітичний і результативний [177, с. 17–20].

Особистісно-ресурсна карта запропонована Т. М. Ковальновою [262]. Вона являє собою планування спільної роботи тьютора і тьюторанта і, на думку О. С. Гладкої та З. І. Тюмасевої, розробляється на основі такого алгоритму діяльності: постановка мети особистісної потреби в реалізації ідеї, виявлення інтересів і бажаних видів діяльності, визначення масштабу і часу реалізації мети, виявлення соціальних ресурсів, фіксація подій у процесі реалізації мети, рефлексія на всіх етапах реалізації мети [177, с. 22]. Цей алгоритм використовує викладач у процесі професійної підготовки майбутніх учителів для формування їх здатності до тьюторської діяльності. Робота цією картою – це робота з уявленням про освітній простір, який нас (тьюторанта і тьютора) оточує, про ресурси, які там є. Тьютору важливо розуміти, що потрібно для освіти тьюторанту, адже все, що оточує, може бути ресурсом для цього. Це не тільки місця, події, люди, інформація, культурні напрацювання, твори мистецтва, а й власні можливості підопічного, можливості самоорганізації, планування. У

складанні карти повинна бути варіативність, тобто повинен бути широкий вибір з цих ресурсів, та відкритість (доступність) ресурсів. У процесі ППМУТД викладач має спиратися на можливі ресурси (бажано у досить великій і вичерпній кількості), адже це допомагає студентам працювати з надмірним ресурсним середовищем, як необхідною умовою тьюторства, та вчитися вибудовувати власну ІОП з перспективною формування вміння здійснювати це у майбутній професійній діяльності.

Відкрита освітня технологія «подієво-ресурсне картування» розглядається С. Є. Довбиш як варіант реалізації біографічного методу в освіті. Ця технологія оперує даними про об'єктивні факти біографії і суб'єктивні переживання особистості в різних соціокультурних обставинах і середовищах. У результаті особливим чином організованої педагогічної роботи учасник заняття, організованого на основі цієї технології, переосмислює життєвий досвід, його значення; проявляє, фіксує, розширює банк персональних ресурсів тощо. Це все створює передумови для усвідомленої побудови індивідуальної програми розвитку. Ця технологія спирається на такі наукові напрямки як нарратологія, постмодерністський і постструктуралістський підходи в соціокультурній сфері та технологічний підхід в освіті [212, с. 55].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності ця технологія застосовується при складанні чи зміні студентами свого образу з фокусуванням на значущі події, які вже трапилися в життя і стали найбільш пам'ятними, а також на ті, які вони собі запланували, намітили або які просто повинні відбутися без їх волі випадково. При підході до розгляду будь-якої подієвості, яка залишається в пам'яті людини як значуща, можна говорити про зв'язок трьох ресурсних просторів (базуючись на ресурсній схемі загальної тьюторські дії): антропологічного, соціального і культурно-предметного [463, с. 89–91]. У поле антропологічного простору потрапляють ресурси, предметом яких людина робить самого себе: фізіологічні аспекти (зміна ваги, зросту, м'язової маси, кольору волосся та ін.), оволодіння різними способами мислення, розуміння, пам'яті й т.д. У поле соціального простору

входять ті ресурси, що забезпечують входження людини в подію через соціум. У просторі культурно-предметному знаходяться ресурси, предмет яких є культурним зразком (музеї, література, виставки, кінематограф і т.д.). Студенти, описуючи подію, якийсь простір ресурсів завжди сприймають як головне в пам'яті або значуще. Як зазначає Ю. В. Казакова [253], це є одним з головних моментів розвитку в студентів ресурсного бачення. На цьому етапі роботи, основним завданням викладача стає розширення ресурсного бачення майбутніх викладачів, збагачення події ресурсами з різних просторів, а не тільки зі звичних для студента. Отже, у студентів з'являється можливість поглянути на події в рамках ЗВО або відкритого освітнього простору як на ресурс для власного особистісного розвитку і руху в професійному плані. Для студентів це може бути основою для подальшої реалізації власного особистого проєкту в умовах щотижневої педагогічної практики або здійснення перших самостійних професійних проб у тьюторській діяльності.

Проєктування ІОП передбачає виконання послідовних етапів, які враховують просторову і тимчасову структуру, умови реалізації діяльності, нормування та рефлексію. Кожен етап включає процедури його реалізації, які в сукупності визначають порядок діяльності тьютора. О. С. Гладка та З. І. Тюмасева виділяють такі етапи: 1) підготовчий етап – аналіз та врахування всіх аспектів, що впливають на успішність супроводу; 2) етап планування – розробка плану реалізації запиту тьюторанта; 3) реалізаційний етап – здійснення виконання ІОП: кожен розділ плану суб'єкти виконують, представляючи, що, навіщо і в який термін має бути зроблено і які передбачувані результати будуть отримані; 4) рефлексивний етап – аналізом власної свідомості і продуктів діяльності [177, с. 40–43].

Аналіз досвіду організації освіти студентів по їх власних ІОП [286], [44], [463], [175], [335], [364] дозволяє виділити основні підходи до цього процесу, які можна застосовувати у процесі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності: 1) ІОП студента буде складатися не за рахунок дисциплін, спецкурсів, модулів за вибором, а при вивченні окремо взятого

навчального предмету; 2) реалізація ІОП в системі вищої професійної освіти за рахунок самостійного вибору студентом дисциплін з варіативної частини основної освітньої програми; 3) формування ІОП студента буде спрямоване не лише на індивідуалізацію навчання в університеті, а й на реалізацію власного освітнього запиту в цілому.

Кожен з наведених варіантів може включати попередній. Пропонуючи їх студентам у процесі професійної підготовки, викладач сприяє тому, що вони розвивають вміння розуміти і планувати свій професійний розвиток, освіту і життя як у процесі навчання так і після закінчення закладу освіти. Це привчає студентів брати під контроль своє майбутнє, нести відповідальність за дії для досягнення своїх цілей. Кожен студент повинен мати можливість планувати і працювати в напрямі майбутнього, в яке він вірить чи спланував. Ці навички є важливими у підготовці до майбутньої професійної діяльності тьютора.

Суть полягає в тому, щоб майбутні вчителі зосередилися на своїх поточних і майбутніх цілях у розробці своєї ІОП (особисті плани навчання чи побудови кар'єри), спираючись на свої сильні сторони та переваги. Викладач у свою чергу має підтримувати студентське планування, надаючи акцент на розробці та використанні навичок прийняття рішень, цілепокладання та планування. Мета у роботі над ІОП студентів – спланувати маршрут (план), просуваючись яким студенти можуть використовувати минуле і сьогодення, щоб передбачити і підготуватися до майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до вимог, що ставляться до умов реалізації основної освітньої програми у вищій школі ЗВО зобов'язане забезпечити студентам реальну можливість брати участь у формуванні своєї програми навчання, включаючи розробку ІОП, метою якої є створення необхідних умов для успішної освітньої та професійної кар'єри випускника ЗВО. У завдання реалізації ІОП майбутніх учителів входить успішна адаптація випускника ЗВО на ринку праці; реалізація їх особистісних здібностей, уподобань, інтересів, прагнень; пошук і використання альтернативних способів отримання освіти залежно від індивідуальних особливостей особистості студента; урахування індивідуальних

особливостей і характеристик студента як індивіда при організації освітнього процесу та їх узгодження із вимогами суспільства та ринку праці.

Слід наголосити на тому, що робота по розробці і супроводженню ІОП студентів, є однією з основних у процесі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Адже основним акцентом у тьюторській діяльності виступає робота з реалізації індивідуальної освіти підопічного(их). Тому першим кроком до освоєння цієї дії є розуміння самого себе, своїх запитів та плануванні власно ІОП, а другим – робота із індивідуальним освітнім запитом іншої людини (дитини).

Специфічні для тьюторської діяльності технологіями також є питально-відповідні технології. Адже уміння задавати питання і відповідати на них є запорукою продуктивної комунікації, за допомогою якої відбувається передача знань, уявлень думок від однієї людини до іншої. У комунікативній взаємодії питанню завжди належить провідна роль, тому що за допомогою питання задається напрямок течії бесіди, дискусії, суперечки або полеміки [177, с. 51]. З правильно побудованих питань і відповідей організовується бесіда, а вона є одним з основних методів тьютора як метод отримання інформації для вироблення стратегії тьюторського супроводу. Застосовуючи у процесі професійної підготовки майбутніх учителів такі технології частіше й ефективніше, викладач розвиватиме у студентів уміння якісно і цілеспрямовано проводити з тьюторантами бесіди, різноманітні опитування і анкетування, що необхідні для діагностування результатів тьюторської роботи, пошуку й усунення проблеми, психологічної підтримки тощо.

Тренінгові технології у професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності спрямовані на проведення групових занять і проводяться викладачем самостійно або спільно з психологом чи асистентом. Мета тренінгів полягає в розширенні соціально-психологічної чи професійної компетентності студентів, у розвитку комунікативних чи організаційних навичок або підвищенні рівня взаємодії, партнерства і співробітництва між учасниками тренінгу, в формуванні позитивної спрямованості їх особистості, рефлексії

тощо. Під час тренінгів, як зазначає Н. П. Баранова [129, с. 7], створюються умови для усвідомлення актуальності поставленої проблеми, підвищення мотивації щодо особистої участі в її обговоренні та вирішенні. Форми ділової та рольової гри, диспуту, мозкового штурму, інтерактивної бесіди, моделювання ситуацій тощо відкривають необмежені можливості щодо розкриття креативності майбутніх педагогів, їхньої готовності до адекватного реагування на педагогічні ситуації. На наш погляд, у професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності доцільно використовувати поняття «педагогічний тренінг» (соціально-психологічний), завданням якого є індивідуалізація професійно-педагогічної освіти, що вимагається при зростанні навчального навантаження, коли студенти потребують рефлексивного оцінювання результатів своїх досягнень. Т. О. Ісаєва та О. Ф. Шихова слушно наголошують, що педагогічний тренінг слід застосовувати і для посилення ефекту педагогічної практики як інтерактивну форму організації квазіпрофесійної навчальної діяльності студентів, що сприяє розвитку їх особистісних якостей і підвищенню їх готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності [242].

Технологія модерації застосовується тоді, коли потрібно досягти спільної мети в різних видах командної роботи. Модерація – це управління комунікативними взаємодіями в групі у ході дискусії, обговорення та в суперечці. Ця технологія дозволяє утримувати спілкування в певних межах: тематичних і етичних. Технологічно процес модерації організовує учасник групи (модератор), який має більш широкі права з управління груповою взаємодією. Протягом роботи він зберігає нейтральну позицію в оцінках і характеристиках учасників з метою підтримки довірчої атмосфери процесу комунікації. Він створює робочий настрій, заохочуючи і мотивуючи учасників у процесі рішення робочого завдання. Його основні обов'язки лежать полягають в організації комунікативної взаємодії (встановлення контактів, розподілу соціальних ролей, управління процесом у цілому та ін.) [177, с. 64–65].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності доцільно використовувати технології візуалізації, через те, що «процес використання різних форм подання інформації за допомогою різноманітних словесних, візуальних, мультимедійних кодів, таких як предмет, слово, аббревіатура, рисунок, креслення, графіка, граф-схеми, піктограми, символ, число, модель, дослід сприяє активізації навальної діяльності, її підтримці, інтенсифікації процесу осмислення й переробки інформації» [124, с. 169]. Найчастіше використовують візуалізацію інформації та візуалізацію знань. Візуалізація інформації передбачає перетворення і представлення абстрактних даних у форму, яка покращить їх сприйняття і розуміння людьми. Для цього можна використовувати такі засоби як різні види графіків та діаграм (лінійні, стовпчикові, кругові, площинні, кільцеві, пелюсткові тощо). Візуалізація знань має на меті використання візуального подання знань для покращання їх засвоєння, фокусується на передачі ідеї та створенні нового знання в групах та спрямована на подальшу передачу ідей, досвіду, відносин, цінностей, тенденцій, думок і прогнозів, використовуючи різні додаткові візуалізації (словник у малюнках, візуальний словник). Візуалізація знань допомагає подолати інформаційне перевантаження, створити точні формулювання і зрозуміти, яким способом найкраще рухатися до поставленої мети [425, с. 129–130].

На практиці вважаємо доцільними застосування сучасних способів візуалізації, які можна використовувати у освітньому процесі для унаочнення текстової інформації завдяки ІКТ, а саме: хмара слів (тегів) за допомогою Інтернет-сервісів Tagul, Worditout, Tagxedo, WordCloud; інтелектуальні мапи (мапи розуму, мапи знань, концепт-мапи, ментальні мапи) – програмних засобів MindManager Pro та Mind Manager та онлайн-ресурсів Freemind та Mindmeister; скрайбінг – програми VideoScribe; комікси – Інтернет-сервісів Toondoo, Pixton, Comic Life; сторітелінг – онлайн-ресурсів ZooBurst, StoryBird; інфографіка – Інтернет-сервісів на зразок Piktochart, Easel.ly, Infogr.am, Visual.ly та ін.

У професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності

вважаємо доцільним застосування рефлексивних технологій, що спрямовані на розвиток у студентів вміння здійснювати рефлексію у майбутній професійній діяльності та покликані допомогти їм знайти своє професійне кредо, навчитися співвідносити особисті і професійні прагнення, прогнозувати й аналізувати результати своєї діяльності, підвищувати рівень власної самоорганізації. Майбутні вчителі мають навчитися на основі знань про технології та способи рефлексії передбачати результати своєї професійної діяльності, аналізувати їх, приймати самостійне рішення та знаходити вихід у проблемних ситуаціях у тьюторській діяльності, а також оцінювати чужий і власний досвід тьюторства і за потреби удосконалювати його, щоб перейти до створення власних моделей і технологій тьюторства. Наприклад, під час педагогічної практики як квазіпрофесійної діяльності майбутнім учителям варто запропонувати здійснити детальний опис своєї діяльності, в якому вони мають зафіксувати як вони усвідомлюють себе як учителі, як оцінюють ступінь володіння знаннями з педагогіки і психології та з навчального предмету і методики його викладання, які отримані знання й уміння допомогли під час практики або які не достатньо сформовані для здійснення професійної діяльності тощо. Також викладач має спонукати студентів до спостереження, яке може здійснюватися за діяльністю досвідченого педагога, своєю діяльністю чи діяльністю один одного. Адже у ході спостереження за роботою досвідченого педагога студенти мають можливість проаналізувати використовувані ним методичні прийоми та зробити висновки щодо його професійної позиції, здійснення ним професійно-педагогічної діяльності та її результатів.

З метою оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності важливо впроваджувати технології взаємодії, зокрема мережевої, що проводиться завдяки спільному використанню інформаційних, електронних, навчальних і навчально-методичних ресурсів. Як засоби мережевої взаємодії застосовуються електронна пошта, блог, соціальна мережа, вебінар, чат. Новою формою організації мережевої взаємодії є мережеві спільноти, до яких можуть залучатися майбутні вчителі у процесі

професійної підготовки з метою набуття досвіду в процесі спілкування з досвідченими учителями та експертами для вирішення професійних питань, реалізації себе і підвищення свого професійного рівня. Викладач залучає студентів до професійної мережевої спільноти, організовує їх для участі в дистанційних олімпіадах, конференціях, конкурсах, майстер-класах тощо, спрямовує їх діяльність в мережних проєктах. Активна діяльність у мережових професійних спільнотах дозволить майбутнім учителям набути навичок професійної діяльності та підвищення кваліфікації у дистанційній формі, спілкування для набуття і передачі педагогічного досвіду, організації підтримки учнів за допомогою сучасних ІКТ, створення ІОС.

Звертаючи увагу на напрями реформування української школи, що проголошені у Концепції Нової української школи (індивідуалізація навчання, педагогіка партнерства, індивідуальний підхід, особистісно орієнтована модель освіти, принцип дитиноцентризму, доцільно звернути увагу на удосконалення підготовки майбутніх педагогів до реалізації індивідуального та особистісно орієнтованого підходу та впровадження принципу дитиноцентризму і засад педагогіки партнерства у навчанні. Одним із засобів втілення проголошених положень індивідуального підходу в роботі учителя виступає формування і супровід індивідуальної освітньої програми учня.

Для того, щоб майбутні вчителі вміли працювати із ІОП учня, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності слід пропонувати за алгоритмом скласти таку програму, за допомогою імітаційно-рольової гри відтворити реальні та уявні ситуації діяльності з формування ІОП [207]. Також, як пропонує О. Ю. Усата, [542] варто здійснювати навчально-методичний супровід, тобто впроваджувати комплекс системних заходів, визначених на основі наукових досліджень і практики та спрямованих на розробку науково-обґрунтованих навчально-методичних документів (типових та робочих навчальних планів і програм, підручників, посібників) студентами.

Аналіз наукових праць [194], [321], [225], [374], [353], [182], [256], [443] та узагальнення досвіду власної викладацької діяльності дозволяє виділити такі

шляхи підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання:

- адаптація та модернізація навчальних і робочих програм педагогічних дисциплін з метою підготовки майбутніх учителів до виконання завдань впровадження індивідуального й особистісно орієнтованого підходів, принципу дитиноцентрованості та засад педагогіки партнерства у процес навчання інформатики;

- застосування інноваційних методів і дидактичних підходів у процесі викладання дисциплін педагогічної підготовки у цілях формування вмінь здійснювати супровід ІОП учня (рольові ігри, дуальне навчання тощо);

- застосування ресурсного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів для створення умов розвитку їх творчого потенціалу та вміння розвивати індивідуальність учнів;

- запровадження тренінгів та / або спецкурсів і вибіркового дисциплін на рівні бакалаврату з метою ознайомлення майбутніх учителів з тьюторською діяльністю;

- введення спецкурсів та / або вибіркового дисциплін на рівні магістратури з метою підготовки майбутніх учителів інформатики до тьюторської діяльності;

- використання інформаційних технологій, у тому числі дистанційних, у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики до тьюторської діяльності;

- суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії викладача й студента (діалогічне спілкування, співпраця, співдружність, співпереживання), що сприятиме формуванню вміння реалізовувати ці відносини у майбутній професійній діяльності;

- залучення студентів до роботи у професійних педагогічних товариствах для розширення досвіду та створення умов для неперервного навчання.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності **засоби** навчання доповнюються інноваційними педагогічними наробками та розробками в галузі ІКТ. Ґрунтуючись на узагальненні науково-методичних підходів щодо класифікації і змісту засобів навчання [154], [438], [496], [536], [230], [178] з метою удосконалення процесу професійної

підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності вважаємо доцільним застосування таких груп засобів: 1) вербальні: слово та мовлення викладача, передача знань в усній формі, специфічна термінологія, розповідь, пояснення; 2) невербальні: графічні представлення мови (ієрогліфи, схематичні зображення, емотікони), імідж та зовнішній вигляд викладача (обличчя, постава, типові пози, хода, тембр голосу, зачіска, одяг, аксесуари, манера поведінки, емоційна виразність, артистизм тощо), міміка і жести, візуальний контакт; 3) комбіновані: одночасне використання вербальних та невербальних засобів; 4) візуальні: природні об'єкти, зображення предметів і явищ дійсності, відеопродукція (відеоуроки, відеофрагменти, відеолекції, відеофільми, тематичні слайди), підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, навчальні матеріали, фонопосібники, наочні ілюстрації, звукові ілюстрації, таблиці, карти, макети, мультимедіа; 5) технічні: діaproєктори, графoproєктори, магнітофони, радіоустановки, музичні центри (аудіосистеми), програвачі, радіовузли, кінопроєктори і кіноустановки, телевізори, відеоманітофони, ПК, мультимедійні проєктори, інтерактивні дошки, проєкційні екрани, віртуальні тренажери тощо; 6) інформаційні: комп'ютерні навчальні програми, електронні ресурси, ресурси мережі Інтернет, мобільні додатки, засоби віртуальної та доповненої реальності тощо.

Серед засобів професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності слід виділити професійно орієнтовані вправи для формування тьюторської компетентності. Вони запропоновані нами на основі практичних рекомендацій М. Мансветової [334], та аналізу й узагальнення робіт О. С. Гладкої та З. І. Тюмасевої [177], М. І. Лазарева [311], Н. Є. Водопьянкової й О. С. Старченкової [163]. Їх доцільно застосовувати під час проведення семінарських занять для надання більш практичного спрямування професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Це сприятиме розумінню студентами тьюторської позиції в освітньому процесі. Зокрема, у *вправі (1)* студентам пропонується ознайомитися і впоратися з ситуацією: «Тьюторант Аліса, 16 років, розповідає про те, що не може зробити вибір – ким

бути. Їй хочеться стати і вчителем математики (дуже подобається вчитель у школі), і керувати фірмою батька (тато хоче їй передати з часом), і не хочеться засмучувати маму, яка мріяла, щоб її дівчинка співала не великій сцені (Аліса гарно співає), а самій їй хочеться бути (тільки по великому секрету) професійним шоппером. Припустіть, як би цю ситуацію міг розгорнути тьютор, а за основною діяльністю: а) психолог, б) вчитель, в) керівник, г) тьютор, д) ви. Які основні професійні риси ви бачите у собі? Як вони проявляються?». Така вправа допоможе студентам мати уявлення про ті ключові точки, які можуть свідчити про наближення зміни професійної позиції, і відчувши які вони мають повертатися назад у тьюторське поле. Цьому допоможе також така *вправа (2)*: Пригадайте ситуації, коли ви захоплені бесідою з кимсь. Як ви себе ведете? Яку «роль» займаєте? На яку «роль» вас у розмовах найчастіше всього провокують друзі? У якій позиції вам комфортніше у розмові? Опишіть себе як співбесідника. Зробіть короткі записи. Поспостерігайте за собою на тьюторіалах. Що є спільного між вашою звичною манерою спілкування і при побудові тьюторської бесіди?». Використання таких вправ сприяє удосконаленню розуміння тьюторства.

З метою формування тьюторської компетентності майбутній учитель-тьютор має навчитися демонструвати гуманність і людяність, дотримуватися етичних цінностей (цінність свідомості, цінність особистості, цінність поведінки з іншими) та бути чесним, справедливим, мудрим, мати самовладання, виявляти любов, правдивість, щирість, доброту, довіру і співчуття до ближнього у тьюторській діяльності. Для цього він має навчитися помічати в собі, помічати в іншому та коректно повертати тьюторанту. Цьому можна навчити студентів шляхом виконання кількох вправ. *Вправа (3)* «Помічати в собі»: Знайдіть місце, в якому вам ніхто не буде заважати. Увімкніть диктофон і відкладіть. Задайте собі незручне запитання. Запишіть себе. Буде добре, якщо знімете себе на відео. Спробуйте помітити за собою, як блокуєте чи уходите від відповіді. Якщо таку стіну не відчули, поставте собі більш незручне запитання. Як ви захищаєте свої слабкі місця? *Вправа (4)*

«Помічати в іншому»: У групі студентів знайдіть людину (бажано з почуттям гумору, але не близьку/рідну вам), яка готова вам допомогти у вправі. Попередьте, що будете ставити йому всілякі запитання. Якщо він не захоче, то може не відповідати. Ви ні в якому разі не наполягаєте на відповіді. Ви ставите запитання і спостерігаєте. Знайдіть місце, в якому вам не будуть заважати. Поставте кілька запитань: коректні, не дуже зручні і такі, що вимагають розгорнутої відповіді про себе. Наприклад: як ти любиш проводити вечори? Про що ти не любиш розповідати іншим? Досить 3–5 запитань, щоб побачити як людина виставляє блокади. Будьте доброзичливі й уважні до людини. Подякуйте вашому напарнику. Він зробив для вас велику справу. Що ви помітили? Які зробили для себе висновки? Опишіть їх. *Вправа (5) «Коректно повертати»*: У розмові з тьютором (у його ролі може виступити студент, який був задіяний о попередній вправі) використовуйте такі фрази: «Ось дивись, коли ми з тобою говоримо про ... ти починаєш Як думаєш, чому?», «Про що говорить цей сміх, мовчанка, незнання, сарказм і т.д.?», «Чи готов ти дослідити цю частину себе, спробувати побачити те, що приховуєш?». Якщо тьюторант погоджується, то тьютор коректно повертається до обговорення ситуації, що сприяла виявленню блокади. Щойно тьюторант блокує знову, тьютор відразу ж говорить про це і далі вони разом намагаються розібратися, чому так відбувається. Якщо тьюторант відмовляється, то можна поцікавитися чому і чи готовий він пізніше повернутися до цього сюжету. При роботі з блокадами (слабкі й болючі місця у тілі та/чи психіці) тьютору дуже важливо дотримуватися не тільки етичних норм, а й меж свого професіоналізму. Тьютор не заводить тьюторанта у глибини самоаналізу, а працює над станами тут і тепер, допомагаючи тьюторанту подивитись на себе з боку і самому знайти ключі до свого розвитку. Доцільно не доводити справу до критичного стану і за потреби пропонувати тьюторанту поспілкуватися з професійним психологом.

Одним із завдань тьютора є спрямування діяльності на супровід підопічного, а не з уявленнями про нього, що спирається на цінність людини як особистості. Тьютор має розуміти різницю між цими станами. Небезпека

полягає у тому, що тьютор може завмерти у своїх уявленнях про тьюторанта, і тоді тьюторант змушений буде заблокувати свій рух, щоб відповідати уявленням тьютора. Також тьютор може почати дуже перейматися успіхами чи невдачами свого підопічного, ображатися на нього через невиконання домовленостей, таким чином втрачається тьюторська позиція. Для того, щоб знати як виходити з таких ситуацій майбутні вчителі мають навчитися ставити собі такі запитання: «Які почуття, емоції у мене викликає ця людина? Чи є у мене бажання зустрітися з цією людиною, крім тьюторіалів? Якщо так, то для чого? Що означає для мене ця людина? Що я буду відчувати, як почуватися, якщо цієї людини не буде у моєму житті? Як я ставлюся до цієї людини?».

Щирі відповіді на ці запитання дозволять розібратися у ситуації і рухатися далі або робити якісь корекційні заходи, якщо тьютор помітив у себе зародки дружби, закоханості, батьківських почуттів чи професійний злам. Для того, щоб навчитися коригувати такий стан майбутнім учителям потрібно вміти сприймати кожний тьюторіал як останній, зокрема за допомогою такої *вправи (6)*: Спробуйте протягом тижня, лягаючи спати, відповідати на одне питання: чим я зараз відрізняюсь від себе вранішнього? А уранці ще не встаючи з ліжка, запитайте себе – що змінилося в мені за ніч? Підведіть тижневий підсумок – ви утримуєтесь на місці, деградуєте чи розвиваєтесь? Згадайте свого тьюторанта(ів). Проведіть аналіз своїх почуттів. Відпустіть зайві відносини. Сприйміть позицію: «Я дозволяю собі бути самим собою, а іншим бути іншими, такими якими їм хочеться».

Для формування навичок взаємодії, спілкування та міжособистісних навичок студентам доцільно навчитися розуміти різницю між відстороненістю, відчуженістю, неемоційністю і спокійною теплотою, що дає іншій людині вільно розкриватися і рухатися у своєму полі. Для цього можна запропонувати *вправу (7)* «Лист близькій людині», завдання якої полягає у написанні листа про те, чого хочеться досягти у житті, що потрібно для щастя, які є бажання і прагнення тощо. Дайте прочитати іншій людині і проговоріть, що у вас є спільного і відмінного, як у різних позиціях вам досягти взаєморозуміння.

Майбутні вчителі як тьютори мають навчитися розділяти негативну позицію «школа» від позитивної «підтримати», тому що жалість говорить про те, що ми ставимося до людини як до слабкого, маленького, нездатного до внутрішніх поривів і самостійних кроків, а підтримка – нормальна людська реакція, яку важко правильно оформити, не блокуючи саму людину. Тьютору потрібно навчитися доброзичливим тоном, словами, що вселяють впевненість переконати, що тьюторант сам все зможе, у нього все вийде, а якщо ні, то варто спробувати ще раз. Для формування такої навички взаємодії та міжособистісних навичок пропонується *вправа (8)*: «Придумайте і по можливості запишіть закінчення фраз (не менше 7 до кожної фрази): Мені тебе шкода, тому що ти... Я тебе підтримую, тому що ти... Віднесіть до себе ці фрази. Знайдіть такі звороти, які вас підкріплюють. Що дає жалість? Що дає підтримка?».

Для того, щоб студенти навчилися у майбутній професійній діяльності не підказувати своїм підопічним, що може викликати пасивну позицію тьюторанта у навчанні, викладач може запропонувати *вправу (9)*. У процесі її виконання даються відповіді на такі питання: «Як часто я підказую і для чого? Як часто мені підказують? Як я на це реагую? Як зароджується у мене бажання підказати? До яких наслідків призводять підказки мені? До яких наслідків призводять мої підказки?». Після того, як у студентів усвідомлення про застосування підказок буде сформовано, необхідно спонукати їх прийняти рішення про доцільність підказок як по відношенню до себе так і по відношенню до підопічних.

Одним із важливих тьюторських прийомів у міжособистісних відносинах та спілкуванні є вміння тримати паузу. З метою того, щоб навчити студентів відчувати динаміку паузи, можна запропонувати *вправу (10)*: «Візьміть секундомір або таймер. Поставте собі запитання, на яке все ніяк не зберетесь або відкладаєте відповісти. Зробіть це письмово. Натисніть секундомір і починайте записувати свої відповіді. Фіксуйте, на якій секунді з'являється нова відповідь, на якій завершується. Якщо нові відповіді у голову не йдуть,

запитуйте себе, а що ти ще думаєш з цього приводу? А потім дайте відповідь на такі запитання: Скільки секунд ви відповідаєте? Яка тривалість паузи? Скільки відповідей і за який час вам вдалося отримати від себе? На якій секунді відповідь була найправдивішою та найсильнішою? Попросіть вашого одногрупника вам допомогти. Поставте йому (їй) запитання, але не просіть відповідати відразу, а через деякий час, втримавши паузу. Спостерігайте за собою. Скільки часу ви спокійно чекаєте, через яку кількість секунд починаєте свідомо або не свідомо провокувати на відповіді? Зробіть висновок, що для вас означають паузи. Намалюйте. Навіть, якщо ви вважаєте, що не вмієте малювати. Потім опишіть ваш малюнок».

З метою формування в майбутніх учителів здатності керувати проєктною діяльністю тьютора доцільно запропонувати ряд вправ для оволодіння такими етапами цього процесу як обговорення задуму, безпосереднє проєктування, рефлексія. Для обговорення задуму студентам потрібно навчитися ставити запитання, що спонукають до його осмислення. Це можна зробити за допомогою *вправи (11)*: Обговоріть зі своїм уявним підопічними (це може бути ваш одногрупник) такі питання: «Що тобі хотілося б зробити? Чому? Одному чи з кимсь? У чому цінність проєкту для тебе? У чому твій інтерес? Чому даний проєкт може бути цікавий для інших? У чому основна ідея проєкту? Який приблизний масштаб і тривалість проєкту? Чи робив ти таке раніше? Якщо так, то у чому сенс, значущість повторення? Якщо все повторюється, чим можна ускладнити, розвинути? Що зрозумів про свій проєкт? На якій ідеї зупиняєшся? Що будеш робити далі? Через який час прийдеш обговорити сам проєкт?». У результаті роботи над цими запитаннями буде знайдено реальний інтерес і в студента має з'явитися бажання діяти за проєктом.

Для навчання етапу проєктування пропонується інший арсенал питань (*вправа 12*): «Що буде відбуватися? Коли? Де? Скільки буде продовжуватися? Які ресурси будуть потрібні? Де їх можна взяти? Скільки людей буде брати участь? Як вони взнають про це? Як буде забезпечуватися безпека учасників?

Як буде це відбуватися? Як ці частини (події, завдання) пов'язані? Чи вистачить часу на підготовку? Чи не затягнута підготовка?». Відповіді на ці запитання допоможуть студенту побачити свій проєкт у всіх нюансах, передбачити ризики і зрозуміти можливі проблеми у ході виконання проєкту. У ході виконання справи викладачу варто дотримуватися міри і залишати місце для спонтанності та імпровізації, спостерігати за поведінкою студента і слідкувати за початком появи втоми, роздратування, «опускання рук» тощо. У реалізації проєкту викладач не має брати участі.

На етапі рефлексії викладач і студенти обговорюють досвід реалізації чи не реалізації проєкту, даючи відповіді на такі питання (*вправа 13*): «Що вийшло? Чому? Чо не вийшло? Чому? Який досвід було отримано? Який відгук отримано від інших людей? Як думаєш, чому? Якщо б знову повинав проєкт, чи змінив би щось? Якщо так, то що? Скільки б балів зі ста собі поставив? Чому? Чи показала реалізація/нереалізація проєкту – у чому необхідно розвиватися, які якості, компетентності розвивати?». Вміння детально відповідати на ці питання з одного боку завершає процес розуміння того, як працювати над проєктом, а з іншого – відкриває нові перспективи розвитку особистості.

Для опрацювання цих етапів разом варто запропонувати студентам таку *вправу (14)*: «Згадайте справу, яку б давно хотіли додумати і зробити, але руки не доходили. Надиктуйте на диктофон своє бажання. Прослухайте і поставте собі запитання. Опрацюйте чотири етапи: обговорення задуму, проєктування, реалізація, рефлексія. Питання записуйте на диктофон. Між кожним етапом робіть перерви на усвідомлення чи на конкретні дії. Які питання у вас вийшли найкраще? На якому етапі?».

Студенти мають розуміти, що поставлений освітній запит тьютора має бути досягнуто, не зважаючи на перешкоди, що можуть виникнути, зокрема і з боку тьютора. Для цього вони мають засвоїти, що сформулювати наполегливість у досягненні мети можна кількома способами. Зокрема, варто навчитися сприймати правильно критику, тобто якщо критика негативна, шукати її коріння, якщо конструктивна – дослухатися. Для цього ми пропонуємо

студентам *вправу* (15) на розвиток правильного сприйняття критики: «Попросіть одногрупника жартома вас покритикувати. Дайте відповіді на зауваження. У жартівливій ситуації – у вас не буде зайвих емоцій і ви зрозумієте для себе як можна реагувати спокійно. Якщо виконати таку вправу кілька разів, то ви добре запам'ятаєте смішні моменти, і у справжній критиці вони допоможуть вам впоратися із негативними почуттями». Інша *вправа* (16): «Закривши очі, згадайте ситуацію, коли вас критикували і вам було дуже неприємно. Згадайте в образах і детально. У вас прокинуться ті негативні почуття і емоції, які ви тоді пережили. При цьому, важливо згадати початок критики, коли ви ще не встигли відповісти, а тільки відчули наростаючий гнів і збудження. Представте подумки в образах, як ви, вловивши момент критики і стримавши себе, спокійно реагуєте на цю критику. Уявіть, щоб ви тоді говорили, на скільки впевнено і спокійно себе почували, які це дало б вам плюси».

Майбутні вчителі мають навчитися ставити разом із тьютором доцільні цілі, не роблячи помилок з переоціненням та полегшенням мети. Для цього у процесі проведення семінарських занять з майбутніми учителями доцільно скористатися вправами на укладання «дерева цілей» (М. І. Лазарєв [311]). Адже навчитися наполегливості у здійсненні задуманого легше, якщо обрати для себе правильний орієнтир. Для цього пропонується студентам така *вправа* (17): «Подумайте, якою людиною з вашого оточення, знаменитою особистістю чи літературним героєм ви захоплюєтесь. Краще як приклад для наслідування оберіть ту особистість, діяльність якої буде схожа з вашою. Уважно вивчіть біографію людини, на яку ви хочете рівнятися. Поміркуйте, що ця людина робила в складних ситуаціях, як справлялася з труднощами, що її підтримувало і мотивувало. Зауважте, що не всі особистості в одну мить ставали великими, саме завзятість і наполегливість допомагали їм у досягненні мети». Виконання цієї вправи дозволить студентам відпрацювати прийом, який у майбутньому допоможе їм наполегливо рухатися вперед до виконання поставлених завдань.

Допоможе також у цьому і прийом похвали. Майбутні вчителі мають

зрозуміти, що варто себе не лише спонукати, а й заохочувати. Це можна зробити за допомогою такої *вправи (18)*: «Кожний день вранці або ввечері складайте список дій на наступний день для виконання якогось завдання, наприклад, підготовки до семінарського заняття. Кожного разу, коли ви будете просуватися вперед до наміченої мети хоча б на крок – не забувайте хвалити себе. Подібне заохочення дозволить вам набратися сил перед наступним ривком і зрозуміти, що ви не стоїте на місці. Похвалити себе можна подумки («Який(яка) я розумник (розумниця)») або нагородити себе чимсь приємним (прогулянкою містом, зустріччю з друзями, смачною їжею тощо)».

У процесі формування тьюторської компетентності майбутні учителя мають навчитися зменшувати негативні наслідки тривалої педагогічної роботи. Для того, щоб навчити майбутніх учителів справлятися з «синдромом вигорання», викладач може запропонувати виконати їм таку *вправу (19)*: «Поміркуйте над своїм станом. Чи маєте ви почуття незадоволеності якоюсь своєю діяльністю? Якщо так, то подумайте, чому воно виникає. Чи дратує вас рутинна робота? Якщо так, то подумайте, можливо разом із товаришем, чи можете ви знайти свій особистий інтерес навіть у рутинній роботі? Чи використовували ви метод «romodogo», коли вам потрібно було тривалий час робити щось одноманітне? Чи відчуваєте ви гостре переживання невідповідності між власним внеском і одержуваним або очікуваним результатом (винагородою)? Якщо так, то проаналізуйте, чому воно виникло. Чи маєте ви обмежені можливості у конструктивному вирішенні якихось проблем?». Ця вправа дозволить студентам зрозуміти як шукати коріння проблем, що можуть завадити наполегливо виконувати отримані чи поставлені завдання. Також на семінарських заняттях студентам можна запропонувати «рецепти», в разі слідування яким можна вберегти себе від вигорання. До них Н. Є. Водопьянова та О. С. Старченкова [163, с. 176] відносять пошук свого інтересу в будь-якій, навіть рутинній роботі; ставлення до своїх помилок як можливості навчитися чомусь новому; прагнення стати наставником для молодих або недосвідчених колег; постійне розширення соціальних зв'язків.

Варто студентам запропонувати такі «рецепти» (Г. Сельє) для зниження вразливості від стресів: постійно прагніть завоювати любов, але все ж не заводьте дружби з скаженим собакою; визнайте, що досконалість неможлива, але в кожному виді досягнень є своя вершина, прагніть до неї і задовольняйтеся цим; цінуйте радість справжньої простоти життєвого укладу, уникайте всього навмисного, показного і химерно ускладненого; з якою б життєвою ситуацією ви не зіткнулися, подумайте спочатку, чи варто боротися; постійно зосереджуйте увагу на світлих сторонах життя і на діях, які можуть поліпшити ваше становище, намагайтеся забути про безнадійне огидне і тяжке; довільне відволікання – найкращий спосіб зменшити стрес; радійте кожному своєму досягненню (навіть після нищівної поразки боротися з гнітючою думкою про невдачу найкраще за допомогою спогадів про колишні успіхи); якщо вам потрібно зробити гнітюче неприємну справу, але це необхідно для досягнення мети, не відкладайте її; нарешті, не забувайте, що немає готового рецепту успіху, придатного для всіх [163, с. 196].

Для того, щоб навчитися мотивувати своїх учнів до навчально-пізнавальної, дослідницької та проєктної діяльності, не даючи порад, доцільно виконувати таку *вправу* (20): «Згадайте щось, що ви вмієте робити добре. Запишіть у центр аркуша. Наприклад, вмію організовувати концерти. Обведіть свій запис. З лівого боку від цього запису напишіть все, що можете порадити з цього питання. З правого боку від запису напишіть питання, можливо перефразовані з порад, або будь-які питання, які спадуть на думку стосовно вашого вміння. Візьміть ще один лист. Запишіть у центр, щоб ви хотіли зробити, але поки не уявляєте, як. Праворуч запишіть поради. Зліва питання. Порівняйте два аркуші. У чому сила питань?». Завдяки її виконанню студенти мають зрозуміти, що ефективній роботі з тьютором заважає бажання порадити, що тьютору треба уникати порад, щоб не відбирати в людини можливість спиратися на себе, розвивати внутрішні якості, робити більш ефективним досвід рішень і їх наслідків, не виховуючи утриманську позицію.

В ідеалі тьюторант – людина, яка прагне до свого розвитку, але просто

тимчасово знаходиться у глухому куті чи на роздоріжжі. Проте можливі ситуації, коли тьюторант може перевіряти і випробовувати на міцність тьютора, його дорослу позицію. Для формування вміння розрізняти провокації і приховані послання підопічного тьютор має знати їх суть. Коли тьюторант відмовляється від спілкування або навпаки наполегливо просить допомоги, або відволікає від суті бесіди, або намагається викликати жалість – все це має дати тьютору сигнал про те, що за такими діями криється приховане послання, яке потрібно розшифрувати і по-доброму повернути. Цьому також може допомогти така *вправа* (21), в якій студентам потрібно поставити собі такі завдання і запитання: «Подумайте, які приховані послання несе підопічний своїми випадками?», «Пригадайте, як ви провокували інших людей і навіщо?». Роздуми над цими питаннями дозволять відновити спільну мову із підопічним і продовжити ефективний освітній процес.

У процесі ППМУТД важливими є формування вміння у майбутніх учителів вміння продукувати нові ідеї, шукати й обробляти інформацію з різних джерел, аналізувати та синтезувати її. Це реалізується у процесі науково-дослідної роботи студентів, коли вони у ході дослідження отримують інформацію з різних джерел і в результаті її аналізу, синтезу та узагальнення створюють основу майбутнього дослідження. Умовою для успішного наукового дослідження є вміння швидко знаходити й обробляти потрібну інформацію з теми дослідження. Цьому навчаються студенти з першого курсу під час вивчення предметів професійного циклу та написання есе, наукових статей, рефератів, курсових та кваліфікаційних робіт. Освітня програма підготовки вчителів передбачає великий обсяг самостійної роботи, спрямованої на розвиток професійних компетентностей, необхідних учителю, який здійснює тьюторський супровід. З першого курсу студенти мають досліджувати різні аспекти своєї майбутньої професійної діяльності, вивчати ІОТ та розробляти ІОП для себе і своїх підопічних, працювати з великим обсягом навчально-методичної та наукової інформації. Від рівня сформованості умінь шукати і аналізувати наукові психолого-педагогічні джерела залежить успішність

вирішення поставлених перед майбутніми учителями навчальних завдань. Ефективність пошуку та аналізу дослідних матеріалів забезпечується знаннями про спеціалізовані системи зберігання й індексування наукових публікацій і вміннями, що має бути представлено у змісті навчальних дисциплін або забезпечено індивідуальною роботою викладачів зі студентами під час написання наукових студентських робіт.

Отже, на основі аналізу науково-педагогічних праць та власного досвіду педагогічної діяльності для удосконалення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності нами запропоновано поряд із традиційними формами, методами, технологіями і засобами застосовувати специфічні для формування тьюторської компетентності. А саме як форми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності виділено тьюторіали, консультації, освітні події; методи – активні методи, портфоліо, метод бесіди, проблемний метод, інтерактивні методи (лекція з включенням бесіди, проблемна лекція, інтерактивний семінар, консультація, «круглий стіл», групова та міжгрупова дискусія, «мозковий штурм», ділові та навчально-педагогічні ігри); технології – тьюторський супровід, картування, проєктування ІОП, питально-відповідні та тренінгові технології, технології модерації, візуалізації, рефлексії та взаємодії; засоби – комплекс професійно-орієнтованих вправ на формування тьюторської компетентності. Окреслено важливість науково-дослідної роботи у процесі ППМУТД для формування вмінь продукувати нові ідеї, шукати й обробляти інформацію з різних джерел, думати абстрактно, аналізувати та синтезувати.

5.3. Організація інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності

Тьюторство як окремий вид педагогічної діяльності на сьогоднішньому етапі розвитку інформаційного суспільства тісно пов'язане з Інтернет-технологіями та електронним навчанням. Тому майбутній учитель має

оволодівати професією в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти, в якому одночасно з освоєнням ключових принципів і технологій ДН він має оволодівати ними як учень і учитель з метою розуміння цілісного процесу ДН, щоб краще в майбутньому виконувати роль тьютора ДН. Також сучасний тьютор має ефективно використовувати ІКТ в своїй діяльності та професійному розвитку. Отже, професійна підготовка вчителів-тьюторів повинна здійснюватися за допомогою технологій ДН засобами Інтернет, моделювання мережної взаємодії викладача і студентів у ході очних занять, широкого кола Інтернет-ресурсів, використовуваних в освітніх цілях.

Грунтуючись на аналізі наукових праць щодо організації професійної підготовки майбутніх учителів засобами ІКТ [509], [358], [224], [428], [530], [321], [201] та в умовах інформаційно-освітнього середовища [508], [492], [435], а також на проведеному аналізі сучасних ІКТ нами було спроектовано і впроваджено у ЗВО **інформаційно-освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності**. Воно розуміється нами як інтегрована в освітній процес сукупність інформаційно технологій, що застосовуються у професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності. У його структурі ми виділили дві складові: технології дистанційного навчання (у тому числі адаптивні) та ІКТ з поділом на технології загального призначення та технології тьюторського супроводу (Рис. 5.1).

Розкриємо детальніше кожен із цих компонентів інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Найважливішим у професійній підготовці вчителів-тьюторів, як зазначає В.В. Осадчий, є розвиток таких вмінь та навичок онлайнового консультування: навички письмового спілкування; навички організації та коректування зворотного зв'язку; менеджмент часу; вміння здійснювати пошук і прийняття рішень; навички надання психологічної підтримки; навички врегулювання конфліктів, вміння здійснювати міжособистісну комунікацію, зокрема в полікультурному середовищі [427]. Ці навички ефективно можуть розвиватися за допомогою використання відповідних технологій ДН.



Рис. 5.1. Структура інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності

Власне ДН позиціонується як форма навчання поряд із заочною та очною формою або як їх складова, тоді говорять про змішане навчання. Усталеним є уявлення про ДН як про форму навчання в освіті дорослих, підвищенні кваліфікації, отриманні освіти для людей з обмеженими можливостями. Останніми роками широке впровадження дистанційних технологій навчання набуває актуальності у зв'язку із довготривалими і частими карантинними заходами у закладах загальної та вищої освіти. Отже, постає нагальна проблема щодо впровадження дистанційних технологій навчання або їх елементів в освітній процес.

Розглядаючи ДН як організовану взаємодію суб'єктів освітнього процесу на відстані для досягнення конкретних цілей навчання Е. С. Полат зауважує, що мова йде не про самоосвіту, яку часто ототожнюють з ДН, а про освітній процес, де роль вчителя, викладача, звичайно, дещо інша, ніж в очній формі, однак, не менш важлива [445]. Ключовою фігурою ДН є тьютор, адже він керує процесом навчання як діяльністю і намагається забезпечити заплановані результати як щодо отриманих знань та вмінь, так і до формування особистих якостей тьюторантів. Основними функціями тьютора у ДН низка авторів В. В. Олійник, Л. Л. Ляхощка, В. О. Гравіт вважають такі: надання консультаційної допомоги під час навчання, інформаційна підтримка процесу навчання, розв'язання конфліктних проблем, що виникають у процесі навчання, адаптація студентів до нової форми навчання [346, с. 189]. У функції тьютора також входить формування та супровід ІОП, яка в умовах ДН розуміється як проєкт, процес й інтегрований результат продуктивної діяльності, що вибудовується в інформаційно-освітньому середовищі за допомогою засобів телекомунікацій і тьюторського супроводу, спрямованої на засвоєння знань, умінь і навичок, формування ключових компетентностей і самореалізацію [300, с. 123]. В умовах ДН основним завданням тьюторів є керування самостійною роботою слухачів, що дозволяє виконання ними ще й таких функцій: формування спонукальних мотивів; постановка цілей і завдань; передавання знань, досвіду; організаційна діяльність; організація взаємодії між слухачами;

контроль процесу навчання [148].

У зв'язку з перетворенням традиційного освітнього процесу на дистанційний у середовищі Інтернет змінюються і вимоги до вчителя-тьютора. Визначені нами компоненти тьюторської компетентності вчителя набувають нового значення: сугестивний – здібність здійснювати емоційно-вольовий вплив на студентів засобами ІКТ; психологічний – здатність здійснювати індивідуальні форми роботи з підопічним з використанням ІКТ; перцептивний – вміння об'єктивно оцінювати емоційний і психологічний стан студентів за допомогою ІКТ; методичний – володіння знаннями щодо методичних властивостей ДН і вмінням користуватися засобами ІКТ в тьюторській діяльності; педагогічний – вміння пізнавати і об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації і процеси під час ДН та мережної взаємодії; комунікативний – вміння встановлювати доцільні й довірчі відносини зі студентами, володіти невербальними засобами спілкування, підтримувати комунікацію у всій групі студентів засобами мережної взаємодії; організаторський – основним умінням виступає планування роботи онлайн, згуртування й активізація студентів у СДН; науково-дослідницький – прагнення і здібність до засвоєння нових наукових знань в області своєї спеціалізації засобами ІКТ.

У процесі ДН тьютор може виступати як фізична особа і замінювати себе автоматизованими засобами навчання (навчальні диски, електронні підручники), що не дуже бажане, але за певних умов (браку часу, особливості вивчення навчального матеріалу) може використовуватися. У завдання тьютора входить проведення тьюторіалів у навчальній групі; організація роботи в Інтернет-конференції; консультування та підтримка слухачів; здійснення інтерактивного зворотного зв'язку щодо виконаних практичних завдань; підтримка у слухачів зацікавленості впродовж всього навчання; надання можливості слухачам зв'язуватися з тьютором за допомогою телефону, пошти, електронної пошти й Інтернет-конференцій [498, с. 55].

Однією із сучасних тенденцій навчання є особистісно орієнтоване навчання, метою якого є виявлення суб'єктного досвіду та надання психолого-

педагогічної допомоги в становленні індивідуальності, самовизначенні, самореалізації того, хто навчається. ДН з початку свого існування було спрямоване на задоволення індивідуальних потреб особистості. Розвиток систем управління навчанням (СУН) (Learning Management System (LMS)) та систем управління навчальним контентом (СУНК) (Learning content management system (LCMS)) та їх використання у ДН дозволяв викладачам реалізувати індивідуальний підхід у навчанні. Проте з часом виявилось, що більшість систем не дозволяють це зробити повною мірою [497], [548]. У зв'язку із цим у ДН нині набувають поширення адаптивні технології управління навчанням. Під адаптивністю навчання розуміють можливість пристосування, узгодження процесу навчання, враховуючи вибір темпу навчання, діагностику досягнутого рівня опанування матеріалу, надання щонайширшого діапазону різноманітних засобів для навчання, що зробило б його придатним для більш широкого контингенту користувачів [580, с. 134].

Технічні й педагогічні питання розвитку і провадження адаптивних СУН розглядали Ф. Абель [67], Дж. Арділь, Л. Онето, І. Галєєв [38], Е. Гердер, Р. Мустафін, Г. В. Полякова, Д. Смітс, П. Федорук [548], О. С. Меньяйленко [345], та ін. У різних джерелах зустрічаємо кілька назв адаптивних інформаційних технологій: адаптивне навчальне середовище [38], адаптивна система керування навчанням [67], адаптивна система ДН [548], адаптивний навчальний курс [580], адаптивна навчальна платформа [106]. Вони різняться за масштабами та аспектами керування, проте всі підтримують ідею адаптивного навчання. Такі технології можуть існувати окремо чи вбудовуватися у відомі СУН (Sakai, Moodle та ін.). Дослідники вклали багато зусиль у розробку кількох адаптивних систем, наприклад, АНА!, InterBook, EduPro, Knewton, Fishtree, Brightspace. Вони можуть бути застосовані у процесі професійної підготовки майбутніх учителів та згодом у професійній роботі тьюторів. Розкриємо їх докладніше.

Адаптивна гіпермедіа система АНА! (Adaptive Hypermedia Architecture) (<http://aha.win.tue.nl>) служить для створення і надання адаптивних веб-додатків.

Особливістю АНА! те, що вона «спрацьовує», коли користувач звертається (і отримує доступ) до сторінки, модель користувача оновлюється на основі інформації про доступ до сторінки, потім модель користувача використовується для визначення того, як необхідно адаптувати сторінку, адаптована сторінка відправляється на перегляд. АНА! є інструментом широкого призначення, бо не нав'язує один стиль презентації й адаптація може бути заснована на довільних подіях і залежностях між концептами (на відміну від, наприклад, навчальних систем, в яких передбачається монотонний процес засвоєння знань за допомогою читання сторінки) [25].

InterBook (<https://pitt.edu/~peterb/InterBook.html>) є інструментом для розробки електронних підручників зі звичайного тексту в спеціально анотовані HTML-сторінки, що також надає HTTP-сервер для адаптивного подання цих електронних підручників. Для кожного зареєстрованого користувача, сервер InterBook підтримує індивідуальну модель знань користувача і застосовує цю модель, щоб забезпечити адаптивне керівництво, адаптивну навігаційну підтримку, а також адаптивну допомогу.

Адаптивна СДН та контролю знань EduPro заснована на Інтернет-технології адаптивного подання, адаптивної навігації, адаптивного планування курсу. В EduPRO навчальний курс представлено у вигляді послідовності кроків, обов'язковими складовими яких є лекційний матеріал та тестування. Залежно від здібностей студента (успішності, швидкості засвоєння, типу сприйняття інформації, спеціалізації та ін.), лекційний матеріал формується і подається в найбільш зручній індивідуально встановленій формі, регулювання рівня складності тестових завдань також залежить від зображеного індивідуально оптимального рівня складності завдань. Автоматичне формування пакетів завдань відбувається на основі введених схем, що дозволяють, на відміну від традиційних тестів, де використовується генерація завдань випадковим чином, охопити все поле знань, яке містить обов'язковий теоретичний матеріал. Схеми надають можливість викладачам як виключити з пакету тестових завдань небажані питання, так і встановити обов'язкові (ключові) питання; встановити

обмеження кількості питань з певної виділеної теми [548].

Адаптивна платформа навчання Knewton (<https://www.knewton.com>) ґрунтується на дослідженнях у психометрії, стохастичній теорії тестів, когнітивній теорії навчання й інтелектуальних навчальних систем. Вона дозволяє виміряти розуміння студентом кожного концепту курсу, і визначити взаємозв'язок між поняттями, щоб забезпечити основу для навчання студентів. Knewton дозволяє аналізувати діяльність студента і його прогрес і залежно від цього та поставлених тьютором завдань у режимі реального часу надавати рекомендації, вибудовуючи індивідуальну траєкторію навчання студента. Наприклад, якщо студент погано справляється з певним набором питань, то Knewton зможе зробити припущення, які теми, порушені в цьому списку питань, виявилися незрозумілими і запропонувати йому навчальний матеріал, який допоможе підвищити рівень розуміння саме цих тем. Knewton позиціонується як додатковий рівень освітнього додатку, на якому аналізуються дані. Дані, що використовуються адаптивною платформою збираються самим освітнім додатком і передаються на сервер Knewton з використанням Application programming interface (API). Адаптивна платформа аналізує зібрані дані і повертає їх з додатком у вигляді рекомендацій викладачеві або вказівки, який блок контенту потрібно показати студенту наступним [106].

Інноваційною платформою для персоналізації навчання Fishtree (<https://www.fishtree.com>), що поєднує стандартні ресурси і соціальні інструменти з аналітикою. Вона дозволяє тьюторам, які працюють за технологіями проєктного, змішаного чи ДН або перевернутого класу, розміщати інтерактивні навчальні матеріали в режимі реального часу, зіставляти їх із компетенціями або стандартами й адаптувати до потреб кожного студента. Fishtree поєднує адаптивне навчання із потужними аналітичними засобами для створення остаточної цифрової інструкції. Ця платформа дозволяє зробити за допомогою кількох інструментів для здійснення адаптивного навчання: Lesson Planner – тьютор може створювати уроки і

призначати їх студентам, пов'язуючи з будь-яким стандартом, навичками і компетентностями; Performance Response – надає представлення про успішність і продуктивність студентів; Learning DNA – допомагає надавати індивідуальні ресурси для кожного студента; Social Stream – створює безпечне середовище для навчання та спільний робочий простір для студентів; Student Notes – інструмент для проєктного навчання, електронних портфоліо, самостійного навчання й індивідуальних досліджень.

За допомогою віртуального середовища навчання Brightspace (<https://d2l.com>) можна використовувати у освітньому процесі велику кількість навчальних матеріалів, включаючи освітні цифрові ресурси і платформи сторонніх виробників, для створення схеми навчання окремих студентів у процесі адаптивного навчання. У процесі проходження курсу тьютор може використовувати комунікаційні інструменти середовища для коригування процесу навчання, а студент – для обговорення своєї роботи з колегами. Також середовище дозволяє слідкувати за прогресом студента і його досягненнями за допомогою вбудованої панелі даних, що отримує дані з багатьох джерел інформації, щоб забезпечити цілісний огляд діяльності студента. Brightspace також дозволяє батькам отримувати повідомлення і новини про хід навчання, що є однією з переваг цього середовища.

Система адаптивного навчання CogBooks (<https://www.cogbooks.com>) пропонує заздалегідь розроблені курси з біології та історії США у «хмарному» середовищі. Вони включають в себе звітність і аналітику, що повністю може налаштовуватися тьютором. Їх можна використовувати в онлайн навчанні чи змішаному форматі та інтегрувати з СУН. Ця адаптивна технологія також доступна у вигляді платформи для розробки курсів, за допомогою якої можна розробити власний курс. Адаптивна функціональність CogBooks керується такими факторами як довіра до того, хто навчається, самооцінка, час для завершення навчальної справи, відповіді на питання, планування попередніх цілей навчання, діяльність студентів з аналогічним профілем, час з моменту останньої взаємодії з відповідним змістом. Тьютори можуть додавати вміст з-за

меж навчального курсу, задавати політику профілювання, дозволяти студентам пропустити зміст (якщо технологія «думає», що студент його не засвоїв), дати окремим студентам різні завдання і налаштувати послідовність і зміст курсу.

Отже, у результаті аналізу адаптивних систем управління навчанням та технологій можна зробити такі висновки: більшість із проаналізованих адаптивних технологій інтегруються з відомими СУН, деякі з них вільно розповсюджені (АНА!, InterBook), платні з можливістю безкоштовної демоверсії (Brightspace, Fishtree) або безкоштовні для викладачів і студентів (Knewton), що дозволяє їх використовувати у практичній діяльності тьютора. Проте безкоштовний функціонал адаптивних СУН надає замало можливостей для повної реалізації адаптивного навчання. Таким чином, на нашу думку, можливі такі варіанти їх використання: користування платною версією сучасного функціонального продукту (Brightspace, Fishtree, Knewton, CogBooks), доробка вільних технологій (АНА!, InterBook) для використання з СУН, реалізація адаптивних технологій навчання засобами СУН (наприклад, Moodle [226]).

На основі аналізу праць [309], [308], [445] та власного досвіду впровадження ДН у ЗВО застосовувані у процесі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності ІКТ ми розділили розділити на такі групи: 1) технології подання освітньої інформації; 2) технології зберігання та обробки освітньої інформації; 3) технології передачі освітньої інформації; 4) технології взаємодії між суб'єктами освітнього процесу; 5) технології контролю і оцінювання навчальних досягнень слухачів.

Технології подання освітньої інформації складають ті засоби, що можуть бути використані для надання навчальних матеріалів. Серед них можна виокремити традиційні (пошта, телебачення), тобто технології кореспондентського і телевізійного навчання, та електронні, з яких у свою чергу можна виділити технології з використанням локальних носіїв інформації (CD, DVD, USB), мережні технології (інформаційні ресурси, сервіси і служби локальної та глобальної мережі) та мобільні технології (мобільний зв'язок,

мобільні телефони, мобільні додатки [390]).

Технології обробки освітньої інформації складають, на нашу думку, засоби роботи з різними типами інформації. У сучасному розумінні – це комп'ютерні програми для обробки текстової, графічної, відео- та аудіо-інформації, тобто прикладне програмне забезпечення (офісні програми, графічні та відео-редактори).

Технології зберігання освітньої інформації для ДН мають передбачати використання певних форматів даних з відповідним розширенням файлів у програмному середовищі ДН. З цього приводу слід зазначити, що розробник ДК має передбачити, що слухачі можуть послуговуватись у процесі отримання знань через Інтернет різними ПЗ. Тому формати файлів з навчальними матеріалами, які планується надати учням для завантаження, мають враховувати принцип кросплатформності. Тобто краще застосовувати ті формати файлів документів, що відкриються ПЗ під будь-якою операційною системою. До таких відносяться формати .html, .pdf, .jpeg, .avi, .flv тощо.

У процесі реалізації освітніх програм особливе значення набувають технології передачі освітньої інформації, які, по суті, і забезпечують процес навчання і його підтримку. Нині існує безліч різних засобів доставки навчального матеріалу: пошта, телефон, факс, електронна пошта, телеконференція, електронна дошка, супутникові освітні системи, інтерактивне телебачення, радіо, а також CD-ROM і аудіо-, відеокасети тощо.

У процесі ДН зворотний зв'язок викладача і студента ускладнений. У результаті виникає питання про можливість ефективної професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, коли взаємодія із студентом може бути не такою ефективною як при проведенні навчання в аудиторній формі. Покликані цьому запобігти технології взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, що складають безліч засобів зворотного зв'язку (пошта, телефон, електронна пошта, інтерактивне телебачення, телеконференція, засіб переговорів у реальному масштабі часу (IRC) та безпосереднє спілкування) і способів взаємодії (синхронних і асинхронних) викладача і студента.

Синхронні способи (on-line) засновані на одночасній участі викладачів і студентів (віртуальна чи реальна група) у процесі навчання в реальному часі, тобто повідомлення, надіслане відправником, досягнувши комп'ютера адресата, негайно направляється на відповідний пристрій виводу. У цьому випадку доставка знань забезпечується інтерактивним телебаченням, відеоконференціями і супутниковими освітніми системами тощо. Існує кілька видів синхронних комунікацій: відеоконференції (односторонні і двосторонні), аудіо конференції, чати (текстові конференції), миттєвий обмін повідомленнями, спільне використання додатків, віртуальний клас. Це дозволяє забезпечити швидку взаємодію і зворотній зв'язок тьютора із тьюторантом.

При асинхронному способі (off-line) отримані повідомлення зберігаються на комп'ютері адресата (електронна пошта, списки розсилки, форум тощо). Користувач може переглянути їх за допомогою спеціальних програм у зручний для нього час. На відміну від очного навчання, де діалог ведеться тільки в режимі реального часу (on-line), в ДН він може йти і у відкладеному режимі (off-line). Основна перевага off-line технологій полягає в тому, що вони менш вимогливі до ресурсів комп'ютера та пропускну здатності ліній зв'язку. Вони можуть використовуватися навіть за відсутності постійного підключення до Інтернет. Це дозволяє забезпечити надійний зворотні зв'язок суб'єктів освітнього процесу.

Викладачами для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу студентами застосовуються технології контролю й оцінювання навчальних досягнень. Використовується як оперативний (вбудований у навчальний матеріал), так і відстрочений контроль знань (тестовий контроль, реферат, письмові завдання). Для контролю якості засвоєння знань у ДН здійснюється постійний моніторинг за допомогою технологій взаємодії між суб'єктами навчання. Контроль та атестація навчальних досягнень у ДН може здійснюватися як з використанням електронних засобів так і традиційними способами у випадку проведення підсумкової атестації.

Отже, інформаційні технології забезпечують автоматизацію процесу

навчання, доставку навчальних матеріалів, процес комунікації, моніторинг процесу навчання, контроль знань. Це дозволяє оптимізувати діяльність тьютора та автоматизувати деякі рутинні процеси, а також виводить тьюторську діяльність по реалізації освітнього запиту тьюторанта на високий технологійний рівень.

У професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності можна використовувати кілька можливих рівнів технічного рішення для організації ДН у навчальному закладі: навчальний портал, СУН, СУНК. Навчальний портал являє собою сайт або систему сайтів, що надає доступ до всіх навчальних інформаційних ресурсів навчального закладу. СУН призначені для організації освітнього процесу та контролю за навчанням через Інтернет та/або локальну мережу. СУНК – веб-орієнтоване ПЗ для створення та передачі навчальних матеріалів. Сервіси Інтернет за умови організованого управління викладачем створюватимуть персональне середовище навчання для студентів. В англійській термінології використовуються такі терміни [430]:

1. Система управління навчанням – використовується для розробки, управління та поширення навчальних онлайн-матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Основні функції цього ПЗ полягають у доставці навчальних матеріалів, тестуванні, роботі з групами, контролі над процесом навчання, автоматизації роботи викладача, організації спілкування між студентами і викладачами.

2. Система управління навчальним контентом – виконує функцією гнучкого управління навчальним контентом (матеріалами), що дозволяє формувати бібліотеки навчальних модулів, з яких будується ІОМ. Програмні продукти, що мають таку функціональність, як правило, будуються на основі системи управління контентом загального призначення. У доповненні до можливостей управління навчальним контентом, програмні продукти дозволяють розміщувати на навчальному сайті додаткові матеріали, такі як новини, бібліотеки документів. Можна, також гнучко управляти структурою сайту і правами доступу до його розділів. Проте керування процесом навчанням

і контроль за навчальною діяльністю студентів зазвичай не відноситься до функціональних особливостей цих систем.

3. Персональне навчальне середовище – це сукупність інструментів, ресурсів та зв'язків, що дозволяє студентам ставити і вирішувати навчальні цілі і завдання, пов'язані з отриманням знань, формуванням умінь і розвитком навичок. Персональне навчальне середовище конструюється самим користувачем, в ньому можна знайти фрагменти середовищ і ресурсів, створених іншими людьми, дії, що здійснюються під впливом інших людей, а також власні кроки людини в напрямку саморозвитку і самонавчання. Всі ці фрагменти надають студенту навчальні об'єкти та зв'язки зі значущими, з точки зору навчання, людьми [322].

4. Комп'ютерно-орієнтоване навчання – використання комп'ютерів в інтерактивному навчанні та тестуванні, застосування спеціальних комп'ютерних програм (courseware), що створюються за допомогою спеціальних програмних продуктів. Прикладом програм для комп'ютерно-орієнтованого навчання є програма навчання англійської мови, комп'ютерна система підготовки до іспиту Державної автомобільної інспекції.

5. Електронне навчання (або Інтернет навчання) – надання доступу до комп'ютерних навчальних програм (courseware) через мережу Інтернет або корпоративні Інтранет мережі.

Саме використання у ДН програмних платформ для ведення ДН дозволяє викладачу отримати потужний інструмент для організації навчальної діяльності на відстані у процесі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Специфіка тьюторської діяльності в умовах ДН залежить від використовуваних ним засобів для реалізації дистанційного процесу, а це велика кількість різноманітних ІКТ. Цими технологіями у процесі професійної підготовки мають оволодіти майбутні учителя для здійснення у майбутньому тьюторської діяльності. Одним із найпоширеніших підходів до навчання використанню ІКТ є широке їх застосування викладачами у процесі

професійної підготовки майбутніх учителів. Під час тьюторського супроводу студентів засобами ІКТ викладач демонструє як приклади роботи з ними так і підходи до їх застосування у тьюторській діяльності.

На кожному з етапів тьюторського супроводу (п.1.1.) у процесі підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності викладач може скористатися певними різновидами ІКТ. Так на першому етапі – визначення пізнавального інтересу – викладач може послуговуватися програмами для тестування або онлайн тестами, наприклад, онлайн-тест «Карта інтересів Голомштока» (<http://onlinetestpad.com>), «Багатоступінчастий опитувальник професійних інтересів» або «Визначення пізнавальних інтересів» (<http://profi.org.ua/tests.shtml>) і т.д.. Він може сам розробляти тести за допомогою конструкторів тестів, наприклад, таких як «Майстер-тест», TestTurn, Let's test, Google форми, Simpoll та ін., і пропонувати студенту-тьюторанту пройти їх на комп'ютері або в онлайн доступі.

На другому етапі тьюторського супроводу, який передбачає формулювання освітнього запиту, викладач може використовувати програми або онлайн сервіси для проведення «мозкових штурмів». До таких можна віднести онлайн дошки (Realtimeboard, Whiteboard, Edistorm), що являють собою робочий простір для додавання заміток, ілюстрацій, малюнків, текстів, схем, коментарів і т.д. для того, щоб учасники краще розуміли один одного і не витрачали ресурси свого мозку на уявлення того, про що йдеться і на запам'ятовування того, про що було сказано. Особливістю такого ресурсу як Edistorm є можливість проголосувати за ідею, тему або проблему, а Edistorm автоматично визначає кращі ідеї. Отже, не тільки тьютор і тьюторант можуть взяти участь у цьому процесі, але також батьки або інші учасники ІОП школяра (психолог, учителі-предметники, репетитори). Також на цьому етапі можна скористатися онлайн інтелект-картами (XMind, MindMeister, Mapul, iMind Map, coggle.it й ін.), що є зручним засобом для візуалізації та документування процесу реалізації ідей.

Третій етап тьюторського супроводу передбачає постановку мети освітньої

діяльності як способу очікуваного результату. Вона формулюється тьютором і тьюторантом. Для цього можна використовувати програми для постановки і досягнення цілей. Вони представлені у вигляді десктопних, мобільних і онлайн додатків. В індустрії ПЗ існує достатня кількість різних планувальників, органайзерів, календарів тощо. Так, сервіс і мобільний додаток SmartProgress дозволяє створювати та публікувати цілі, розбивати мету на етапи, вести щоденник досягнень, підписуватися і стежити за цілями інших людей. Мобільний додаток CheckMark Goals допомагає контролювати виконання цілей, завдань і планів від постановки мети, встановлення періоду й інтервалів для виконання та вказівки часу нагадування до ведення статистики про те, які завдання були виконані у термін, а які ні.

Більш універсальним програмним засобом для таких завдань є органайзери, що допомагають спланувати діяльність на тривалий термін. Наприклад, MyLifeOrganized як система управління завданнями, проєктами і цілями надає можливості складання списку й ієрархії завдань, нагадування про них, планування часу на їх виконання. Це дозволяє тьютору і тьюторанту отримати потужний інструмент ефективного управління освітніми цілями. Для дітей шкільного віку доцільним буде використання програми для планування завдань в ігровій формі, наприклад, Life RPG, де за виконання поставлених завдань він буде отримувати нагороду, або Habit RPG, де тьюторант стає гравцем, який виконує місії, заробляючи бали за свої досягнення і втрачаючи їх за поразки, має можливість змагатися з іншими гравцями і розділяти відповідальність за заплановані справи.

Для ілюстрації планів і графіків робіт часто використовують гістограму Ганта, яка відображає завдання, тривалість їх виконання, їх початок і кінець в графічному вигляді [100]. У своїй діяльності тьютор може скористатися спеціальним ПЗ (наприклад, Microsoft Project, Microsoft Excel, GanttProject та ін.) або онлайн-сервісами (GanttPro) для складання гістограми Ганта, щоб наочно проілюструвати процес досягнення мети освітньої діяльності у вигляді розбиття її на завдання і відведення часу на їх виконання.

На четвертому етапі тьюторського супроводу, що передбачає пошук освітніх ресурсів і розробку плану освітньої діяльності, стає необхідним досить потужний інструментарій для збору інформації різного виду (текстова, графічна, відео, мультимедійна), її структурування й організації з метою подальшого планування на її основі діяльності викладача-тьютора і студента-тьюторанта. Для цього спочатку необхідно здійснити пошук інформації. У зв'язку з тим, що нині інформаційні ресурси мережі Інтернет складають понад десятка млн документів (Web-сторінок) [313, с. 29], до яких можливий вільний доступ будь-якого користувача, пошук освітніх ресурсів доцільно здійснювати у всесвітній мережі за допомогою інформаційних пошукових систем (Google, Yahoo, Bing, Baidu). Слід акцентувати увагу, що для пошуку певного типу контенту можна використовувати спеціальні інструменти пошуку як в пошуковій системі Google (пошук зображень, відео, новин, книг, додатків), або окремі ресурси для кожного типу інформації (для відео – відеохостинг, для зображень – каталог зображень і т.д.).

Якщо необхідно здійснювати постійний моніторинг якоїсь освітньої теми, то викладач може використовувати агрегатори інформації (наприклад, Feedly). З їх допомогою можна направити нові повідомлення з кількох інформаційних ресурсів в одне місце (кабінет користувача), що дозволить не витрачати час на їх перегляд окремо. Також багато агрегаторів дозволяють упорядкувати інформацію ресурсів по групах або за допомогою тегів, що допомагає у структуруванні великих масивів інформації та їх ефективному опрацюванні.

Серед засобів пошуку освітніх ресурсів у роботі викладача-тьютора можуть бути використані сервіси відкладеного читання (наприклад, Pocket, Readability, Flipboard), що дозволяють зберегти цікаві матеріали мережі й прочитати їх у зручний час, в тому числі в офлайн. Flipboard має розширені можливості в порівнянні з Pocket і Readability, так як дозволяє створювати персоналізовані цифрові журнали з обраного мережевого контенту, включаючи інформаційні потоки, відео і музику.

Для того, щоб зібрати і структурувати зображення за певними

тематичними колекціям або наочно представити цікаві ідеї, корисні будуть сервіси збереження й обміну зображеннями, наприклад, Flickr, Pinterest, Instagram. А для відбору відео-контенту можна послуговуватися такими сервісами відеохостингу як YouTube, а також відео-сайтів власне навчального призначення TeacherTube, EDX, SchoolTube.

Проте слід зауважити, що робота з цілим набором різних програм може ускладнити тьюторську діяльність, тому ми вважаємо, що за потреби в обробці великих масивів освітніх ресурсів, на цьому етапі доцільніше буде використовувати у роботі тьютора сервіси для створення навчальних матеріалів. Наприклад, така проста і функціональна програма як MOS Solo надає безліч можливостей для створення мультимедійного освітнього контенту, інтерактивних графічних електронних курсів, опитувань і демонстрацій. Вона має вбудований інструмент перекладу на різні мови і можливість розробки під iPad, iPhone, Android, Windows, що дозволяє розширити доступність навчальних матеріалів. Інший приклад, сервіс Smart Builder, який дозволяє створювати електронні освітні курси з медіа-контентом та ігровими елементами, не володіючи навиками програмування. Також можна назвати ще такі програми як eAuthor CBT, CourseLab, Microsoft LCDS і сервіси Udutu та ін..

П'ятий етап тьюторського супроводу передбачає реалізацію, обговорення, аналіз і коригування плану освітньої діяльності, в основі якої лежить збір портфоліо. Портфоліо студент може розробити за допомогою таких програм як Microsoft PowerPoint, LibreOffice Impress, Microsoft Word, LibreOffice Writer, або спеціальних Інтернет-сервісів для його створення, наприклад, таких як uPortfolio, а також сервісів для створення електронних книг (наприклад, Albooka, Calameo, Issuu, Glogster).

На шостому етапі, коли здійснюється аналіз підсумків освітньої діяльності, можна скористатися програмами або сервісами тестування, за допомогою яких викладач може перевірити знання з навчальних предметів, результати розвитку певних умінь, навичок і властивостей особистості. Такі функції допоможуть здійснити розглянуті вище програми для створення навчальних матеріалів

(CourseLab, Microsoft LCDS і т.д.), в яких є модуль тестування, а також окремі програмні засоби (Hot Potatoes, easyQuizzy, ADTester та ін.), онлайн сервіси (ProProfs, Quiz Maker, Simpoll і т.д) для тестування та онлайн-ресурси для проведення психологічних тестів.

Метою сьомого етапу тьюторського супроводу є коригування освітньої мети, визначення тимчасових перспектив, коли відбувається обговорення підсумків та перспектив роботи саме з викладачем-тьютором, осмислення того, наскільки досягнуті цілі задовольняють студента-тьюторанта, які нові цілі він формулює для себе на основі виконаної роботи і чи потрібен йому для їх досягнення тьюторський супровід [134]. На цьому етапі можуть бути знову використані інструменти для «мозкового штурму» та системи управління цілями, а також електронні презентації для представлення освітніх досягнень, електронні таблиці для порівняння планів і досягнутих результатів.

Отже, у процесі тьюторського супроводу як технології курування самостійної освітньої діяльністю майбутніх учителів на кожному її етапі можуть бути використані різні інформаційно-комунікаційні засоби (Таб. 5.3).

Таблиця 5.3

**Інформаційно-комунікаційні засоби тьюторського супроводу
відповідно до етапів тьюторського супроводу**

Етапи	Тип ресурсу	Приклади
визначення пізнавального інтересу	комп'ютерне та онлайн тестування, конструктори тестів	Майстер-тест, TestTurn, Let's test, Google форми, Simpoll
формулювання освітнього запиту	онлайн дошки, інтелект- карти	Realtimeboard, Whiteboard, Edistorm, XMind, MindMeister, Mapul, iMind Map
постановка мети освітньої діяльності	планувальники, органайзери, календарі	SmartProgress, CheckMark Goals, MyLifeOrganized, GanttPro, Life RPG, Habit RPG

Продовження таблиці 5.3

пошук освітніх ресурсів і розробка плану освітньої діяльності	пошукові інструменти, агрегатори інформації, сховища графічних і відеоматеріалів, програми і сервіси для створення мультимедійного контенту	Google, Yahoo, Bing, Baidu, Feedly, Pocket, Readability, Flipboard, Flickr, Pinterest, TeacherTube, EDX, SchoolTube, MOS Solo, eAuthor CBT, CourseLab, Microsoft LCDS, Uduu, Zenler
реалізація та обговорення, аналіз, коригування плану освітньої діяльності	офісні програми, сервіси створення портфоліо, сервіси створення електронних книг	Microsoft PowerPoint, LibreOffice Impress, Microsoft Word, LibreOffice Writer, uPortfolio, Albooka, Calameo, Issuu, Glogster
аналіз підсумків освітньої діяльності	програми для створення навчальних матеріалів, розробки і проведення тестування	CourseLab, Microsoft LCDS, Hot Potatoes, easyQuizzzy, ADTester, ProProfs, Quiz Maker, Simpoll
коригування освітньої мети, визначення тимчасових перспектив	інструменти для «мозкового штурму», системи управління цілями, електронні презентації та таблиці	Realtimeboard, Whiteboard, Edistorm, XMind, MindMeister, Mapul, iMind Map, SmartProgress, CheckMark Goals, MyLifeOrganized

Це дозволяє оптимізувати навчальну діяльність, урізноманітнити освітній процес, зробити його відкритим для всіх зацікавлених сторін і підготувати майбутніх учителів до тьюторської діяльності в умовах ДН.

Отже, особливості професійної підготовки майбутніх учителів тьюторської діяльності у ІОС набувають трансформації з урахуванням того, що у цьому процесі використовуються ДН та ІКТ. Їх різноманіття дозволяє виділити засоби для кожного етапу тьюторського супроводу, організувати подання, зберігання,

обробку, передачу навчальної інформації, здійснити взаємодію між суб'єктами дистанційного освітнього процесу та контроль і оцінювання навчальних досягнень.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі зміст професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності реалізовано на трьох рівнях вищої освіти (бакалаврському, магістерському та освітньо-науковому). На I (бакалаврському) він включає збагачення змісту обов'язкових навчальних дисциплін загальної й професійної підготовки теоретичними та практичними темами, що передбачають вивчення студентами теорії й методики тьюторської діяльності, зокрема в межах дистанційного навчання.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на II (магістерському) та III (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти включає ознайомлення студентів із філософією, методологією та методикою тьюторської діяльності в ході вивчення нормативних і вибіркового дисциплін («Тьюторство у сфері освіти», «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі», «Тьюторство у системі дистанційної освіти») та дослідження феномену тьюторства під час науково-дослідної роботи (написання кваліфікаційної/дисертаційної роботи). До змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на всіх трьох рівнях вищої освіти включено проведення семінарів, майстер-класів, тренінгів, конференцій, круглих столів та проходження сертифікаційних освітніх програм з тематики тьюторства.

Дослідження ефективних форм, методів, технологій і засобів професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності надало змогу дійти висновку, що: основними формами є як традиційні (лекційні, семінарські, лабораторні, практичні, індивідуальні заняття), так і специфічні для тьюторської діяльності (тьюторіали, консультації, освітні події, тьюторська практика); доцільним є застосування широкого арсеналу методів традиційного

навчання (словесні, наочні та практичні, пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі тощо) у поєднанні з інноваційними (активні методи, метод портфоліо, метод бесіди, проблемний метод, інтерактивні методи); варто використовувати специфічні для тьюторської діяльності технології (тьюторський супровід, картування, проєктування індивідуальної освітньої програми, питально-відповідні та тренінгові технології, технології модерації, візуалізації, рефлексії та взаємодії).

З метою вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності варто застосовувати такі групи засобів: вербальні (слово та мовлення викладача, передача знань в усній формі, специфічна термінологія, розповідь, пояснення), невербальні (графічні представлення мови, імідж, зовнішній вигляд, міміка й жести викладача, візуальний контакт), комбіновані, візуальні (природні об'єкти, зображення предметів і явищ дійсності, відеопродукція, підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, навчальні матеріали, фонопосібники, наочні й звукові ілюстрації, таблиці, карти, макети, мультимедіа), технічні (магнітофони, радіоустановки, аудіосистеми, програвачі, радіовузли, кінопроектори й кіноустановки, телевізори, відеомагнітофони, персональні комп'ютери, мультимедійні проектори, інтерактивні дошки, проєкційні екрани, віртуальні тренажери), інформаційні (комп'ютерні навчальні програми, електронні засоби навчання, електронні ресурси, ресурси мережі Інтернет, мобільні додатки, засоби віртуальної та доповненої реальності тощо). Серед засобів професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності окремо виділено комплекс професійно орієнтованих вправ, що спрямовані на формування тьюторської компетентності.

У дослідженні визначено, що ефективна організація професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі базується на технологіях дистанційного навчання (у тому числі адаптивних) та інформаційно-комунікаційних технологіях загального призначення й тьюторського супроводу. Застосовувані в процесі

професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності інформаційно-комунікаційні технології загального призначення представлено такими групами: технології подання освітньої інформації; технології зберігання та обробки освітньої інформації; технології передачі освітньої інформації; технології взаємодії між суб'єктами освітнього процесу; технології контролю й оцінювання навчальних досягнень слухачів. Виділено можливі рівні технічного рішення для організації дистанційного навчання в закладі вищої освіти (навчальний портал, система управління навчанням, система управління навчальним контентом) для організації професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Визначено інформаційно-комунікаційні технології тьюторського супроводу, що застосовують у професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Їх згруповано відповідно до кожного з етапів тьюторського супроводу на такі інформаційно-комунікаційні технології: для визначення пізнавального інтересу (програми для тестування або онлайн тести), для формулювання освітнього запиту (онлайн дошки, онлайн інтелект-карти), для постановки мети освітньої діяльності як способу досягнення очікуваного результату (планувальники, органайзери, календарі), для пошуку освітніх ресурсів і розробки плану освітньої діяльності (пошуковики, агрегатори інформації, сервіси відкладеного читання, сервіси збереження й обміну зображеннями, сервіси для створення навчальних матеріалів), для реалізації, обговорення, аналізу та коригування плану освітньої діяльності (офісні програми, сервіси створення портфоліо), для аналізу підсумків освітньої діяльності (програми або сервіси тестування, програми для створення навчальних матеріалів, онлайн ресурси для проведення психологічних тестів), для коригування освітньої мети, визначення тимчасових перспектив (електронні презентації, таблиці).

Зміст розділу відображено у таких публікаціях дисертанта: [348], [404], [425], [390], [420], [422], [417], [419], [409], [399], [423], [405], [391], [412], [410] та ін.

РОЗДІЛ VI. ОРГАНІЗАЦІЯ, ПРОВЕДЕННЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У розділі подано етапи та методику проведення експериментальної роботи, аналіз результатів педагогічного експерименту щодо впровадження організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та прогностичні напрями професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

6.1. Етапи та методика проведення експериментальної роботи

У ході дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності було проведено педагогічний експеримент, спрямований на перевірку ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Він проводився впродовж 2014–2019 рр..

Грунтуючись на обґрунтованих теоретико-методологічних засадах професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності ефективність організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності визначалася ефективністю сформованості тьюторської компетентності відповідно до визначених компонентів (сугестивний, психологічний, педагогічний, інформаційно-технологічний, організаторський, методичний, комунікативний, перцептивний, науково-дослідницький).

Констатувальний експеримент (2014–2016 рр.) було спрямовано на визначення актуальності означеної проблеми та узагальненні сучасної практики професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у ЗВО (хід і результати його проведення описано у п. 2.2).

На етапі підготовки педагогічного експерименту було опрацьовано психолого-педагогічну та методичну, літературу за проблематикою

дослідження, зокрема наукові праці з методології та методики педагогічного дослідження С. О. Сисоєвої [349], В. М. Ярської [596], В.І. Загвязінського та Р. Атаханова [228], Ю. П. Сурміна [516], з основ використання непараметричних методів математичної статистики у педагогічних дослідженнях та методів математичної статистики в педагогіці праці Дж. Гласса, Дж. Стенлі [179] та ін.

Формувальний експеримент проводився з 2016 по 2019 роки на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Під час формувального етапу педагогічного експерименту було використано метод умовно послідовного експерименту, застосування якого зумовлено обмеженою кількістю студентів магістратури одного курсу. Завдяки цьому студентів було розділено на контрольну (КГ) і експериментальну групи (ЕГ). У контрольну та експериментальну групи ввійшли студенти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)» за період їх навчання упродовж 3-х років (Таб. 6.1).

Таблиця 6.1

**Розподіл студентів на контрольну та експериментальну групи для
формуального етапу педагогічного експерименту**

Рік вступу	Загальна кількість	КГ	ЕГ
2016	19	9	10
2017	20	10	10
2018	20	10	10
Загалом у групах		29	30

Для проведення формувального експерименту було залучено 59 студентів магістратури Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького спеціальності 014 «Середня освіта (Інформатика)».

Формувальний експеримент здійснювався за такими етапами: підготовчий,

основний, аналітико-результативний. На *підготовчому* етапі було здійснено:

- вибірку груп контрольної (КГ) – 29 студентів, та експериментальної (ЕГ) – 30 студентів;
- оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності студентів контрольної та експериментальної груп на початку експериментального дослідження відповідно до обраних діагностичних методик (Таб. 6.2);
- порівняльний аналіз між показниками рівня сформованості тьюторської компетентності контрольної та експериментальної груп на початку експериментального дослідження.

Таблиця 6.2

Діагностичні методики оцінювання сформованості тьюторської компетентності

Критерії сформованості	Показники сформованості	Засоби діагностики
мотиваційний	- рівень сформованості мотивації майбутнього вчителя до опанування тьюторською компетентністю у процесі професійної підготовки	Тест «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» (методика адаптована Н. П. Фетіскіним) [550, с. 78–80] (Додаток К.1, тест 1)
	- рівень сформованості професійних знань й умінь здійснювати формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб підопічного(их) у сфері освітньої діяльності	Тест «Оцінка знань та вмінь формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб учнів» (адаптація тесту «Формування мотивації учнів до вокальної діяльності» Н. А. Овчаренко [384, с. 495–497]) (Додаток К.1, тест 2)

Продовження таблиці 6.2

	- рівень сформованості емоційно-вольових якостей особистості майбутнього вчителя до здійснення тьюторської діяльності	Тест «Емоційно-вольові якості особистості» (модифікація тесту В. І. Петрушина) [440, с. 382–386] (Додаток К.1, тест 3)
психолого-процесуальний	- рівень сформованості психологічних знань та рівень сформованості знань і вмінь здійснювати індивідуалізацію освітнього процесу	Тест «Уміння здійснювати індивідуалізацію» (Додаток К.2, тест 1)
педагогічно-процесуальний	- рівень сформованості педагогічних знань та вмінь використовувати педагогічні методи, форми, засоби та технології для розробки та супроводу індивідуальної освітньої програми підопічного(их)	Тест «Уміння супроводжувати індивідуальні освітні програми» (Додаток К.3, тест 1)
організаційний	- рівень сформованості організаторських здібностей	Методика «Комунікативно-організаторські схильності» (Б. А. Федоришин, В. В. Синявський), результати визначення коефіцієнту організаторських схильностей [464, с. 34–51] (Додаток К.4, тест 1)

Продовження таблиці 6.2

інформаційно-технологічний	- рівень сформованості інформаційної грамотності та вмінь здійснювати тьюторську діяльність з використанням ІКТ	Опитувальник № 1. «Уміння використовувати ІКТ у тьюторській діяльності» (Додаток К.5, опитувальник 1)
методично-процесуальний	- рівень сформованості методичних знань	Бали, отримані за дисципліни тьюторського циклу
	- рівень сформованості вміння ефективно й якісно вирішувати методичні завдання в умовах широкого кола педагогічних ситуацій у контексті предмета, що викладається	Бали, отримані за педагогічну практику
комунікативний	- рівень володіння технікою педагогічного спілкування	Тест «Психологічний портрет учителя» (Г. В. Резапкіна [470, с. 8–19]), шкала «Стиль викладання» (Додаток К.4, тест 2)
	- рівень комунікативних здібностей	Методика «Комунікативно-організаторські схильності» (Б. А. Федоришин, В. В. Синявський) [464, с. 34–51], результати визначення коефіцієнту комунікативних схильностей (Додаток К.4, тест 1)

Продовження таблиці 6.2

перцептивний	- рівень сформованості ціннісного відношення студента до тьюторської діяльності	Тест «Психологічний портрет учителя» (Г. В. Резапкіна [470, с. 8–19]), шкала «Пріоритетні цінності вчителя» (Додаток К.4, тест 2)
	- рівень сформованості професійних знань і вмінь управління процесом емоційного розвитку і емоційної регуляції підопічних	Тест «Психологічний портрет учителя» (Г. В. Резапкіна [470, с. 8–19]), шкала «Психоемоційний стан» (Додаток К.4, тест 2)
пізнавальний	- рівень пізнавальної активності	Тест «Пізнавальна активність» модифікація анкет «Діагностика сформованості пізнавальної самостійності студентів» О. Є. Богоявленської [140, с. 78–81]) (Додаток К.6, анкета 1)
	- рівень сформованості вміння до здійснення наукової діяльності	Опитувальник «Виявлення вміння здійснювати наукову діяльність» (Додаток К.6, опитувальник 2)

Необхідну кількість студентів для участі в експериментальному дослідженні, яка забезпечить репрезентативність та однорідність вибірки нами визначено за формулою (6.1) [314]:

$$n = \frac{\frac{t_{n,\alpha}^2 \sigma^2}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \left(\frac{t_{n,\alpha}^2 \sigma^2}{d^2} - 1 \right)}, \quad (6.1)$$

де N – об’єм генеральної сукупності (у 2016 та 2018 році загальна кількість студентів майбутніх вчителів інформатики стала приблизно 850); $t_{n,\alpha}$ – критичне значення розподілу Стюдента для числа ступенів n і рівня значимості α (оскільки n точно не відоме, то для $n \rightarrow \infty$ та $\alpha = 0,95$ обирають табличне значення $t_{n,\alpha} = 1,96$); d – абсолютна гранично припустима похибка у визначенні значення ($d = 0,5$); σ – стандартне відхилення ($\sigma = 2$).

Визначимо достатню кількість студентів для забезпечення надійності експерименту за формулою (6.1):

$$n = \frac{\frac{1,96^2 \cdot 2^2}{0,5^2}}{1 + \frac{1}{850} \cdot \left(\frac{1,96^2 \cdot 2^2}{0,5^2} - 1 \right)} \approx 57$$

Отже, для забезпечення репрезентативності вибірки при генеральній сукупності 850 осіб кількість студентів в експериментальній та контрольній групах має бути не менше 57 осіб. Як виходить з формули 6.1, по-перше, при меншій генеральній сукупності студентів репрезентативність вибірки можна забезпечити відповідно меншою кількістю осіб, по-друге, чим більша кількість вибірки, тим вона більш репрезентативна відносно до генеральної сукупності студентів. У нашому випадку вибірка складає 59 студентів факультету інформатики, математики і економіки Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, що дозволяє отримати статистично вірогідні результати педагогічного дослідження.

Під час проведення *основного* етапу формувального експерименту, було здійснено:

1. Впровадження Концепції професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі, що включало

дотримання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів принципів, що охоплюють дидактичний процес вищої школи й педагогічну систему з її елементами, зокрема дидактичних, та методологічних підходів таких, як антропологічний, індивідуальний, особистісно орієнтований, системний, діяльнісний, компетентнісний, ресурсний, модульний, міждисциплінарний. Реалізація результатів моделювання професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, що полягало у її здійсненні згідно розроблених моделей (професійна модель тьютора, модель професійної підготовки тьюторів відповідно до положень НРК, моделі на основі вимог до змісту та умов праці тьютора, модель професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у ЗВО).

У ході цього етапу дослідження у студентів ЕГ процес професійної підготовки здійснювався з урахуванням специфічних закономірностей (гуманізація професійної підготовки майбутніх учителів; залучення студентів до узагальнення та використання інновацій соціально-педагогічної роботи в організаційних формах освітнього процесу; пріоритет творчого розвитку майбутніх учителів); дидактичні принципи індивідуалізації, варіативності, подієвості та суб'єктності.

2. Впровадження відібраного та структурованого варіативного змісту професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на магістратурі: нормативні дисципліни професійного циклу «Тьюторство у сфері освіти» (2 год. аудиторних для денної форми навчання на тиждень; 3 кредити ECTS; 20 год. лекцій, 22 год. лабораторних, 48 год. самостійна робота) та «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі» (2 год. аудиторних для денної форми навчання на тиждень; 5 кредитів ECTS; 20 год. лекцій, 22 год. лабораторних, 108 год. самостійна робота), а також зміст навчальної (виробничої) практики і тематика кваліфікаційних робіт.

Всі дисципліни реалізовано у вигляді ДК на сайті dfn.mdpu.org.ua, включають теоретичний та практичний матеріал, завдання для самостійної роботи, додаткові матеріали і тестові завдання. У період 2016–2019 н.р.

студенти спеціальності 014.09 «Середня освіта. Інформатика» та аспіранти спеціальності 015.10 «Професійна освіта: Інформаційні технології» проходили вивчення запропонованих дисциплін.

Для студентів інших педагогічних спеціальностей було проведено семінари «Хмарні технології у роботі тьютора дистанційного навчання», «Тьюторський супровід індивідуальних освітніх програм з використанням ресурсів Інтернету» та навчання за сертифікаційними освітніми програмами («Тьюторство у системі дистанційного навчання» (Додаток М.1), «Тьюторський супровід дітей шкільного віку» (Додаток М.2)) з тематики тьюторства. Семінар «Хмарні технології у роботі тьютора дистанційного навчання» присвячений опису ролі тьютора у сучасному освітньому просторі та можливостям хмарних технологій, які доцільно використовувати у тьюторській діяльності в рамках СДН. Семінар «Тьюторський супровід індивідуальних освітніх програм з використанням ресурсів Інтернету» присвячено розкриттю таких питань як поняття тьюторського супроводу, індивідуальної освітньої програми та застосування різноманітних Інтернет сервісів для організації роботи тьютора із тьюторантом по супроводу його індивідуальної освітньої програми. Також було запроваджено сертифікаційні освітні програми з тематики тьюторства: «Тьюторство у системі дистанційного навчання» «Тьюторський супровід дітей шкільного віку», що спрямовані на підготовку майбутніх учителів та перепідготовку працюючих учителів до здійснення тьюторського супроводу дітей молодшої, середньої та старшої школи, зокрема в умовах системи дистанційного навчання.

Студенти ЕГ теоретично і практично опрацьовували навчальний матеріал згідно розроблених робочих програм дисциплін тьюторського циклу та закріплювали його в ході роботи з інформаційно-освітнім середовищем, під час проходження навчальної практики та написання наукових робіт (наукові статті, кваліфікаційні роботи). Інновацією змісту професійної підготовки майбутніх учителів є його спрямованість на формування кожного компоненту тьюторської компетентності.

3. Застосування традиційних та специфічних форм, методів, технологій та засобів професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності:

- як форми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності впроваджувались тьюторіали, консультації, освітні події;

- як методи професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності впроваджувались активні методи, портфоліо, метод бесіди, проблемний метод, інтерактивні методи (лекція з включенням бесіди, проблемна лекція, інтерактивний семінари, консультація, «круглий стіл», групова та міжгрупова дискусія, «мозковий штурм», ділові та навчально-педагогічні ігри);

- як технології професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності реалізовувались такі: тьюторський супровід, картування, проектування індивідуальної освітньої програми, питально-відповідні та тренінгові технології, технології модерації, візуалізації, рефлексії та взаємодії;

- як засоби професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності впроваджувались комплекс професійно орієнтованих вправ на формування тьюторської компететності.

Організація професійної підготовки майбутніх учителів в ЕГ здійснювалася із застосуванням аудиторних (лекція, семінарські заняття, практичні, лабораторні заняття, тьюторіали, консультації,) та позааудиторних (освітні події тощо) форм (п. 5.2). Студенти опанували такі форми організації тьюторської діяльності як тьюторіали, консультації, освітні події. У процесі професійної підготовки студентів ЕГ до тьюторської діяльності методи традиційного навчання (словесні, наочні та практичні, пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі та ін.) застосовувалися у поєднанні з інноваційними (активні методи, метод портфоліо, метод бесіди, проблемний метод, інтерактивні методи).

Майбутні вчителі опановували ці методи й аналізували доцільність їх застосування у ході тьюторської діяльності. У освітньому процесі з ЕГ

використовувалися специфічні для тьюторської діяльності технології (тьюторський супровід, картування, проектування індивідуальної освітньої програми, питально-відповідні та тренінгові технології, технології модерації, візуалізації, рефлексії та взаємодії) й акцентувалась увага на рефлексії щодо їх застосування у роботі тьютора. У роботі з ЕГ в ході експериментальної навчальної діяльності застосовувалися такі групи засобів: вербальні (слово та мовлення викладача, передача знань в усній формі, специфічна термінологія, розповідь, пояснення), невербальні (графічні представлення мови, імідж, зовнішній вигляд, міміка і жести викладача, візуальний контакт), комбіновані, візуальні (природні об'єкти, зображення предметів і явищ дійсності, відеопродукція, підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, навчальні матеріали, наочні й звукові ілюстрації, таблиці, карти, макети, мультимедіа), технічні (програвачі, телевізори, персональні комп'ютери, мультимедійні проектори, інтерактивні дошки, проекційні екрани, віртуальні тренажери), інформаційні (комп'ютерні навчальні програми, електронні засоби навчання, електронні ресурси, ресурси мережі Інтернет, мобільні додатки, засоби віртуальної та доповненої реальності тощо), а також комплекс вправ, що спрямовані на формування тьюторської компетентності.

4. Організацію професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі.

Під час експерименту процес навчання у ЕГ набував змішаного характеру. У процесі професійної підготовки лекційні та практичні заняття відбувалися в аудиторіях. Крім того для подачі навчального матеріалу, керування навчанням, контролю результатів навчання, самостійної роботи застосовувались технології ДН. Під час вивчення дисципліни «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі» студенти ЕГ мали можливість навчатися веденню освітнього процесу в різних платформах ДН (адаптивні СУН, СУН, СУНК, персональні навчальні середовища, системи комп'ютерного навчання). Також для підготовки до практичних занять і виконання завдань самостійної роботи майбутні учителі використовували ІКТ загального призначення для подання

освітньої інформації, зберігання та обробки освітньої інформації, передачі освітньої інформації, взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, а також у ході здійснення перевірки результатів навчання вони послуговувались технологіями контролю і оцінювання навчальних досягнень. Ці технології вони мали можливість вивчати на дисциплінах інформаційного циклу («Основи інформатики», «Інформаційні технології в освіті» тощо), а у процесі професійної підготовки до тьюторської діяльності застосувати їх на практиці. Студенти ЕГ у процесі вивчення дисциплін «Тьюторство у сфері освіти» на практичних заняттях та у ході самостійної роботи застосовували арсенал інформаційно-комунікаційних засобів тьюторського супроводу для вивчення ІОТ навчання, формування та супроводу індивідуальної освітньої програми та маршруту тьюторанта.

Експериментальна професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності здійснювалося з дотриманням визначеної концепції професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі та окреслених у ній організаційно-методичних засад. Студенти КГ проходили підготовку за традиційною схемою, в основі якої засвоєння окремих знань з дисциплін психолого-педагогічного у магістратури за спеціальністю 014.09 «Середня освіта. Інформатика».

Під час *аналітико-результативного* етапу формувального експерименту було здійснено:

- оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності студентів контрольної та експериментальної груп наприкінці експериментального дослідження відповідно до обраних діагностичних методик (Таб. 6.2);

- порівняльний аналіз між показниками сформованості тьюторської компетентності контрольної та експериментальної груп наприкінці дослідження проводився з використанням двох критеріїв – Фішера та однорідності χ^2 (критерій Пірсона).

Визначення рівня сформованості тьюторської компетентності здійснювалося за такими критеріями: мотиваційний, психолого-процесуальний,

педагогічно-процесуальний, організаційний, інформаційно-технологічний, методично-процесуальний, комунікативний, перцептивний, пізнавальний.

При проведенні педагогічного експерименту дотримувалися вимог валідності, надійності та вірогідності. Відповідно до вимоги валідності такі фактори впливу, як контингент студентів, рівень їх підготовки, умови організації та проведення експерименту в контрольних та експериментальних групах були однаковими. Відмінними були тільки запроваджені організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів, що визначає цей експеримент як однофакторний.

У процесі експериментального дослідження, ми спиралися на положення, викладені у роботах О. В. Сидоренко [493], Д. О. Новикова [378], М. І. Грабар та К. О. Краснянської [189]. Критерій Фішера призначений для співставлення двох вибірок за частотою наявності ознаки, яка цікавить дослідника. За допомогою критерію оцінюється вірогідність відмінностей між відсотковими складовими двох вибірок, в яких зареєстрований ефект, що цікавить дослідника.

Експериментальні дані задовольняють обмеження, що накладаються кутовим перетворенням Фішера:

- а) жодна з часток, що порівнюються, не дорівнює нулю;
- б) кількість спостережень у обох вибірках більше 5, що дозволяє будь-які співставлення;
- в) верхня межа для кількості спостережень у вибірці для критерію практично відсутня, тобто вибірки можуть бути скільки завгодно великими.

Емпіричне значення критерію $\varphi_{\text{емп}}$ розраховується за формулою (6.2):

$$\varphi_{\text{емп}} = |\varphi_1 - \varphi_2| \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (6.2)$$

де n_1 —кількість спостережень у першій вибірці, n_2 —кількість спостережень у другій вибірці; $\varphi_1 = 2 * \arcsin(\sqrt{p_1})$ — величина, що відповідає відсотковій частці p_1 першої вибірки, $\varphi_2 = 2 * \arcsin(\sqrt{p_2})$ — величина, що відповідає відсотковій частці p_2 другої вибірки.

У ході експериментального дослідження було сформульовано нульову (H_0) й альтернативну гіпотези (H_1):

H_0 : частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у першій вибірці не більша, ніж у другій вибірці;

H_1 : частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у першій вибірці значно відрізняється від частки у другій вибірці.

Перевірку здійснювали за таким алгоритмом: формулювали нульову та альтернативну гіпотези; обчислювали відсоткові частки для досліджуваних величин для обох вибірок; обчислювали емпіричне значення критерію $\varphi_{емп}$ за вказаною формулою; порівнювали обчислені емпіричні значення з критичним $\varphi_{кр} = \varphi_{0,05} = 1,64$: якщо $\varphi_{емп} < \varphi_{кр}$, то нема підстав відкидати нульову гіпотезу; якщо $\varphi_{емп} > \varphi_{кр}$, то відкидають нульову гіпотезу і приймають альтернативну про наявність відмінностей.

Оскільки число градацій (різних балів) дорівнює трьом, тому вибрано критерій однорідності χ^2 . Вимірювання результатів відбувалося за допомогою порядкової шкали. Так як число градацій для порядкової шкали у нашому випадку дорівнює трьом ($L = 3$ – «низький», «середній» або «високий» рівень знань), використано діаграми, як найбільш інформативний показник описової статистики.

На основі числа градацій визначимо достовірність збігів і відмінностей експериментальних даних, виміряних у порядковій шкалі L . Характеристикою групи буде число її членів, які набрали той чи інший бал. Для експериментальної групи вектором балів буде $n = (n_1, n_2, \dots, n_L)$, де n_k - число членів експериментальної групи, які отримали k -ий бал, $k = 1, 2, \dots, L$. Для контрольної групи вектором балів є $m = (m_1, m_2, \dots, m_L)$, де m_k – число членів контрольної групи, які отримали k -ий бал, $k = 1, 2, \dots, L$. Для розглянутого числового прикладу $L = 3$.

Для аналізу отриманих даних при емпіричному дослідженні (збігів або відмінностей характеристик експериментальної і контрольної групи), було сформульовано дві статистичні гіпотези:

– гіпотеза про відсутність відмінностей (нульова гіпотеза H_0) у контрольній та експериментальній групах за кожним з компонентів тьюторської компетентності;

– гіпотеза про значущість відмінностей (альтернативна гіпотеза H_1) у контрольній та експериментальній групах за кожним з компонентів тьюторської компетентності.

Методика перевірки гіпотези полягала у такому:

1. На підставі даних про результати експериментальної і контрольної групи обчислювалось число – емпіричне значення критерію $\chi^2_{емп}$, яке порівнювалось з відомим (заданим у таблиці критичних значень χ^2_{α}) еталонним числом – критичним значенням критерію $\chi^2_{кр}$, із заданою вірогідністю помилки (рівнем значущості).

У нашому дослідженні обрано рівень вірогідності помилки 0,05, тобто допускається 5% можливості помилки, або, іншими словами, достовірністю результату на 95%. Критичне значення статистичного критерію $\chi^2_{кр}$ для 3 рівнів градації ($L=3$) за даними таблиці критеріїв складає 5,99 ($\chi^2_{кр} = 5,99$).

Емпіричне значення χ^2 -критерію розраховується за формулою [123] (6.3):

$$\chi^2_{емп} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}, \quad (6.3)$$

де N – загальна кількість студентів у експериментальній групі; M – загальна кількість студентів у контрольній групі; n_i – кількість студентів експериментальної групи із відповідним рівнем градації; m_i – кількість студентів контрольної групи із відповідним рівнем градації; L – кількість рівнів градації.

2. За результатами порівняння критичного та емпіричного значень критерію χ^2 робляться такі висновки:

– якщо отримане дослідником емпіричне значення критерію $\chi^2_{емп}$

виявляється менше або дорівнює критичному $\chi_{кр}^2$, то приймається нульова гіпотеза, тобто із вірогідністю 95% якісні характеристики студентів експериментальної і контрольної груп співпадають;

– якщо емпіричне значення критерію $\chi_{емп}^2$ більше критичного $\chi_{кр}^2$, то нульова гіпотеза відкидається і приймається альтернативна гіпотеза – якісні характеристики студентів експериментальної і контрольної групи вважаються різними з достовірністю 95%.

Таким чином, у процесі педагогічного експерименту дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності було проведено констатувальний та формувальний експерименти. На формуальному – експериментальне дослідження здійснювалося в три етапи: підготовчий, основний, аналітико-результативний.

6.2. Аналіз результатів експериментальної роботи

Педагогічний експеримент був спрямований на перевірку ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Результати констатувального експерименту наведені у п. 2.2.

Оцінювання ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності **на підготовчому етапі формуального експерименту** здійснювалося відповідно до критеріїв сформованості тьюторської компетентності, що визначені у п.4.3.

Здійснюючи аналіз результатів за мотиваційним критерієм *рівня сформованості мотивації майбутнього вчителя до опанування тьюторською компетентністю у процесі професійної підготовки*, ми враховували лише значення за ключами Б+З+О (професійна потреба), Д+Л+С (функціональний інтерес) та А+Ж+Н (допитливість, що розвивається) (див. Додаток К.1, тест 1).

За кожним із ключів визначається високий (11 і більше балів), середній (10–6) і низький (5 і менше) рівень професійно-педагогічної мотивації. Для того, щоб визначити рівень сформованості мотивації майбутнього вчителя до опанування тьюторською компетентністю у процесі професійної підготовки ми знаходили середнє за трьома ключами. Так наприклад, якщо студент отримав 12 балів за ключем Б+З+О, 11 балів за Д+Л+С, 11 балів за А+Ж+Н, ми сумуємо всі бали та ділимо на 3. Таким чином виходить, що цей студент буде мати високий (11 балів) рівень сформованості мотивації майбутнього вчителя до опанування тьюторською компетентністю у процесі професійної підготовки.

Оцінювання на основі *мотиваційного критерію* рівня сформованості тьюторської компетентності у студентів контрольної та експериментальної груп (Таб. 6.3) показало, що:

– рівень сформованості мотивації майбутнього вчителя до опанування тьюторською компетентністю у процесі професійної підготовки склав у студентів контрольної групи на початку експерименту 12 осіб (41,38%), експериментальної – 12 осіб (40%);

– рівень сформованості професійних знань й умінь здійснювати формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб підопічного(их) у сфері освітньої діяльності склав у студентів контрольної групи на початку експерименту 13 осіб (37,93%), експериментальної 10 осіб (33,33%);

– рівень сформованості емоційно-вольових якостей особистості майбутнього вчителя до здійснення тьюторської діяльності склав у студентів контрольної групи на початку експерименту 13 осіб (44,82%), експериментальної – 14 осіб (46,67%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості тьюторської компетентності (на основі середніх значень високого і середнього рівнів) за мотиваційним критерієм свідчить про однорідність КГ та ЕГ, адже у студентів контрольної групи на етапі констатувального експерименту він становить 12 осіб (41,38%), експериментальної – 12 осіб (40%).

Таблиця 6.3

**Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за
мотиваційним критерієм на початку експерименту**

Рівні	Високий				Середній				Низький			
Групи	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
Одиниці вим-ня	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
сформованості мотивації майбутнього вчителя до опанування ТК	5	17,24	4	13,33	7	24,14	8	26,67	17	58,6	18	60
сформованості професійних знань й умінь здійснювати формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб підопічного(их)	3	10,34	3	10	8	27,59	7	23,33	18	62,07	20	66,67
сформованості емоційно-вольових якостей особистості	4	13,79	5	16,67	9	31,03	9	30	16	55,17	16	53,33
<i>Середнє значення</i>	4	13,79	4	13	8	27,59	8	27	17	58,62	18	60

Психолого-процесуальний критерій сформованості тьюторської компетентності визначався рівнем сформованості психологічних знань та рівнем сформованості знань і вмінь здійснювати індивідуалізацію освітнього процесу (таб. 6.4). Аналіз результатів тесту «Уміння здійснювати індивідуалізацію» показав шляхом поєднання даних про високий і середній рівень те, що показник за цим критерієм склав у студентів контрольної групи на початку експерименту 16 осіб (55,17%), експериментальної 15 осіб (50%), а

отже групи є однорідними.

Таблиця 6.4

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за психолого-процесуальним критерієм на початку експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Групи/ Одиниці вимірювання						
КГ	3	10,34	13	44,83	13	44,83
ЕГ	2	6,67	13	43,33	15	50

Аналіз результатів оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності КГ та ЕГ за показниками рівня сформованості педагогічних знань та вміння використовувати педагогічні методи, форми, засоби та технології для розробки та супроводу індивідуальної освітньої програми підопічного(их)на початку експерименту показав, що рівень сформованості тьюторської компетентності за педагогічно-процесуальним критерієм у студентів контрольної групи склав 11 осіб (37,93%), а експериментальної – 13 осіб (43,33%). Такі дані (Таб. 6.5), що засновані на поєднанні даних високого і середнього рівнів, засвідчують однорідність груп.

Таблиця 6.5

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за педагогічно-процесуальним критерієм на початку експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Групи/Одиниці вим-ня						
КГ	2	6,9	9	31,03	18	62,07
ЕГ	3	10	10	33,33	17	56,67

Аналіз результатів оцінювання рівня сформованості організаторських здібностей як показника сформованості тьюторської компетентності студентів контрольної та експериментальної груп на початку експерименту за

організаційним критерієм (табл. 6.6) засвідчив однорідність груп за цим показником (КГ – 13 осіб (44,82%) (високий+середній), ЕГ – 13 осіб (43,34%)).

Таблиця 6.6

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за організаційним критерієм на початку експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Групи/Одиниці вим-ня	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	3	10,34	10	34,48	16	55,17
ЕГ	2	6,67	11	36,67	17	56,67

Аналіз результатів (табл. 6.7) оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за *інформаційно-технологічним критерієм*, що включає оцінювання рівня сформованості інформаційної грамотності та вмінь здійснювати тьюторську діяльність з використанням ІКТ, на початку експерименту показав, що він склав у студентів контрольної групи 12 осіб (41,38%), експериментальної – 15 осіб (50%). Такі дані, що засновані на поєднанні даних високого і середнього рівнів, засвідчують однорідність груп за цим показником.

Таблиця 6.7

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за інформаційно-технологічним критерієм на початку експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Групи/Одиниці вим-ня	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	2	6,9	10	34,48	17	58,62
ЕГ	3	10	12	40	15	50

Оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за *методично-процесуальним критерієм* у студентів контрольної та експериментальної груп на початку експерименту (табл. 6.8) показало шляхом поєднання даних про високий і середній рівень, що:

– рівень сформованості методичних знань склав у студентів контрольної групи 17 осіб (58,62%), експериментальної – 18 осіб (60%);

– рівень сформованості вміння ефективно й якісно вирішувати методичні завдання в умовах широкого кола педагогічних ситуацій у контексті предмета, що викладається склав у студентів контрольної групи 18 осіб (65,52%), експериментальної – 21 особу (70%).

Таблиця 6.8

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за методично-процесуальним критерієм на початку експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Дисципліни/Одиниці вим-ня	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Контрольна група						
сформованість методичних знань	1	3,45	16	55,17	12	41,38
сформованість вміння ефективно й якісно вирішувати методичні завдання	1	3,45	18	62,07	10	34,48
<i>Середнє значення</i>	1	3,45	16	55,17	12	41,38
Експериментальна група						
сформованість методичних знань	2	6,67	16	53,33	12	40
сформованість вміння ефективно й якісно вирішувати методичні завдання	3	10	18	60	9	30
<i>Середнє значення</i>	2	8,34	17	56,67	11	35

Аналіз результатів за цим критерієм здійснювалося відповідно до того, що оцінювання студентів у закладах вищої освіти здійснюється за трьома шкалами: ECTS (A, B, C, D, E), 100-бальна та 5-бальна. Оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності здійснювалося за 100-бальною шкалою: 0–74 бали – низький рівень тьюторської компетентності мають студенти з несформованою здатністю до здійснення тьюторської діяльності; 75–89 – середній рівень

тьюторської компетентності, притаманний студентам із достатнім опануванням здатності до здійснення тьюторської діяльності; 90–100 - високий рівень тьюторської компетентності мають студенти зі сформованою здатністю до здійснення тьюторської діяльності. Порівняльний аналіз цих даних, здійснений на основі середніх значень високого і середнього рівнів, свідчить про однорідність КГ та ЕГ, адже у студентів контрольної групи на початку експерименту показник становить 18 осіб (62,07%), експериментальної – 19 осіб (65,01%).

Оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності у студентів КГ та ЕГ за *комунікативним критерієм* на початку експерименту (табл. 6.9) показало шляхом поєднання даних про високий і середній рівень, що:

- рівень володіння технікою педагогічного спілкування склав у студентів КГ 18 осіб (62,06%), ЕГ – 19 осіб (63,34%);
- рівень комунікативних здібностей склав у студентів ЕГ 18 осіб (60,07%), ЕГ – 20 осіб (66,66%).

Таблиця 6.9

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за комунікативним критерієм на початку експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Дисципліни/Одиниці вим-ня	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Контрольна група						
володіння технікою педагогічного спілкування	3	10,34	15	51,72	11	37,93
комунікативні здібності	5	17,24	13	44,83	11	37,93
<i>Середнє значення</i>	4	13,79	14	48,28	11	37,93
Експериментальна група						
володіння технікою педагогічного спілкування	2	6,67	17	56,67	11	36,67
комунікативні здібності	4	13,33	16	53,33	10	33,33
<i>Середнє значення</i>	3	10	17	55	10	35

Порівняльний аналіз рівня сформованості тьюторської компетентності за комунікативним критерієм (на основі середніх значень високого і середнього рівнів) свідчить про однорідність КГ та ЕГ, адже у студентів КГ на початку експерименту він становить 18 осіб (62,07%), ЕГ – 20 осіб (65%).

Оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за *перцептивним критерієм* у студентів КГ та ЕГ на початку експерименту (табл. 6.10) показало шляхом поєднання даних про високий і середній рівень, що:

– рівень сформованості ціннісного відношення студента до тьюторської діяльності склав у студентів КГ 20 осіб (68,96%), ЕГ – 18 осіб (60%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь управління процесом емоційного розвитку і емоційної регуляції підопічних склав у студентів КГ 17 осіб (58,62%), ЕГ – 19 осіб (63,33%).

Таблиця 6.10

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за перцептивним критерієм на початку експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Дисципліни/Одиниці	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Контрольна група						
ціннісне відношення	3	10,34	17	58,62	9	31,03
професійні знання і вміння управління процесом	1	3,45	16	55,17	12	41,38
Середнє значення	2	6,9	17	56,9	10	36,21
Експериментальна група						
ціннісне відношення	2	6,67	16	53,33	12	40
професійні знання і вміння управління процесом	3	10	16	53,33	11	36,67
Середнє значення	2	8,34	16	53,33	12	38,34

Порівняльний аналіз рівня сформованості тьюторської компетентності за перцептивним критерієм (на основі середніх значень високого і середнього рівнів)

свідчить про однорідність КГ та ЕГ, адже у студентів контрольної групи на початку експерименту він становить 19 осіб (63,8%) , експериментальної – 18 осіб (61,67%).

Оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за *пізнавальним критерієм* у студентів КГ та ЕГ на початку експерименту (табл. 6.11) показало шляхом поєднання даних про високий і середній рівень, що:

– рівень пізнавальної активності склав у студентів КГ становить 15 осіб (51,72%), ЕГ – 17 осіб (56,67%);

– рівень сформованості вміння до здійснення наукової діяльності склав у студентів КГ 17 осіб (58,62%), ЕГ – 16 осіб (53,33%).

Таблиця 6.11

**Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за
пізнавальним критерієм на початку експерименту**

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Дисципліни/Одиниці	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Контрольна група						
пізнавальна активність	4	13,79	11	37,93	14	48,28
вміння до здійснення наукової діяльності	5	17,24	12	41,38	12	41,38
Середнє значення	5	15,52	11	39,66	13	44,83
Експериментальна група						
пізнавальна активність	5	16,67	12	40	13	43,33
вміння до здійснення наукової діяльності	3	10	13	43,33	14	46,67
Середнє значення	4	13,34	13	41,67	13	45

Порівняльний аналіз рівня сформованості тьюторської компетентності за пізнавальним критерієм (на основі середніх значень високого і середнього рівнів) свідчить про однорідність КГ та ЕГ, адже у студентів контрольної групи на початку експерименту він становить 16 осіб (55,18%), експериментальної – 17 осіб (55,01%).

Отже, порівняльний аналіз результатів (табл. 6.12, табл. 6.13) оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності у студентів КГ та ЕГ підготовчому етапі формуального експерименту показав, що у студентів КГ він складає 51,15%, а ЕГ – 52,6%. Такі дані, що засновані на поєднанні даних високого і середнього рівнів, засвідчують однорідність груп за всіма критеріями сформованості тьюторської компетентності до початку основного етапу формуального експерименту.

Таблиця 6.12

Рівень сформованості тьюторської компетентності у КГ на підготовчому етапі формуального експерименту

Критерії	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
мотиваційний	4	13,79	8	27,59	17	58,62
психолого-процесуальний	3	10,34	13	44,83	13	44,83
педагогічно-процесуальний	2	6,9	9	31,03	18	62,07
організаційний	3	10,34	10	34,48	16	55,17
інформаційно-технологічний	2	6,9	10	34,48	17	58,62
методично-процесуальний	1	3,45	16	55,17	12	41,38
комунікативний	4	13,79	14	48,28	11	37,93
перцептивний	2	6,9	17	56,9	10	36,21
пізнавальний	5	15,52	11	39,66	13	44,83
<i>Середнє значення</i>	3	9,77	12	41,38	14	48,85

Отже, результати, отримані на підготовчому етапі формуального експерименту, дають підстави констатувати однорідність груп за визначеними критеріями ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (мотиваційний, психолого-процесуальний, педагогічно-процесуальний, інформаційно-технологічний, методично-процесуальний, комунікативний, перцептивний, пізнавальний) та засвідчують не достатню сформованість тьюторської компетентності.

Таблиця 6.13

Рівень сформованості тьюторської компетентності у студентів ЕГ на підготовчому етапі формуального експерименту

Критерії	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
мотиваційний	4	13	8	27	18	60
психолого-процесуальний	2	6,67	13	43,33	15	50
педагогічно-процесуальний	3	10	10	33,33	17	56,67
організаційний	2	6,67	11	36,67	17	56,67
інформаційно-технологічний	3	10	12	40	15	50
методично-процесуальний	2	8,34	17	56,67	11	35
комунікативний	3	10	17	55	10	35
перцептивний	2	8,34	16	53,33	12	38,34
пізнавальний	4	13,34	13	41,67	13	45
<i>Середнє значення</i>	3	9,6	13	43	14	47,41

Аналіз ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності **на аналітико-результативному етапі формуального експерименту** також здійснювався відповідно до обґрунтованих у п.4.3 критеріїв сформованості тьюторської компетентності та наведених у таб. 6.1.2 їх показників.

Результати опрацювання експериментальних даних за *мотиваційним критерієм* у студентів КГ та ЕГ (табл. 6.14) шляхом поєднання даних про високий і середній рівень наприкінці експерименту показали, що: 1) рівень сформованості мотивації майбутнього вчителя до опанування тьюторською компетентністю у процесі професійної підготовки склав у студентів КГ 15 осіб (51,73%), ЕГ – 25 осіб (83,33%); 2) рівень сформованості професійних знань й умінь здійснювати формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб підопічного(их) у сфері освітньої діяльності склав у студентів КГ 13 осіб (44,82%), ЕГ – 25 осіб (83,34%); 3) рівень сформованості емоційно-вольових

якостей особистості майбутнього вчителя до здійснення тьюторської діяльності склав у студентів КГ 14 осіб (48,27%), ЕГ –25 осіб (83,33%).

Таблиця 6.14

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за мотиваційним критерієм наприкінці експерименту

Рівні	Високий				Середній				Низький			
Групи	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
Одиниці вим-ня	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
опанування тьюторською компетентністю	7	24,14	6	20	8	27,59	19	63,33	14	48,28	5	16,67
сформованості професійних знань й умінь здійснювати формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб підопічного(их)	4	13,79	5	16,67	9	31,03	20	66,67	16	55,17	5	16,67
сформованості емоційно-вольових якостей особистості	5	17,24	6	20	9	31,03	19	63,33	15	51,72	5	16,67
<i>Середнє значення</i>	5	18,39	6	18,89	9	29,88	19	64,44	15	51,72	5	16,67

Порівняльний аналіз оцінювання показників сформованості ТК за

мотиваційним критерієм (на основі середніх значень високого і середнього рівнів) свідчить про неоднорідність КГ та ЕГ, адже у студентів КГ він становить 14 осіб (48,27%), ЕГ – 25 осіб (83,33%).

Психолого-процесуальний критерій визначався за рівнем сформованості психологічних знань та рівнем сформованості знань і вмінь здійснювати індивідуалізацію освітнього процесу. Аналіз результатів (6.15) дозволяє констатувати, що цей показник софрмованості ТК склав у студентів КГ наприкінці експерименту 15 осіб (51,72%), ЕГ – 26 осіб (86,67%). Це свідчить про неоднорідність КГ та ЕГ.

Таблиця 6.15

Рівень сформованості тьюторської комптентності студентів КГ та ЕГ за психолого-процесуальним критерієм наприкінці експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	3	10,34	12	41,38	14	48,28
ЕГ	6	20	20	66,67	4	13,33

Аналіз результатів оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за педагогічно-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ на наприкінці експерименту (табл. 6.16) показав, що рівень у студентів КГ він склав 13 осіб (44,82%), а ЕГ – 24 осіб (80%). Такі дані, що засновані на поєднанні даних високого і середнього рівнів, засвідчують неоднорідність груп за цим показником.

Таблиця 6.16

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за педагогічно-процесуальним критерієм наприкінці експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ	3	10,34	10	34,48	16	55,17
ЕГ	7	23,33	17	56,67	6	20

Аналіз результатів оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за *організаційним критерієм* студентів КГ та ЕГ наприкінці експерименту (табл. 6.17) свідчить про неоднорідність груп за цим показником (КГ – 12 осіб (41,37%), ЕГ – 22 особи (73,33%)).

Таблиця 6.17

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за організаційним критерієм наприкінці експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Групи/Одиниці вим-ня						
КГ	3	10,34	9	31,03	17	58,62
ЕГ	6	20	16	53,33	8	26,67

Аналіз результатів (Таб. 6.18) оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за *інформаційно-технологічним критерієм* засвідчив неоднорідність КГ та ЕГ за показником сформованості інформаційної грамотності та вмінь здійснювати тьюторську діяльність з використанням ІКТ (КГ – 14 осіб (48,27%), ЕГ – 24 осіб (80%)).

Таблиця 6.18

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за інформаційно-технологічним критерієм наприкінці експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Групи/Одиниці вим-ня						
КГ	3	10,34	11	37,93	15	51,72
ЕГ	5	16,67	19	63,33	6	20

Оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за *методично-процесуальним критерієм* наприкінці експерименту (табл. 6.19) показало, що: рівень сформованості методичних знань склав у студентів КГ 19 осіб (65,62%), ЕГ – 28 осіб (93,33%); рівень сформованості вміння ефективно й якісно вирішувати методичні завдання в умовах широкого кола педагогічних

ситуацій у контексті предмета, що викладається, склав у студентів КГ 18 осіб (62,06%), ЕГ – 28 осіб (93,34%).

Таблиця 6.19

Рівень сформованості методично-процесуального критерію тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ наприкінці експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Дисципліни/Одиниці вим-ня	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Контрольна група						
сформованість методичних знань	2	6,9	17	58,62	10	34,48
сформованість вміння ефективно й якісно вирішувати методичні завдання	3	10,34	15	51,72	11	37,93
<i>Середнє значення</i>	2	8,62	16	55,17	11	36,21
Експериментальна група						
сформованість методичних знань	4	13,33	24	80	2	6,67
сформованість вміння ефективно й якісно вирішувати методичні завдання	5	16,67	23	76,67	2	6,67
<i>Середнє значення</i>	4	15	24	78,34	2	6,67

Порівняльний аналіз оцінювання цих даних (на основі середніх значень високого і середнього рівнів) свідчить про неоднорідність КГ та ЕГ, адже у студентів КГ показник сформованості тьюторської компетентності за методично-процесуальним критерієм становить 18 осіб (63,79%) , а ЕГ – 28 осіб (93,34%).

Оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за комунікативним критерієм у студентів КГ та ЕГ груп наприкінці експерименту (табл. 6.20) показало, що:

– рівень володіння технікою педагогічного спілкування склав у студентів КГ 20 осіб (68,96%), ЕГ – 28 осіб (93,34%);

– рівень комунікативних здібностей склав у студентів КГ 18 осіб (62,06%), ЕГ – 29 осіб (96,67%).

Порівняльний аналіз рівня сформованості тьюторської компетентності за *комунікативним критерієм* (на основі середніх значень високого і середнього рівнів) свідчить про неоднорідність КГ та ЕГ, адже у студентів КГ він становить 19 осіб (62,52%) , ЕГ – 29 осіб (95,01%).

Таблиця 6.20

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за комунікативним критерієм наприкінці експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Дисципліни/Одиниці вим-ня	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Контрольна група						
володіння технікою педагогічного спілкування	4	13,79	16	55,17	9	31,03
комунікативні здібності	3	10,34	15	51,72	11	37,93
<i>Середнє значення</i>	3	12,07	16	53,45	10	34,48
Експериментальна група						
володіння технікою педагогічного спілкування	5	16,67	23	76,67	2	6,67
комунікативні здібності	5	16,67	24	80	1	3,33
<i>Середнє значення</i>	5	16,67	24	78,34	1	5

Оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за *перцептивним критерієм* у студентів КГ та ЕГ наприкінці експерименту (табл. 6.21) показало, що:

– рівень сформованості ціннісного відношення студента до тьюторської діяльності склав у студентів КГ 19 осіб (65,51%), ЕГ – 29 осіб (96,67%);

– рівень сформованості професійних знань і вмінь управління процесом емоційного розвитку і емоційної регуляції підопічних склав у студентів КГ 18 осіб (62,06,62%), ЕГ – 27 осіб (90%).

Порівняльний аналіз оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за цим критерієм (на основі середніх значень високого і середнього рівнів) свідчить про неоднорідність контрольної та експериментальної груп, адже у студентів КГ він становить 19 осіб (67,25%) , експериментальної – 28 осіб (93,34%).

Таблиця 6.21

Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за перцептивним критерієм наприкінці експерименту

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Дисципліни/Одиниці вим-ня	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Контрольна група						
ціннісне відношення	4	13,79	15	51,72	10	34,48
професійні знання і вміння управління процесом	2	6,9	18	62,07	9	31,03
<i>Середнє значення</i>	3	10,35	16	56,9	10	32,76
Експериментальна група						
ціннісне відношення	6	20	23	76,67	1	3,33
професійні знання і вміння управління процесом	5	16,67	22	73,33	3	10
<i>Середнє значення</i>	5	18,34	23	75	2	6,67

Оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності за *пізнавальним критерієм* у студентів контрольної та експериментальної груп наприкінці експерименту (табл. 6.22) показало, що:

– рівень пізнавальної активності склав у студентів КГ експерименту 18 осіб (62,07%), ЕГ – 28 осіб (93,33%);

– рівень сформованості вміння до здійснення наукової діяльності склав у студентів КГ 19 осіб (62,07%), ЕГ – 29 осіб (96,66%).

Порівняльний аналіз оцінювання рівня сформованості ТК за пізнавальним критерієм (на основі середніх значень високого і середнього рівнів) свідчить про

неоднорідність КГ та ЕГ, адже у студентів КГ він становить 18 осіб (62,08%) , ЕГ – 29 осіб (95%).

Таблиця 6.22

**Рівень сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ за за
пізнавальним критерієм наприкінці експерименту**

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Дисципліни/Одиниці вим-ня	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Контрольна група						
пізнавальна активність	6	20,69	12	41,38	11	37,93
вміння до здійснення наукової діяльності	5	17,24	13	44,83	11	37,93
<i>Середнє значення</i>	5	18,97	13	43,11	11	37,93
Експериментальна група						
пізнавальна активність	7	23,33	21	70	2	6,67
вміння до здійснення наукової діяльності	7	23,33	22	73,33	1	3,33
<i>Середнє значення</i>	7	23,33	22	71,67	1	5

Узагальнимо результати аналітико-результативного етапу формувального експерименту (табл. 6.23, табл. 6.24). Отже, порівняльний аналіз результатів оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності у контрольної та експериментальної груп аналітико-результативному етапі формувального експерименту дозволяє констатувати, що у студентів контрольної групи він складає 56,15%, а експериментальні групи – 88,67%. Такі дані, що засновані на поєднанні даних високого і середнього рівнів, засвідчують про неоднорідність груп за всіма критеріями сформованості тьюторської компетентності. Це засвідчує різницю між студентами контрольної та експериментальної груп за кожним компонентом тьюторської компетентності, відповідно до визначених критеріїв їх сформованості.

Таблиця 6.23

**Рівень сформованості тьюторської компетентності у студентів КГ на
аналітико-результативному етапі формувального експерименту**

Критерії	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
мотиваційний	5	18,39	9	29,88	15	51,72
психолого-процесуальний	3	10,34	12	41,38	14	48,28
педагогічно-процесуальний	3	10,34	10	34,48	16	55,17
організаційний	3	10,34	9	31,03	17	58,62
інформаційно-технологічний	2	8,62	16	55,17	11	36,21
методично-процесуальний	2	8,62	16	55,17	11	36,21
комунікативний	3	12,07	16	53,45	10	34,48
перцептивний	3	10,35	16	56,9	10	32,76
пізнавальний	5	18,97	13	43,11	11	37,93
Середнє значення	3	12	13	44,51	13	43,49

Таблиця 6.24

**Рівень сформованості тьюторської компетентності у студентів ЕГ на
аналітико-результативному етапі формувального експерименту**

Критерії	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
мотиваційний	6	18,89	19	64,44	5	16,67
психолого-процесуальний	6	20	20	66,67	4	13,33
педагогічно-процесуальний	7	23,33	17	56,67	6	20
організаційний	6	20	16	53,33	8	26,67
інформаційно-технологічний	5	16,67	19	63,33	6	20
методично-процесуальний	4	15	24	78,34	2	6,67
комунікативний	5	16,67	24	78,34	1	5
перцептивний	5	18,34	23	75	2	6,67
пізнавальний	7	23,33	22	71,67	1	5
Середнє значення	6	19,14	20	67,53	4	13,33

Вірогідність статистичних даних результатів отриманих у ході експерименту даних перевірялася за допомогою критерію Фішера та критерію однорідності χ^2 . Дані щодо перевірки вірогідності результатів дослідження ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності наведено у Додатку Н.

Здійснено перевірку вірогідності результатів оцінки сформованості тьюторської компетентності. Порівняємо частки середніх значень сформованості тьюторської компетентності на початку та після основного етапу формувального експерименту. Для цього об'єднаємо дані низького та високого рівня і визначимо у відсотках показник середнього рівня для КГ і ЕГ. Визначення у відсотковому відношенні середніх рівнів для студентів КГ і ЕГ засвідчило, що показник сформованості тьюторської компетентності за всіма критеріями на початку основного етапу формувального експерименту в КГ склав 41,38%, а в ЕГ – 43,33%. Наприкінці основного етапу формувального експерименту дані суттєво відрізняються: у КГ – 44,83%, в ЕГ – 66,67% (Рис. 6.1).

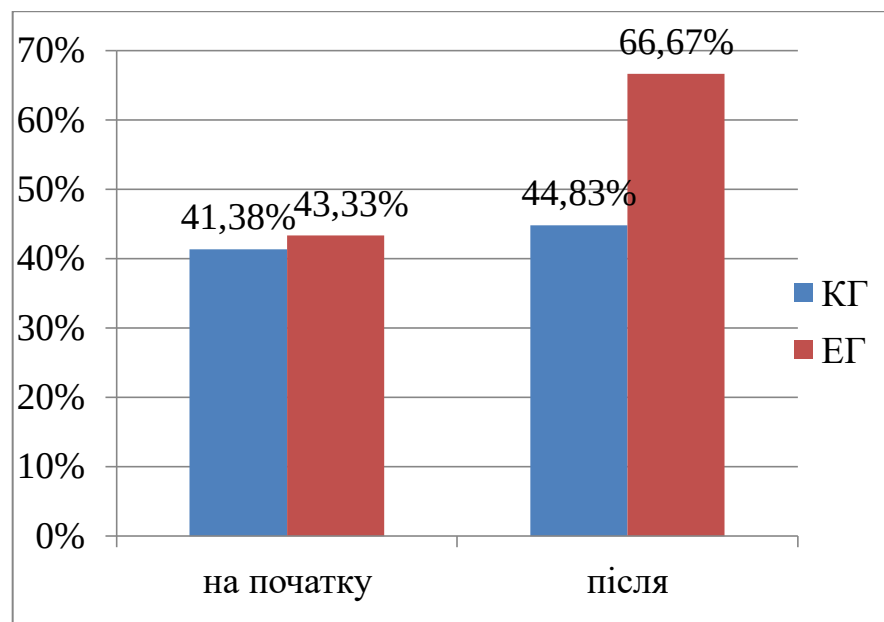


Рис. 6.1. Показник середнього рівня ТК майбутніх учителів для КГ і ЕГ на початку та після основного етапу формувального експерименту

Для порівняння відсоткового відношення низьких рівнів на початку та після основного етапу формувального експерименту ми об'єднали дані

«середнього» та «високого» рівня і визначили, що доля «низьких» рівнів для КГ і ЕГ на початку експерименту становить 48,28% та 46,67% відповідно, а після експерименту: в КГ – 44,83%, в ЕГ – 13,33% (рис. 6.2).

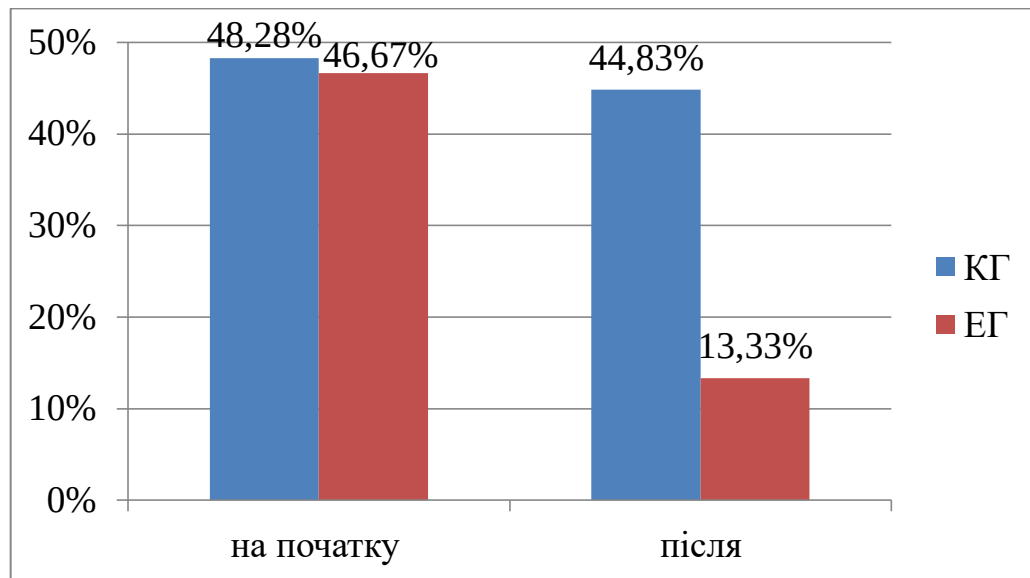


Рис. 6.2. Визначення показника сформованості ТК майбутніх учителів «низьких» рівнів для КГ і ЕГ на початку та після основного етапу формувального експерименту

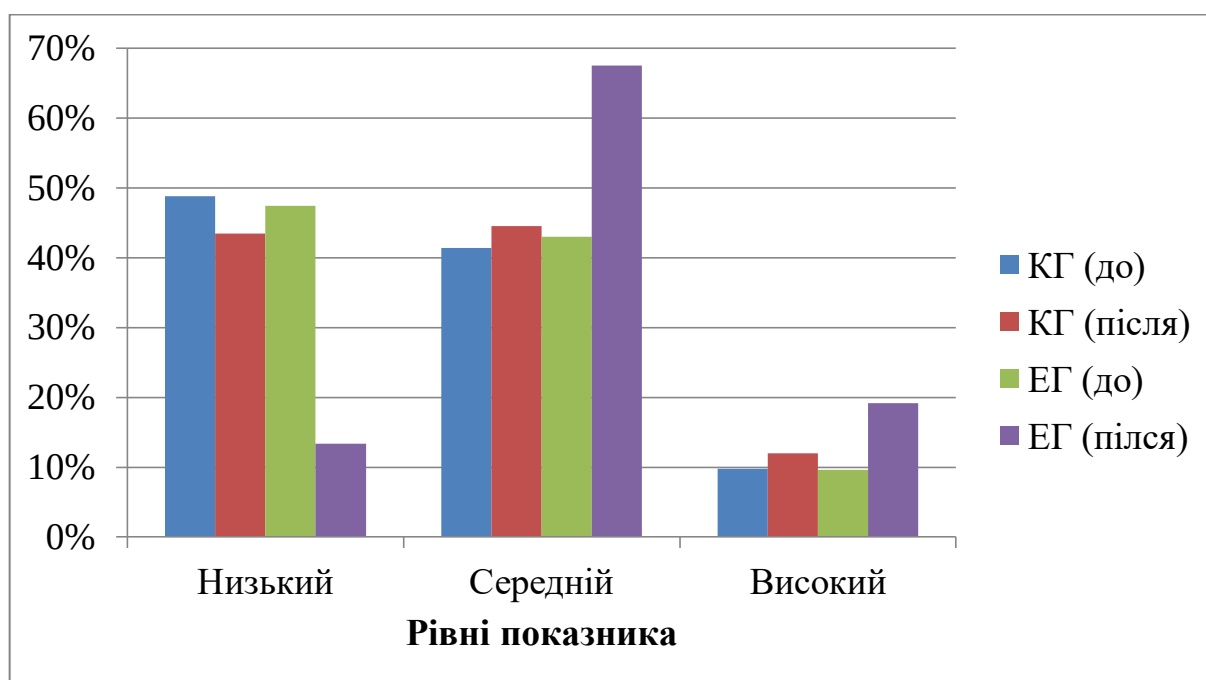
У цілому, визначення сформованості тьюторської компетентності фахівців показало, що після основного етапу формувального експерименту показники низького рівня тьюторської компетентності в КГ знизилися на 5,36%, в ЕГ зафіксовано суттєве зниження показників низького рівня на 30,16%; в КГ зафіксовано покращення показників середнього рівня на 3,13%; в ЕГ зафіксовано покращення показників середнього рівня на 24,53%; в КГ показники високого рівня покращилися на 2,23%; в ЕГ зафіксовано підвищення показників високого рівня на 9,54%. Дані, що характеризують зміну значень показника сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ на початку та після основного етапу формувального експерименту, подано у таб. 6.25.

Загальну динаміку показника сформованості тьюторської компетентності студентів на початку та після основного етапу формувального експерименту представлено на рис. 6.3.

Таблиця 6.25

**Динаміка показника сформованості тьюторської компетентності студентів
на початку та після основного етапу формувального експерименту**

Рівні сформов аності ТК	Кількісні показники				Показник змін КГ	Кількісні показники				Показник змін ЕГ
	ЕГ		КГ			ЕГ		КГ		
	До					Після				
	ст.	%	ст.	%	%	ст.	%	ст.	%	%
Низький	14	47,41	14	48,85	-5,36	4	13,33	13	43,49	-30,16
Середній	13	43	12	41,38	3,13	20	67,53	13	44,51	24,53
Високий	6	9,6	3	9,77	2,23	6	19,14	3	12	9,54



**Рис. 6.3. Динаміка показника сформованості тьюторської компетентності
майбутніх учителів**

Порівняльний аналіз показника сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів за дев'ятьма критеріями, перевірка достовірності та вірогідності результатів експерименту здійснювалися з використанням двох критеріїв – критерію Фішера та критерію однорідності χ^2 (критерій Пірсона).

Така перевірка дала можливість виявити суттєві відмінності між

показниками сформованості тьюторської компетентності до та після основного етапу формувального експерименту. Таким чином, у процесі проведення формувального експерименту щодо перевірки ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності були зафіксовані істотні відмінності між показниками у порівнянні з вхідними (до) і вихідними (після) даними у експериментальній групі порівняно з контрольною групою.

Отже, ми робимо висновок, що організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності є ефективними. У ході експерименту доведено, що впровадження виділених у дослідженні організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності впливає на формування тьюторської компетентності студентів, що навчаються за педагогічними спеціальностями. Це доведено позитивною динамікою показників сформованості тьюторської компетентності у ЕГ. Отже, часткові гіпотези дослідження доведені, і з цього ми робимо висновок, що загальна гіпотеза дослідження також доведена.

Враховуючи результати дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та умови оновлення освітньої парадигми на засадах Концепції Нової української школи (2016), Закону України «Про вищу освіту» (2017), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) та Закону «Про повну загальну середню освіту» (2020), зазначимо, що *перспективні напрями розвитку професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти* для вітчизняної системи освіти *вбачаються* нами в:

- усвідомленні важливості індивідуалізації, гуманізації та суб'єктивізації освіти;
- зміцненні, підтримці, поширенні міжнародних відносин і глобального партнерства у галузі педагогічної практики, освіти та наукової діяльності;
- удосконалення концепції дистанційної, альтернативної та неформальної освіти в Україні;

- оновленні системи педагогічної освіти відповідно до світових тенденцій і парадигм розвитку суспільства;
- розробку стандартів вищої педагогічної освіти, зорієнтованих на компетентнісний та індивідуальний підхід, педагогіку гуманізму та співробітництва, що узгоджуються із новою структурою освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій;
- розробку професійних стандартів до таких сучасних педагогічних професій як тьютор, ментор, тренер, коуч, фасилітатор, спеціаліст з альтернативної освіти та внесенням їх у класифікатор професій;
- створення методик навчання майбутніх учителів педагогічній діяльності у сфері альтернативної, неформальної та інформальної освіти;
- впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів сучасних інформаційних технологій та їх постійне оновлення;
- постійне оновлення методик навчання майбутніх учителів використанню сучасних ІКТ у своїй професійній діяльності;
- урізноманітнення баз практик за рахунок включення у них позашкільних установ, закладів додаткової освіти, альтернативних освітніх закладів, структур отримання неформальної освіти тощо;
- удосконалення засобів навчання відповідно до сучасного стану науки і техніки;
- адаптація форм, методів, засобів, технологій та розробленого змісту для професійної підготовки учителів до широкого спектра професійних завдань сучасного педагога;
- управління якістю педагогічної освіти, здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм, оцінювання рівня та забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;
- розробка систем професійної підготовки майбутніх учителів як тьюторів для інклюзивної освіти, а також у роботі із тисновитими дітьми та дітьми з соціально незахищених груп;

– розробка методик оцінювання результативності науково-методичних нововведень у системі педагогічної освіти.

Професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти має ґрунтуватися на урахуванні найближчої і віддаленої перспектив діяльності педагога і бути спрямована на активний професійно-особистісний розвиток, суб'єктивізацію та індивідуалізацію професійної підготовки, людиноцентризм, самоосвіту й самовдосконалення студентів, усвідомлення себе як педагога, здатного адекватно сприймати вимоги суспільства та особистості до освіти та через постійну рефлексію усвідомлювати професійну реальність, своє місце, значення і роль в діяльності закладу освіти та країни загалом.

Перспективами подальшого дослідження можуть бути: широке вивчення проблем тьюторства та альтернативної освіти в умовах підвищення кваліфікації; проєктування змісту тьюторської діяльності в системі неперервної освіти; удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до діяльності у сфері альтернативної та неформальної освіти.

Зазначені прогностичні напрями професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності не вичерпують усіх її перспективних спрямувань, вони наближають нове покоління вчителів до більш повного осягнення цінностей освіти та суспільства знань.

Висновки до шостого розділу

Педагогічний експеримент проведено впродовж 2014–2019 рр. Його мета полягала в перевірці ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Доведення гіпотези здійснено відповідно до обґрунтованих теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та шляхом визначення динаміки показників сформованості тьюторської компетентності в сукупності її складових за мотиваційним, психолого-процесуальним, педагогічно-процесуальним, інформаційно-технологічним, методично-процесуальним, комунікативним, перцептивним, пізнавальним

критеріями.

Констатувальний експеримент (2014–2016 рр.) був спрямований на визначення актуальності проблеми ефективної професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та узагальнення сучасного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в практиці закладів вищої освіти.

Формувальний експеримент здійснено під час освітнього процесу в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького з 59 студентами магістратури спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)». Він був поділений на три етапи: підготовчий, основний, аналітично-результативний. На підготовчому етапі в ході оцінювання та порівняння показників рівня сформованості тьюторської компетентності студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп на початку основного етапу формувального експерименту було встановлено відсутність суттєвих відмінностей між показниками в студентів КГ та ЕГ. На основному етапі було впроваджено концепцію, зміст, форми, методи, технології та засоби професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, а також здійснено організацію професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі. На аналітико-результативному етапі формувального експерименту було визначено особливості динаміки змін у показниках сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів, здійснено кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту, сформульовано основні висновки за результатами дослідження.

Для проведення педагогічного експерименту здійснено добір і модифікацію таких діагностичних методик, як: методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації (адаптація Н. П. Фетіскіна), методика оцінювання знань та вмінь формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб учнів (власна адаптація тесту «Формування мотивації учнів до вокальної діяльності» Н. А. Овчаренко), методика визначення емоційно-

вольових якостей особистості (власна модифікація тесту В. І. Петрушина), методика визначення коефіцієнта організаторських та комунікативних схильностей Б. А. Федоришина та В. В. Синявського, методика Г. В. Резапкіна «Психологічний портрет учителя» для визначення стилю викладання, пріоритетних цінностей і психоемоційного стану майбутніх учителів, методика діагностики сформованості пізнавальної самостійності студентів (власна модифікація тесту О. Є. Богоявленської).

Під час дослідження розроблено авторські опитувальники та тести, а саме: тест «Уміння здійснювати індивідуалізацію» для визначення здатності майбутніх учителів до здійснення індивідуалізації освіти; тест «Уміння супроводжувати індивідуальні освітні програми» для з'ясування здатності майбутніх учителів здійснювати тьюторський супровід тьюторантів; опитувальник «Уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології в тьюторській діяльності» для оцінювання рівня володіння засобами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі тьюторської діяльності; опитувальник для виявлення вміння проводити наукову діяльність.

Для формувального експерименту було сформовано контрольну (29 студентів) й експериментальну групи (30 студентів), репрезентативність та однорідність яких була доведена.

Визначення динаміки сформованості тьюторської компетентності на початку та наприкінці основного етапу формувального експерименту показало, що: показники низького рівня в контрольній групі знизилися на 5,36%, а в експериментальній групі зафіксовано суттєве зниження показників низького рівня на 30,16%; показники середнього рівня в контрольній групі підвищилися на 3,13%, а в експериментальній групі зафіксовано покращення показників середнього рівня на 23,02%; показники високого рівня в контрольній групі підвищилися на 2,23%, а в експериментальній групі зафіксовано підвищення показників високого рівня на 9,54.

У ході перевірки результатів сформованості тьюторської компетентності студентів за критерієм Фішера встановлено, що на початку основного етапу

формувального експерименту для КГ і ЕГ показники середнього й низького рівнів не відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}} = 0,15$, $\varphi_{\text{емп}} = 0,123$). Після основного етапу формувального експерименту показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}} = 1,709$, що більше від критичного значення $\varphi_{\text{кр}} = 1,64$), також відрізнялись і показники для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}} = 2,765$).

Порівняння результатів показників сформованості тьюторської компетентності в студентів КГ і ЕГ за критерієм Пірсона на початку основного етапу експерименту надало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{\text{емп}} = 0,04$; $\chi^2_{\text{кр}} = 5,99$). Порівняння результатів показників сформованості тьюторської компетентності в студентів КГ і ЕГ після основного етапу формувального експерименту надало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{\text{емп}} = 7,5$.

Порівняльний аналіз досліджуваних показників, перевірка достовірності та вірогідності результатів з використанням критеріїв Фішера (φ) і Пірсона (χ^2) дали можливість виявити суттєві відмінності між рівнями сформованості тьюторської компетентності контрольної й експериментальної груп після проведення основного етапу формувального експерименту. Відтак, розроблені організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності є ефективними й можуть бути запропоновані для впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності підтвердило основні положення висунутої гіпотези й дало підстави для формулювання таких висновків:

1. Науковий аналіз стану дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в педагогічній теорії та практичній діяльності закладів вищої освіти в Україні й за кордоном надав змогу визначити сутність і зміст тьюторської діяльності в роботі з дітьми різного шкільного віку та на основі провідного виду діяльності для кожного вікового етапу визначити зміст, мету, функції, завдання й методи тьюторської діяльності.

За допомогою історико-педагогічного аналізу становлення тьюторства в Україні виявлено етапи формування тьюторства в Україні. Обґрунтовано, що в системі шкільної освіти доцільно впроваджувати тьюторську діяльність для індивідуалізації освіти, а в закладах вищої педагогічної освіти – здійснювати професійну підготовку майбутніх учителів до тьюторської діяльності, що підтверджує актуальність та доцільність окресленої проблеми.

2. Узагальнення зарубіжного досвіду тьюторства та тьюторської підготовки (США, країни ЄС, розвинені країни Азії, Росія) дозволило констатувати високий попит на тьюторські послуги в різних країнах. Зроблено висновки про те, що: демократичний і варіативний підхід до підготовки тьюторів дозволяє американській освіті більш швидко реагувати на запити суспільства і ринку освітніх послуг, але відсутність системної підготовки педагогів до тьюторської діяльності спричиняє невпевненість громадськості та уряду в її якості й ефективності; спільними ознаками професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в європейських країнах є те, що існують різних шляхи тьюторської підготовки в сфері неформальної та інформальної освіти та немає суворих юридичних вимог щодо отримання

спеціальної кваліфікації, щоб мати можливість працювати тьютором; тьюторство в розвинених країнах Азії бере початок в європейському тьюторстві, проте зазнало трансформації у зв'язку з культурними та релігійними особливостями деяких країн. Визначено, що в Російській Федерації професійна підготовка вчителів до тьюторської діяльності здійснюється систематично в університетах, академіях, інститутах та незалежними асоціаціями й організаціями, регламентована кваліфікаційною характеристикою та професійним стандартом. Огляд зарубіжного досвіду дозволив виділити два основні шляхи формування тьюторської компетентності: навчання у закладі вищої освіти за відповідною спеціалізацією на бакалавраті чи магістратурі та проходження сертифікаційних курсів з отриманням відповідного документу, що засвідчує право на проведення тьюторської практики. Визначено та класифіковано основні напрями використання зарубіжного досвіду підготовки тьюторів, що мають адаптаційний потенціал в Україні.

3. Охарактеризовано та класифіковано базові поняття дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. У результаті аналізу й узагальнення різних підходів до тлумачення ключових понятійних конструктів дослідження подано авторську інтерпретацію таких понять: «тьюторство», «тьюторський супровід», «тьюторська компетентність», «тьюторська діяльність», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма», «професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності». Виокремлено підходи до розуміння сутності поняття «тьюторська діяльність» як виховальної, індивідуалізованої, посередницької, нормувальної, кооперативної діяльності та як діяльності в дистанційному навчанні.

Методологія дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності визначена для цілісного, системного, комплексного, різнобічного, поглибленого та ефективного вивчення феномену тьюторської діяльності як одного з основних компонентів системи педагогічної діяльності. Вона розкривається на чотирьох рівнях: філософському (ідеї антропологізму,

гуманізму та теорії діяльності), онтологічному (засади антропологічного, культурологічного, системного, діяльнісного, синергетичного, феноменологічного, цілісного та праксеологічного методологічних підходів), гносеологічному (загальнонаукові, теоретичні, емпіричні, статистичні методи пізнавальної й дослідницької діяльності та принципи детермінізму, відповідності та додатковості); праксеологічному (отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинна обробка).

4. Визначено структуру тьюторської компетентності вчителя, що охоплює дев'ять компонентів: сугестивний, психологічний, педагогічний, організаторський, інформаційно-технологічний, методичний, комунікативний, перцептивний, науково-дослідницький. Компоненти тьюторської компетентності вчителя відображають сформованість здатності до некритичного впливу на іншу людину за допомогою вербальних і невербальних каналів сприйняття, здатності здійснювати індивідуальні форми роботи з підопічним(ими), здатності використовувати педагогічні методи, форми, засоби та технології для здійснення цілісного педагогічного процесу в умовах індивідуалізації навчання, здатності планувати та налагоджувати свою діяльність і діяльність підопічного з метою досягнення індивідуальних освітніх цілей тьюторанта, здатності вирішувати професійні завдання в умовах інформаційного суспільства, здатності до ефективного й якісного вирішення методичних завдань у роботі з тьюторантом з реалізації його індивідуальної освітньої програми, здатності керувати процесом взаємодії з підопічним у процесі тьюторської діяльності, здатності до оволодіння процесами й механізмами сприйняття, розуміння та оцінювання підопічного(их) і відносин із ним, здатності накопичувати та реалізовувати потенціал у сфері самостійної пізнавальної діяльності для успішного вирішення тьюторських завдань і здійснення наукових досліджень з теорії і практики тьюторства. Кожному компоненту структури відповідає критерій сформованості тьюторської компетентності вчителя (мотиваційний, психолого-процесуальний, педагогічно-процесуальний, інформаційно-технологічний, методично-

процесуальний, комунікативний, перцептивний, пізнавальний), що надає змогу визначити ефективність організаційно-методичних засад для формування тьюторської компетентності в майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки в закладі вищої освіти.

5. Концепція професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти ґрунтується на положенні про те, що така підготовка має враховувати потреби суспільства та вимоги до вчителя з індивідуалізації освіти, бути спрямованою на поетапне формування тьюторської компетентності (бакалаврат, магістратура) у майбутніх учителів різних предметних спеціалізацій, базуватись на спільному підґрунті (інноваційний зміст, комплекс специфічних форм, методів, засобів та технологій навчання) та реалізовуватись в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти.

Концепція містить ідею, закони (соціальної зумовленості цілей, змісту, принципів і методів навчання; розвивального і виховного впливу навчання; зумовленості результатів навчання особливостями діяльності й спілкування студентів; цілісності та єдності педагогічного процесу; взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні; взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності), закономірності (мети навчання, змісту навчання, управління процесом навчання, методів навчання, стимулювання навчання, якості навчання, гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів, залучення студентів до узагальнення та використання інновацій соціально-педагогічної роботи), методологічні підходи (антропологічний, індивідуальний, особистісно орієнтований, системний, діяльнісний, компетентнісний, ресурсний, модульний, міждисциплінарний), дидактичні принципи (індивідуалізації, варіативності, подієвості, суб'єктності), мету, завдання, організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в умовах закладу вищої освіти, етапи реалізації концепції та результати, що очікуються. Професійна підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності у концепції представлена як

поетапне формування тьюторської компетентності майбутніх учителів за допомогою вивчення доцільного змісту, застосування комплексу форм, методів, засобів та технологій навчання, вирішення доцільно підібраних завдань, що відповідають компонентам тьюторської діяльності (мотиваційний, діагностичний, освітньо-цільовий, організаційний, рекомендаційно-ресурсний, навчально-методичний, консультативний, рефлексійно-корекційний, науково-пізнавальний), з використанням інформаційно-освітнього середовища.

6. Модель професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти в основі розробки має визначені в дослідженні кваліфікаційні характеристики тьютора, дескриптори п'яти рівнів Національної рамки кваліфікацій для тьютора та трудові функції тьютора на основі вимог до змісту й умов його праці. У її структурі визначено цільову, філософсько-світоглядну, теоретико-методологічну, змістово-процесуальну, критеріально-оцінювальну та результативну складові. Вони відображають мету професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, основні ідеї, теорії й концепції тьюторства, методологічні підходи та принципи професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, структуру тьюторської компетентності, організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, критерії сформованості тьюторської компетентності для визначення її рівня в майбутніх учителів (мотиваційний, психолого-процесуальний, педагогічно-процесуальний, інформаційно-технологічний, методично-процесуальний, комунікативний, перцептивний, пізнавальний).

7. Розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Для формування тьюторської компетентності в зміст професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності на I (бакалаврському) рівні вищої освіти введено теми до структури нормативних навчальних дисциплін, на II (магістерському) та III (освітньо-науковому) –

обов'язкові й вибіркові дисципліни та запропоновано тематику досліджень феномену тьюторства під час науково-дослідної роботи (написання кваліфікаційної/дисертаційної роботи). Визначено специфічні форми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності (тьюторіали, консультації, освітні події та тьюторська практика), інноваційні методи (активні методи, метод портфоліо, метод бесіди, проблемний метод, інтерактивні методи), специфічні технології (тьюторський супровід, картування, проєктування індивідуальної освітньої програми, питально-відповідні та тренінгові технології, технології модерації, візуалізації, рефлексії й взаємодії) і засоби навчання (комплекс професійно орієнтованих вправ). Визначено, що ефективна організація професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності базується на використанні дистанційних технологій навчання (у тому числі адаптивних) та інформаційно-комунікаційних технологіях тьюторського супроводу в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти.

8. Перевірку ефективності організаційно-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності здійснено в ході педагогічного експерименту. Аналіз динаміки сформованості тьюторської компетентності на початку та наприкінці основного етапу формувального експерименту надав змогу зробити такі висновки: показники низького рівня в контрольній групі знизилися на 5,36%, а в експериментальній групі зафіксовано суттєве зменшення показників низького рівня на 30,16%; показники середнього рівня в контрольній групі підвищилися на 3,13%, а в експериментальній групі зафіксовано покращення показників середнього рівня на 23,02%; показники високого рівня в контрольній групі підвищилися на 2,23%, а в експериментальній групі зафіксовано підвищення показників високого рівня на 9,54%. Отже, експериментально доведено, що рівень сформованості тьюторської компетентності в експериментальній групі значно вищий, ніж у студентів контрольної групи, що свідчить про залежність ефективності професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності від

обґрунтованих організаційно-методичних засад.

9. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності охоплює освітню програму вищої освіти для II (магістерського) рівня вищої освіти, два навчально-методичні посібники, монографію, навчально-методичні комплекси, методичні рекомендації та робочі програми з дисциплін тьюторського циклу, сертифікаційні програми, засоби діагностики й контролю за успішністю з дисциплін психолого-педагогічного та професійного циклу.

Однак, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Подальших наукових досліджень потребують такі питання, як формування тьюторської компетентності майбутнього вчителя на I рівні вищої освіти та в системі неперервної освіти; філософські аспекти тьюторської діяльності; методики здійснення тьюторського супроводу учнів та студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. ABA tutor training. URL: <https://www.childautism.org.uk/for-aba-tutors/aba-tutor-training> (дата звернення: 21.05.2018).
2. Agulhon C., Lechaux P. Un tutorat ou des tutorats en entreprise: diversité des pratiques. *Recherche & formation*. 1996. 22. P. 21–34.
3. Alevan V. A., Koedinger K. R. An effective metacognitive strategy: Learning by doing and explaining with a computer-based Cognitive Tutor. *Cognitive science*. 2002. Vol. 26 (2). P. 147–179.
4. American School Board Journal – National School Boards Association. 2005. May. P. 31. URL: <http://www.asbj.com/MainMenuCategory/Archive/2005/May>. (дата звернення: 21.05.2016).
5. Annoot E.. Le tutorat ou «le temps suspendu». *Revue des sciences de l'éducation*. 2001. 27(2). P. 383–402. DOI: <https://doi:10.7202/009938ar>.
6. Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle. URL: <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000373332&dateTexte=&categorieLien=id> (дата звертання: 21.02.2018).
7. Ayer A. J. Man as a Subject for Science. London : Univ. of London. The Athlone Press, 1964. 26 p.
8. Bailey G. K. Tutoring strategies: A case study comparing learning center tutors and academic department tutors. Doctoral Dissertation. Greensboro, 2010. 212 p.
9. Baker R. S., Corbett A. T., Koedinger K. R., Wagner A. Z. Off-task behavior in the cognitive tutor classroom: when students game the system. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*. 2004. P. 383–390.
10. Barker Ph. On being an online tutor. *Innovations in Education and Teaching International*. 2002. Vol. 39 (1). P. 3–13.

11. Barnier G. Le tutorat dans l'enseignement et la formation. Paris, L'Harmattan. 2001. 287 p.
12. Bédouret T. «Tutorat», «monitorat» en éducation: mises au point terminologiques. *RECHERCHE et FORMATION*. 2003. № 43. P. 115–126.
13. Bennett S., Marsh D. Are We Expecting Online Tutors to Run Before They Can Walk? *Innovations in Education and Teaching International*. 2002. 39(1). P. 14–20. URL: http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/symposia/symposium6/denis_et_al.htm (дата звернення 06.05.2018).
14. Bennewitz H., Meli S. Das Tutorenprogramm der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF). *SQ-Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis*. 2009. 1. S. 83–95.
15. Boterf G. Construire les competences individuelles et collectives. Paris : Editions d'organisation, 2001. 43 p. URL: <https://www.eyrolles.com/Chapitres/9782212562255/9782212562255.pdf> (дата звернення: 07.07.2019).
16. Boyatzis R. The Competent Manager. A Model for Effective Performance. New York: Wiley & Sons, Inc., 1982. 328 p.
17. Brzezinska A. I., Rycielska L. Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. *Tutoring w szkole. Miedzy teoria a praktyka zmiany edukacyjnej*. Wrocław : Towarzystwo Edukacji Otwartej, 2009. S. 19–30.
18. Certification programme «Tutors for learners on work-based programmes and employment placements». URL: http://www.certimentu.eu/certimentu/web.nsf/79407F0E45690977C1257DA90046E0F3/%24file/00_Certification%20Scheme%20Tutors_UK.pdf?OpenElement (дата звернення 06.05.2018).
19. Chapman A. Conscious competence learning model. URL: <http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.html> (дата звертання: 12.06.2018).
20. Cheng Y. C., Chow K. W., Tsui K. T. New Teacher Education for the

Future : International Perspectives. Hong Kong, 2001. 550 p.

21. Condavy J. C. Learning Together : An Interactive Approach to Tutor Training. 1990. 19 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341323.pdf> (дата звертання: 21.02.2018).

22. Continuing Professional Development Sessions. URL: <https://www.ocnlondon.org.uk/training-events/training-and-development/continuing-professional-development-sessions.aspx> (дата звернення: 21.05.2018).

23. CRLA Summer Institute For Tutor and Mentor Trainers. URL: <http://crla.net/conference/61> (дата звертання: 28.01.2018).

24. Danner M., Kempf M., Rousvoal J.. Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*. 1999. 25(2). P. 243–270. DOI: <https://doi:10.7202/032000ar>.

25. De Bra P., Stash N. AHA! A General-Purpose Tool for Adaptive Websites. URL: <http://page-adviser.ru/papers/pdf/AHA-General.pdf>. (дата звернення: 18.05.2016).

26. Décret démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur. URL: http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/33275_001.pdf (дата звертання: 21.02.2018).

27. Denis B. Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*. 2003. vol. 1(1). P. 19–46. DOI: <https://doi:10.3166/ds.1.19-46>.

28. Elementary and Secondary Education Act. URL: <http://www.k12.wa.us/esea>. (дата звернення: 20.05.2016).

29. Epstein R., Hundert E. Defining and assessing professional competence. *JAMA*. 2002. 287(2). P. 226–235. DOI: <https://doi:10.1001/jama.287.2.226>.

30. Eric Zhi-Feng Liu, Hwa-Wei Ko. Implementation and Evaluation of an E-tutor. Program. URL: https://gec.ntut.edu.tw/ezfiles/17/1017/attach/46/pta_1293_4262395_07607.pdf (дата звертання: 22.05.2018).

31. Europejska matryca kompetencji dla tutore. URL: http://www.certimentu.eu/certimentu/web.nsf/A01F43772B8C6938C1257BF900590EAB/%24file/D09_European_matrix_tutor_final_PL.pdf?OpenElement (дата звернення 06.05.2018).
32. Every Student Succeeds Act (ESSA). URL: <http://www.ed.gov/essa>. (дата звернення: 22.05.2016).
33. Every Student Succeeds Act. URL: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-114s1177enr/html/BILLS-114s1177enr.htm>. (дата звернення: 22.05.2016).
34. Excerpts from Education Secretary Arne Duncan's prepared remarks at the Learning Forward conference today, Dec. 8. URL: <http://www.ed.gov/news/press-releases/excerpts-education-secretary-arne-duncan%E2%80%99s-prepared-remarks-learning-forward-conference-today-dec-8>. (дата звернення: 23.05.2016).
35. Fijałkowski A. Z dziejów myśli o tutoringu – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2009. № 2. P. 5–34.
36. Flothow K. Förderung von Handlungskompetenzen in der beruflichen Erstausbildung durch Lern- und Arbeitstechniken. Bergisch Gladbach, 1992.
37. Fundacja Kolegium Tutorów. URL: <http://tutoring.pl> (дата звертання: 23.02.2018).
38. Galeev I., Mustaphin R., Ardil C.. New Method of Adaptation in Integrated Learning Environment. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Computer, Electrical, Automation, Control and Information Engineering*. Vol. 5 (4). 2011. С. 404–409. URL: <http://waset.org/publications/14091/a-new-method-of-adaptation-in-integrated-learning-environment> (дата звернення: 17.05.2016).
39. Gibbs G., Durbridge N. The Characteristics of Open University Tutors. *Teaching at a Distance*. 1976. Vol. 6. 96–102 and Vol. 7. 7–22.
40. Gordon E. E. The State of Tutoring in America: Changing the Culture about Tutoring. URL: <http://www.myatp.org/wp-content/uploads/2015/04/Synergy-Vol-1-Gordon.pdf>. (дата звернення: 21.05.2016).

41. Gordon E.E. Educators' Consumer Guide to Private Tutoring Services. Fastback 285. Bloomington, 1989. 30 p. URL: https://archive.org/details/ERIC_ED312832 (дата звертання: 28.01.2018).
42. Graesser A. C., S. Lu, G.T. Jackson, H.H. Mitchell, et al. AutoTutor: A tutor with dialogue in natural language. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. 2004. Vol. 36(2). P. 180–192.
43. Greenough Dean C. N.. Harvard's new way. *The Journal of Education*. Vol. 95, No. 13 (2373). P. 347–349: URL: <http://www.jstor.org/stable/42807035> (дата звернення: 21.05.2018).
44. Gysbers N. C. Individual Student Planning in the United States: Rationale, Practices, and Results. *Asian Journal of Counselling*. 2008. Vol. 15, No. 2. P. 117–139. URL: http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2009/10/ajc_v15n2_117-139.pdf (дата обращения: 23.03.2019).
45. Hampel R., Stickler U. Online teaching skills for language tutors. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Good Practice Guide*. URL: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2530> (дата звернення: 21.05.2018).
46. Harris K. Routledge Revivals : Teachers Constructing the Future. London, 1994. 158 p.
47. Hays E. The genres of tutor training: Searching for reflective practice. Doctoral Dissertation. Kingston, 2006. 54 p.
48. Humanism and Its Aspirations : Humanist Manifesto III, a Successor to the Humanist Manifesto of 1933. URL: <https://americanhumanist.org/what-is-humanism/manifesto3> (дата звернення: 15.07.2017).
49. International Academy of Tutoring – Зростаємо разом! URL: <http://tutor.org.ua> (дата звертання: 28.01.2018).
50. Jokikokko K. Teachers' intercultural learning and competence. Doctoral Dissertation. Oulu : Oulun yliopisto, 2010. 119 p.
51. Kadiwal L., Irfan A. Rind. Selective cosmopolitans': tutors' and students' experience of offshore higher education in Dubai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2013. 43 (5). P. 689–711. DOI:

<https://doi:10.1080/03057925.2013.821338>.

52. Kantrowitz B. 21st century babies. *Newsweek*. 2000. № 136. P. 4–7. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11184688> (дата звертання: 28.01.2018).

53. Kim S. C., Warren S. Making Connections : Preparing College Tutors to Support the Literacy of Urban Children. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*. 2013. Vol. 9. P. 124–137. URL: <https://eric.ed.gov/?q=+training+of+tutors&ft=on&pg=2&id=EJ1027068> (дата звертання: 21.02.2018).

54. Kitchens J. C. The Postdisciplinarity of Lore : Professional and Pedagogical Development in a Graduate Student Community of Practice : Doctoral Dissertation. Georgia State University. Atlanta, 2012. 164 p.

55. Klasyfikacja zawodów i specjalności 2014. URL: http://psz.praca.gov.pl/documents/10240/6488358/Zal_KZiS%202014%20tekst%20jednolity%20Dz_U_z%202018%20poz_227.pdf (дата звертання: 02.07.2018).

56. Kolot A. Interdisciplinary approach as a prerequisite for the development of economics and education. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv Economics*. 2014. No. 158. P. 18–22. DOI: <https://doi:10.17721/1728-2667.2014/158-5/3>.

57. Koskinen P. S., Wilson R. M. Tutoring, a guide for success. New York : Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1982. 56 p.

58. Kosno M. Kompetentny tutor. Znaczenie funkcji zarządzających dla przebiegu tutoringu rówieśniczego. *Psychologia Rozwojowa*. 2013. 18 (nr 4). S. 95–110.

59. Lachaud Y. Integration des enfants handicapés en milieu scolaire. Secretariat d'Etat aux personnes handicapées, Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, Ministère délégué à l'Enseignement Scolaire. Paris. 2003. 124 p. URL: <http://media.education.gouv.fr/file/93/7/5937.pdf> (дата звертання: 21.02.2018).

60. Lamont C. The Philosophy of Humanism. New York : Humanist Press, 1997. 371 p.

61. Lee G. H., Lin Y. H., Tsou K. I., Shiau S. J., Lin C. S. When a Problem-Based Learning Tutor Decides to Intervene. *Academic Medicine*. October 2009. Vol. 84, Is. 10. P. 1406–1411.

62. Leung K. K., Lee M. B., Lue B. H., Pei-Ming Y., Hsieh B. S. The Implementation of Problem-based Learning at National Taiwan University College of Medicine. URL: <http://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=10282424-200112-5-4-273-280-a> (дата звертання: 12.06.2018).

63. Master Sciences de l'éducation. URL: <http://trouvermonmaster.unistra.fr/?rof-program=ME150> (дата звертання: 24.02.2018).

64. National Occupational Classification 2016. URL: <http://noc.esdc.gc.ca/English/NOC/welcome.aspx?ver=16> (дата звертання: 02.07.2018).

65. Natson Ch.R. Tutor Evaluation by Self-Assessment for Chabot College Tutorial Instructional Program. Doctoral Dissertation. San Mateo, 1998. 86 p.

66. O projekcie. URL: http://sp48gdy.webd.pl/do_wymiany/Tutoring/index.html (дата звертання: 23.02.2018).

67. Oneto L., Abel F., Herder E., Smits D. Making today's Learning Management Systems adaptive. URL: http://www.wis.win.tue.nl/lms-ale-09/Oneto_paper.pdf. (дата звернення: 17.05.2016).

68. Online-Weiterbildung zum Tele-Tutor. URL: <http://www.tele-tutor-training.de/qualifizierung> (дата звертання: 22.02.2018).

69. Osadcha K. P. Content of the discipline for professional preparation of future teachers to the tutor activity. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics* : conference proceeding, Lublin, October 20–21, 2017. Lublin : Izdevnieciba «Baltija Publishing». С.73–76.

70. Osadcha K. P. Становлення тьюторства в освіті України. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* :

Conference Proceedings, Sandomierz, May 5–6, 2017. Sandomierz : Humanities and Natural Sciences University in Sandomierz, 2017. P. 18–21.

71. Osadchyi V., Osadcha K., Eremeev V. The model of intelligence system for the analysis of qualifications frameworks of European countries. *International Journal of Computing*. 2017. Vol. 16, No 3. P. 133–142.

72. Papaïoannou I., Tsioli S., Vihou M.. Le tutorat par les pairs en contexte universitaire. *Une étude de cas. Phronesis*. 2015. Vol. 4 (4). P. 46–55. URL: <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2015-4-page-46.htm>.

73. Powell M. A. Academic tutoring and mentoring: a literature review. Sacramento : California Research Bureau, 1997. 67 p. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.193.3667&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 11.04.2017).

74. Program Akredytowany Praktyk Tutoringu – ścieżka po PT. URL: <http://www.tutoring.edu.pl/program-akredytowany-praktyk-tutoringu-sciezka-po-pt,47> (дата звертання: 22.02.2018).

75. Program Akredytowany Praktyk Tutoringu – ścieżka po ST. URL: <http://www.tutoring.edu.pl/program-akredytowany-praktyk-tutoringu-sciezka-po-st,46> (дата звертання: 22.02.2018).

76. Reisner E. R., Petry C. A., Armitage M. A Review of Programs Involving College Students as Tutors or Mentors in Grades K-12, Volume I. Washington, 1990. 73 p. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Review-of-Programs-Involving-College-Students-as-Reisner/8daf513a02a63be206df621ba40559a9d1214960> (дата звернення: 07.07.2018).

77. Riffort S. Tutor training : Facilitation of transition through technology. Doctoral Dissertation. Dublin, 2007. URL: <https://www.cs.tcd.ie/~rifforts/portfolio1/MetaWebpage/ThesisRiffortS.doc>.

78. Roberts V. C. Tutor Resource Manual : Tutoring Students in the Community College. Includes Section on Disabilities. Arrowhead Community Colleges, Virginia, MN. 1994. 63 p.

79. Rosher R. Students Teaching Students: A Handbook for Cross-age Tutoring. San Francisco, CA: Partnes in School Innovation, 1996. URL: <http://nationalserviceresources.org/filemanager/download/589/sts.pdf> (дата звертання: 24.02.2018).
80. Sarnat-Ciastko A. Tutor a wychowawca. Rzeczywistość nadana czy wybrana? *Podstawy Edukacji*. 20103. S. 76–88.
81. School Choices for Parents. URL: <http://www2.ed.gov/parents/schools/choice/definitions.html>. (дата звернення: 20.05.2016).
82. Schotka R., Bennet-Bealer N., Sheets R., Stedje-Larsen L., Van Loon P. Standards, outcomes, and possible assessments for ITTPC certification. 2014. URL: <http://uca.edu/accreditation/files/2016/09/hlc17-4-academics-b-academicsservices-0006.pdf> (дата звертання: 28.01.2018).
83. Smith W. A Dictionary of Greek and Roman Antiquities. Boston: Brown, and Co., 1859. 1293 p.
84. Spencer S. M. Competence at work: models for superior performance. New York: Wiley & Sons, Inc., 1993.
85. Standard occupational classification 2010. URL: <https://www.ons.gov.uk/methodology/classificationsandstandards/standardoccupationalsclassification/soc2010> (дата звертання: 02.07.2018).
86. Standard occupational classification 2018. URL: https://www.bls.gov/soc/2018/soc_2018_manual.pdf (дата звертання: 02.07.2018).
87. Successful College Tutoring : Focusing On The Learning Disabled Student In The Learning Center / Barr A., et. al. Washington, 1978. 25 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289337.pdf> (дата звернення: 07.07.2018).
88. Sunwoong K., Ju-Ho L.. Private Tutoring and Demand for Education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*. 2010. Vol. 58, No. 2. P. 259–296.
89. Supplemental Educational Services Non-Regulatory Guidance. URL: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/suppsvcsguid.doc>. (дата звернення:

21.05.2016).

90. Szkoła Tutorów. URL: <http://cw.edu.pl/program/szkola-tutorow> (дата звертання: 22.02.2018).

91. Taylor C. W. Socrates : A Very Short Introduction. New York : Oxford University Press, 2001. 136 p.

92. Transitioning to the Every Student Succeeds Act. URL: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/faq/essa-faqs.pdf>. (дата звернення: 22.05.2016).

93. Tutor certification & Tutoring careers. How to Become a Tutor. URL: <https://www.learnhowtobecome.org/tutor>.

94. Tutor Training Program. URL: <http://lrc.umbc.edu/tutor/tutor-training-program> (дата звернення: 28.06.2018).

95. Tutor Training with Young Giants. URL: <https://www.younggiants.co.uk/tutor-training> (дата звернення: 21.05.2018).

96. Tutor training. URL: <http://www.activecommunities.org.uk/tutor-training> (дата звернення: 21.05.2018).

97. Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej / Czekierda P. i in. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej, 2009.

98. Tutorinnen und Tutoren. URL: <https://www.pb.uni-hamburg.de/einrichtungen/fakultaetsmanagement/formularschrank/tutoren.html> (дата звертання: 21.02.2018).

99. U.S. Department of Education. No Child Left Behind Act of 2001. URL: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ110/html/PLAW-107publ110.htm>. (дата звернення: 20.05.2016).

100. Weaver P. A Brief History of Scheduling – Back to the Future. URL: https://mosaicprojects.com.au/PDF_Papers/P042_History_of_Scheduling.pdf. (дата звернення: 13.05.2016).

101. What is Humanism? *IHEU Minimum Statement on Humanism*. URL: <http://iheu.org/humanism/what-is-humanism> (дата звернення: 15.07.2017).

102. Абрамова И. В. Научно-теоретические основы подготовки тьютора

инклюзивного образования. *Специальное образование*. 2014. № 4. С. 81–87.

103. Абрамовских Н. В., Казаева Е. А. Тьюторство : история и современность. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. Шадринск, 2013. № 3(19). С. 156–162.

104. Абросимова Г. В. Теория и практика дидактико-методической подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 1996. 358 с.

105. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 21с.

106. Адаптивное обучение, или несколько слов о Knewton. URL: <https://habrahabr.ru/company/npl/blog/244539>. (дата звернення: 17.05.2016).

107. Адольф В. А., Пилипчевская Н. В. Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС. *Высшее образование в России*. 2012. № 11. С. 164–166.

108. Александрова Е. А. Индивидуальный образовательный маршрут. *Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус*. 2005. № 5/24. С.52–54.

109. Александрова Е. А. Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах. *Школьные технологии*. 2001. № 3. С.90–121.

110. Александрова Е. А., Андреева Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока. Москва-Тверь : «СФК-Офис», 2013. 156 с.

111. Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования. *Институт системных исследований и координации социальных процессов*. URL: <http://archive.is/Mjhg1#selection-365.6-365.39>. (дата звернення: 15.12.2016).

112. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных

траекторий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тюмень, 2006. 375 с.

113. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.

114. Амонашвили Ш. А. Школа жизни: трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. 75 с.

115. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.2. Москва : Педагогика, 1980. 288 с.

116. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 1999. 289 с.

117. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс Москва : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. 264 с.

118. Андреев В. И. Ресурсный подход к активизации инновационной деятельности и саморазвитию личности в условиях высшего педагогического образования. *Образование и саморазвитие*. 2011. № 1 (23). С. 3–7.

119. Андросович К. А. Психолого-педагогічний супровід процесу соціалізації обдарованих старшокласників в Інтернет-мережі. *Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика* : зб. наук. праць. Вип. 16. 2016. С.137–143.

120. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2008. 819 с.

121. Асмолов А. Педагогика достоинства : идеология дошкольного и дополнительного образования. *Образовательная политика*. № 3 (65). 2014. С. 2–4.

122. Атланов Д. Ю. Философская антропология: системный подход. Екатеринбург : Ридеро, 2015. 332 с.

123. Афанасьев В. В. Теория вероятностей в вопросах и задачах : учебн. пособ. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2004. 246 с.

124. Бабич О. Візуалізація інформації в процесі навчання. *Фізико-математична освіта*. 2013. № 1(5). С.167–170.
125. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти : навч.-метод. посібник. Київ : Кондор, 2010. 164 с.
126. Базиль Л. О. та ін. Розвиток ІКТ-компетентності вчителя в системі післядипломної освіти : метод. посіб. / заг. ред. Ковальчука В. І., Базиль Л. О. Київ : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2013. 82 с.
127. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие. Москва, 2005. 114 с.
128. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 232 с.
129. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 159 с.
130. Барбіна Є. Роль і функції педагогічної майстерності у системі професійної підготовки педагогічних кадрів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2001. № 1. С. 26–34.
131. Бевз В. Г. Історія математики як інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу у фаховій підготовці майбутніх учителів : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 45 с.
132. Белицкая Е. В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии : автореф. дис. ... канд... пед. наук : 13.00.01. Волгоград : Перемена, 2012. 25 с.
133. Бендова Л. В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2006. 251 с.
134. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение выбора профиля обучения. URL: <http://festival.1september.ru/articles/211738>. (дата звернення:

13.05.2016).

135. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты. *Директор школы*. 2007. № 7. С. 51–58.

136. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2008. 848 с.

137. Бех В., Бех Ю. Менеджмент навчально-виховної діяльності як предмет філософії освіти. *Філософія освіти* : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 263–306.

138. Бирка М. Ф.. Система професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2016. 40 с.

139. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 441 с.

140. Богоявленская А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов : монография. Тверь, 2004. 160 с.

141. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 400 с.

142. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно моральної взаємодії. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 2. С. 4–10.

143. Бойко А. Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб, країни і суспільства. *Педагогічні науки*. 2010. Вип. 1. С. 4–11.

144. Бокова Т. Н. Развитие тьюторской системы в высших учебных заведениях США, Великобритании и России. *Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса*. 2013. № 1 (22). С. 121–124.

145. Боличева О. В. Проблематика досліджень феномена персоніфікації в освітньому процесі. *Вісник післядипломної освіти*. Ч. 2. 2010. С. 38–46.

146. Большакова З. М. Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед.

наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2000. 353 с.

147. Борисенко Е. Н. Формирование компетентности в общении студента вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2011. № 2. С. 124–135.

148. Борисенко Т. І., Склярів С. О., Чмельов Ю. М., Дергунова Ю. В.. Концепція та основні принципи створення корпоративної системи дистанційного навчання. *Державне будівництво*. 2007. № 1(1). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2007_1%281%29__37 (дата звернення: 11.04.2017).

149. Боровка Т. И., Лавриненко Т. Д., Жи Ч. Х., Чжу Ц.. Организация сотрудничества в области индивидуализации и тьюторства между китайским и российским университетами. *Наука и образование сегодня*. 2017. № 1 (12). С. 53–58.

150. Брянцева Г. В., Молодиченко В. В., Осадча К. П., Осадчий В. В., Симоненко С. В. Співвідношення Національної рамки кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій як запорука успішного реформування вищої освіти України. *Науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок»*. № 9 (128). Дрогобич : ДДПУ ім.І.Франка, 2015.. С. 23–29.

151. Булдаков С. К., Субетто А. И. Философия и методология образования : монография. Санкт-Петербург : Астерион, 2002. 407 с.

152. Бусыгина Н. П. Феноменологический и герменевтический подходы в качественных психологических исследованиях. *Культурно-историческая психология*. 2009. № 1. С. 57–65.

153. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 44 с.

154. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підр. для педагогів. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.

155. Вдовина С. А., Кунгурова И. М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории. Интернет-журнал «Науковедение». 2013. № 6 (19).

156. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
157. Верзунова Л. В., Посохина Е. В. Подготовка специалистов муниципальной методической службы к тьюторскому сопровождению развития профессионализма педагогических кадров. *Интеграция образования*. 2008. № 3. С. 61–64.
158. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. Москва : «Высшая школа», 1979. 414 с.
159. Ветров С. В. Тьюторство как средство построения индивидуальной образовательной программы. *Проблемы современного педагогического образования*. 2015. С. 59–66.
160. Ветров С. Поняття та алгоритм тьюторської діяльності. *Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка*. 2017. Вип. 23–24 (69). С. 35–47.
161. Вища освіта в Україні: навч. посіб. / В.Г. Кремень та ін. Київ : Знання, 2005. 327 с.
162. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підр. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ : Центр навч. л-ри, 2006. 384 с.
163. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. пособие. Москва : Издательство Юрайт, 2017. 343 с.
164. Воробьева С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ : дис.. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 1999. 460 с.
165. Воронкова В. Г. Деконструкція гуманізму в умовах постмодерністської глобалізації. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2010. Вип. 40. С. 14–35.
166. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

167. Выготский Л. С. Психология. Москва : ЭКСМОПресс, 2000. 108 с.
168. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 44 с.
169. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы. *Новые ценности образования*. Вып.2. 1995. С.16–45.
170. Газман О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. *Новые ценности образования : забота – поддержка – консультирование*. 1996. Вып. 6. С. 10–37.
171. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: Теорія та історія. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
172. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2009. 44 с.
173. Гальперіна В. О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві : соціально-філософський аналіз : дис... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2003. 173 с.
174. Гапонюк П. Н. Методология модернизации современной системы образования. Москва : Вузовская кн., 2010. 222 с.
175. Гедгафова Л. М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владикавказ, 2014. 188 с.
176. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
177. Гладкая Е. С. Тюмасева З.И. Технологии тьюторского сопровождения: учеб. пособ. Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 93 с.
178. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи : теорія, практика, історія: навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
179. Гласс Д., Стэнли Д. Статистические методы в педагогике и психологи.

Москва : Прогресс, 1976. 496 с.

180. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 560 с.

181. Гнедкова О. О., Козьмін А. О. Особливості навчання тьютора дистанційного навчання (на базі системи дистанційного навчання «Херсонський Віртуальний Університет». *Інформаційні технології в освіті*. 2008. № 2. С. 79–84.

182. Гончаренко С. У., Володько В. М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 63–71.

183. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

184. Гончаренко С. У. Методологічні засади побудови педагогічної теорії. *Професійна освіта: Педагогіка і психологія* / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова-Київ, 2012. С. 37–48.

185. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 189 с.

186. Гордон Э., Морган Р., О'Мэлли Ч., Понтиселл Дж. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся. Ижевск : ERGO, 2010. 332 с.

187. Городецкая Н. И. Тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2010. 237 с.

188. Горюнова Л. В., Мкртчян Н. М. Особенности деятельности тьютора в немецкой системе образования. *Проблемы современного педагогического образования*. № 53(9). 2016. С. 196–205.

189. Грабарь М. И., Красноярская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях : непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.

190. Грачева Н. Ю. Разработка тьюторской модели подготовки студентов

педагогических вузов в условиях перехода на кредитно-модульную систему: введение в специализации «Тьюторство». *Преподаватель XXI век*. 2008. № 2. С. 3–10.

191. Грачева Н. Ю., Дудчик С. В. Формирование тьюторской компетентности педагогов как залог успешной реализации инклюзивного образования. *Бизнес. Образование. Право*. 2015. № 4. С. 333–336.

192. Гребенникова Е. В., Шелехов И. Л., Филимонова Е. А. Понимание расстройств аутистического спектра на основе междисциплинарного подхода. *Научно-педагогическое обозрение*. 2016. №3 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-rasstroystv-autisticheskogo-spektra-na-osnove-mezhdistsiplinarnogo-podhoda> (дата обращения: 22.05.2018).

193. Григорьян Б. Г. Философская антропология: (Критич. Очерк). Москва : Мысль, 1982. 188 с.

194. Громовий В. Індивідуальний педагогічний супровід учнів. URL: <http://osvita.ua/school/method/upbring/1240> (дата звернення: 01.08.2016).

195. Губанова А. О. Методика проведення навчальних занять з фізики у формі тьюторіала. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Том 2, № 9. С. 100–107.

196. Гудима Д. А. Філософсько-антропологічний підхід – методологічний фундамент сучасної юридичної науки. *Проблеми філософії права*. 2003. Том 1. С. 122–125.

197. Гузик М. П. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі : дис... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2004. 238 с.

198. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 577 с.

199. Гульга А. В. Немецкая классическая философия. Москва : Мысль, 1986. 334 с.

200. Гуменникова Т. Р. Теоретико-методичні засади підготовки педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах

ступеневої освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 36 с.

201. Гуржій А. М., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л. Формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій : монографія. Київ-Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2015 464 с.

202. Гурин С. П. Философия идентичности. *Топос*. URL: <http://www.topos.ru/article/6727> (дата звернення: 15.07.2017).

203. Гуссерль Э. Избранные работы / Сост. В. А. Куренной. Москва : Издательский дом «Территория будущего», 2005. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). 464 с.

204. Гущина Т. Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2013. 545 с.

205. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Стандарты и мониторинг*. 2002. № 4. С. 22–26.

206. Дем'яненко Н. Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання в науковій концепції Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 38–41.

207. Демченко І. І. Імітаційне моделювання у квазіпрофесійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/639/1/Imitat_modelyvanna.pdf (дата звернення: 13.09.2018).

208. Дербя Т. О. Функціональні обов'язки тьютора мережевого дистанційного навчання школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. (19). URL: http://lib.iitta.gov.ua/409/1/Дербя_Функціональні_обов'язки_тьютора_мережевого_дистанційного_навчання_школярів.pdf (дата звернення: 25.06.2017).

209. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») URL: http://www.uazakon.com/documents/date_5x/pg_irwjos.htm (дата звернення:

28.06.2018).

210. Десятов Т. М., Лещенко І. Т. Вища педагогічна освіта України в контексті світових глобалізаційних процесів: порівняльний аналіз : монографія. Київ : Арт Економі, 2014. 151 с.

211. Доброскок І. І. Теоретичні засади підготовки майбутніх педагогів до професійної орієнтації учнівської та студентської молоді. *Професійна освіта : теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців* : колективна монографія ; част. 1. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М., 2016. С. 39–91.

212. Довбыш С. Е. Событийный подход в работе преподавателя: открытая образовательная технология «Событийно-ресурсное картирование». *Управление образованием : теория и практика*. 2017. № 4 (28). С. 54–66.

213. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход. *Сибирь. Философия. Образование*. 2005. № 8. С. 26–44.

214. Дубасенюк О. А. и др. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Житомир : [б.в.], 2003. 192 с.

215. Дудчик С. В. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами тьюторского сопровождения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2008. 234 с.

216. Дуранов И. М. и др. Педагогика воспитания и развития личности учащихся. Магнитогорск : МГПИ, 1996. 315 с.

217. Евдокимов М. А. Совершенствование организационных форм дистанционного обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2006. 393 с.

218. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: http://b-uchet.ru/ndoc/61649.php?sphrase_id=135968 (дата звертання: 21.02.2018).

219. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики

должностей работников образования»: Приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н. URL: <http://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата звертання: 04.07.2018).

220. Епоян Т. А. Философия Джорджа Сантаяны : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03. Москва, 2008. 33 с.

221. Ефименко С. М. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к реализации функций тьютора : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чебоксары., 2011. 21 с.

222. Євтух М., Нісімчук А. Технологія інноваційної педагогічної освіти : монографія. Луцьк : Твердиня, 2011. 453 с.

223. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 23 с.

224. Жевакіна Н. В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.

225. Жерновникова О. А. Становлення та розвиток ідеї індивідуалізації навчання старшокласників у навчальних закладах нового типу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 42. С. 459–467.

226. Живенков А. Н., Иванова О. Г. Формирование плагинов LMS Moodle для адаптивного построения структуры курса электронного обучения. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Экономика. Информатика*. 2010. № 19–1 (90).

227. Заболотний В. Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 40 с.

228. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.

229. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учебное пособие. Москва : Академия, 2006. 192 с.

230. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.

231. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С. Ф. Русової : нав. посіб. для студ. в пед. спец. вузів. Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2006. 232 с.

232. Захаренко О. А. Бібліографічний показник. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/98/O.A.%20Захаренкод.pdf> (дата звернення: 15.07.2017).

233. Зелеева В. П. Применение феноменологического интервью в психолого-педагогических исследованиях (для бакалавров-психологов). Казань : Изд.-во Казан. ун-та, 2015. 48 с.

234. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.

235. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

236. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

237. Зязюн І. А. та ін. Педагогічна майстерність : підручник для пед. вузів. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.

238. Иванов А. В. Содержавние деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя). Москва : Новая школа, 1992. 114 с.

239. Ильин Е. П. Психология воли: учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 288 с.

240. Ильина Л. Е. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассника в профильном обучении : монография. Оренбург : ГОУ ОГУ,

2009. 132 с.

241. Институт эдвайзеров. URL: <http://www.nkzu.kz/page/view?id=651> (дата звертання: 12.06.2018).

242. Исаева Т. А., Шихова О. Ф. Тренинг как форма организации педагогической практики студентов. *Образование и наука*. 2014. № 9 (118). С. 98–112.

243. Исаева И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов : учебное пособие. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. 116 с.

244. Исакова О. А. Индивидуальная образовательная траектория школьника как средство достижения личностных результатов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2015. 27 с.

245. Іващенко М. В. Особливості реалізації технології тьюторської діяльності. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 6. С. 68–72.

246. Іващенко М. В. Мультимедійні засоби формування компетентності майбутнього тьютора. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка*. 2009. № 1. С. 203–210.

247. Іващенко М. В. Особливості організації тьюторського супроводу обдарованої особистості. *Педагогіка. Психологія. Філософія науки : зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький, 2009. Вип. 18. С. 81–85.

248. Іващенко М. В. Формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. праць*. 2009. Вип. 13. С. 177–181.

249. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2011. 20 с.

250. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні

тьюторські завдання для студентів II–V курсів: навч. пос. / автор-укладач А.М. Бойко. Полтава: Видавництво ТОВ Фірма «Техсервіс», 2007. 359 с.

251. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник. Львів : Вид-во «СПОЛІОМ», 2009. 260 с.

252. Кадемія М. Ю., Шестопалюк О. В. Методична робота і компетентність педагогів навчальних закладів професійно-технічної освіти. Вінниця : ВДПУ, 2007. 71 с.

253. Казакова Ю. В. Технология событийно-ресурсного картирования в работе со студентами. URL: https://thetutor.ru/direction_of_activity/vysshee-obrazovanie/tekhnologiya-sobytijno-resursnogo-kartirovaniya-v-rabote-so-studentami (дата звертання: 21.05.2019).

254. Казакова Е. И., Тряпицына А. П. Диалог на лестнице успеха: кн. для учителей. Санкт-Петербург : Пресс-Атташе, 1997. 160 с.

255. Каири М. С. Развитие Болонского процесса в Казахстане: проблемы и перспективы. *Вестник казахско-русского международного университета*. 2013. № 4(5). С.83–86.

256. Калугина Е. В. Индивидуализация как основной принцип тьюторского сопровождения процесса обучения иностранным языкам. *Профессиональный проект : идеи, технологии, результаты* : науч. журнал. 2013. № 4 С. 53–56.

257. Кашеварова А. Роли учителя : тьютор и фасилитатор. *Школьный психолог. (Первое сентября)*. 2007. № 1. С. 42–43.

258. Клименко Т. К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Хабаровск, 2000. 428 с.

259. Клімова Г. П. Освіта і цивілізації. Харків : Право, 1996. 127 с.

260. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX–XX століття) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. Умань, 2005. 531 с.

261. Князева Т. Б. Международный Форум «Летний университет тьюторства-2017» на Байкале состоялся! Хроника событий университета с 1 по 10 августа. URL: <http://www.thetutor.ru/setevye-proekty-i-laboratorii-mta/setevye->

proekty-mta/letnij-universitet-tyutorstva-2016/1135-lut-2017-khronika.html (дата звертання: 21.02.2018).

262. Ковалева Т. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2012. № 5 (12). С.108–112.

263. Ковалева Т. М. Культурные границы тьюторства. *Управление школой: приложение к газете «Первое сентября»*. 2009. № 5. С. 15

264. Ковалева Т. М.. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании. *Вопросы образования*. 2011. № 2. С. 163–181.

265. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5–8. Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 64 с.

266. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.

267. Ковалева Т. М. Теоретические основы становления инновационной школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2000. 277 с.

268. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 40 с.

269. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 406 с.

270. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 20 с.

271. Колгатін О. Г. Теоретико-методологічні засади проектування комп'ютерно орієнтованої системи педагогічної діагностики майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10. Київ : 2011. 38 с.

272. Колесникова Т. А. Индивидуальная образовательная траектория –

персональний путь развития одаренности младшего школьника. URL: <http://festival.1september.ru/articles/638555> (дата звернення: 21.04.2018).

273. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04. Вінниця, 2008. 526 с.

274. Колос К. Р. Система Moodle як засіб розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2011. 19 с.

275. Комар О. С. Тьюторський супровід розвитку дорослих учнів в умовах відкритого освітнього простору. *Педагогічні науки, теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 3(29). С. 311–317.

276. Комарницька З. А. Актуальність діяльності тьютора в умовах інформатизації вищої професійної освіти. URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/773>. (дата звернення: 18.12.2016).

277. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

278. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. Москва : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.

279. Компетенции специалистов отдела дистанционного обучения. Библиотека компетенций персонала департамента корпоративного обучения. 2010. URL: <http://storage.ning.com/topology/rest/1.0/file/get/1067379330?profile=original> (дата звернення 07.06.2018).

280. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти / Левківський К. М. та ін. / за заг. ред. В.Д. Шинкарука. Київ, 2007. 79 с.

281. Комраков Е. С. Проектировочная деятельность тьютора в системе

открытого дистанционного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2004. 201 с.

282. Кондратенко А. Автоматизированная обучающая система персонализации обучения. *Высшее образование в России*. 2007. № 8. С. 130–132.

283. Конох М. С. Проблеми освіти в контексті соціально-філософського аналізу : дис... д-ра філос. наук : 09.00.03. Дніпродзержинськ, 2003. 375 с.

284. Концепция функционирования регионального тьютора. URL: <https://www.scribd.com/doc/12804462/tutor-reg-concept>. (дата звернення: 15.05.2016).

285. Корниенко А. В. Формирование социально-перцептивной компетентности менеджеров по продажам средствами психологического тренинга : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05. Новосибирск, 2013. 28 с.

286. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. URL: <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2243/1/korestianets3.pdf> (дата звернення: 07.05.2019).

287. Коротяєв Б. І., Курило В. С., Савченко С. В. Педагогічна філософія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. 340 с.

288. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическая антропология в процессе обретения дисциплинарного статуса. *Известия Российской Академии Образования*, 1999. № 3. С. 10–23.

289. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2002. 40 с.

290. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издат. центр «Академия», 2008. 256 с.

291. Кремень В. Постулати філософсько-освітньої діяльності. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 3–7.

292. Кривуля О. М. Філософія: навч. посіб. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2010. 592 с.

293. Кривунь М. П. Профессиональная подготовка педагогов-тьюторов. *Образовательная панорама*. 2016. №1 (5). С. 98–103.
294. Крившенко Л. П., Вайндорф-Сысоева М. Е. и др.. Педагогика : учебник. Москва : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. 432 с.
295. Криловець М. Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 40 с.
296. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 39 с.
297. Крупнов Ю. В. Практика персонального образования. URL: <http://www.personaledu.narod.ru> (дата звертання: 28.08.2017).
298. Кузьменко Н. В. Педагогічна взаємодія в стосунках «куратор-студенти» в контексті позааудиторної виховної роботи. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. 2015. Вип. 49. С. 327–335.
299. Кузьменко Н. М. Вища освіта та педагогічна думка на Чернігівщині (XVIII–XX ст.): монографія. Київ: Обрії, 2012. 342 с.
300. Кулешова Г. М. Модель организации индивидуальной образовательной траектории ученика в дистанционном эвристическом обучении. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008. № 63–2. С. 123–127.
301. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 40 с.
302. Кунаш М. А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ. Волгоград : Учитель, 2013. 170 с.
303. Курбонова Г. Вопросы гуманистического воспитания в трудах педагогов Средней Азии. *Казанский педагогический журнал*. 2010. 5–6. С. 153–157.
304. Куртц П. Запретный плод. Этика гуманизма. Библиотека журнала «Здравый смысл». Москва : Российское гуманистическое общество, 2002. 222 с.
305. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): навч.

посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.

306. Кухаренко В. М. Відкриті дистанційні курси. URL: <http://2014.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=30> (дата звертання: 28.08.2017).

307. Кухаренко В. Н. Массовый открытый дистанционный курс. URL: <http://www.e-learning.by/Article/Massovyj-otkrytyj-distancionnyj-kurs/ELearning.html> (дата звернення: 18.12.2016).

308. Кухаренко В. М. Навчальний процес у відкритому дистанційному курсі. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2012. № 1. С. 40–50.

309. Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Молодих Г. С., Твердохлебова Н. Є. Дистанційний навчальний процес. Київ : Міленіум, 2005. 292 с.

310. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 44 с.

311. Лазарєв М. І. Цілеформування навчальної діяльності у студентів в інтенсивних технологіях навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2003. № 5. С.251–259.

312. Лазарєв М. О. Педагогічна творчість : навч. посіб. для студентів, магістрів, аспірантів пед. ун-ту. Суми : Цьома С. П., 2016. 292 с.

313. Ландэ Д. В. Поиск знаний в Internet. Профессиональная работа. Москва : Издательский дом «Вильямс», 2005. 272 с.

314. Лапач С. Н., Чубенко А. В., Бабич П. Н. Статистика в науке и бизнесе. Киев : МОРИОН, 2002. 640 с.

315. Ларкина А. С. Индивидуальная образовательная стратегия младшего школьника в процессе обучения иностранному языку. *Вестник ТГУ*. 2013. № 2. С.63–66.

316. Лебедева М. Б. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий в школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2006. 366 с.

317. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 190 с.
318. Леонтьєв А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
319. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.
320. Литвинова С. Г. Теоретико-методисні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... д-ра. пед.. наук : 13.00.10. Київ, 2016. 620 с.
321. Литвинова С. Г. Методика використання технологій віртуального класу вчителем в організації індивідуального навчання учнів : дис... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2011. 219 с.
322. Личная учебная среда в картинках. URL: <https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=9&showentry=4899> (дата звернення: 11.04.2017).
323. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 519 с.
324. Літовка О. П. Тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя. *Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти* : матеріали регіон. наук.-практ. конф. Стаханов, 2013. С. 202–208.
325. Лобода М. М. Тьюторство как ресурс развития профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в условиях индивидуализации образования. *Образование через всю жизнь. Проблемы образования взрослых в западно-сибирском регионе*. 2014. С. 281–287.
326. Логвіненко В. Г. ІКТ-компетентність та ІКТ-компетенція майбутнього фахівця. *Теорія і методика навчання математики, фізики, інформатики*. 2008. № 7(3). С. 121–130.

327. Логинов Д. А. Организация тьюторского сопровождения образовательного процесса. *Экономика образования*. 2013. № 1. С. 169–173.

328. Лось О. В. Компетенції тьютора в системі дистанційної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. 2015. Вип. 54. С. 47–49.

329. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов : дис... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2004. 224 с.

330. Лубянкин И. Н. Проблемы ресурсного подхода в образовании. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2005. № 2 (8). С. 191–193.

331. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теоретико-методологічний аспект) : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 429 с.

332. Лях Ю. А. Тьюторские технологии педагогического мониторинга качества образования старших школьников в условиях профильного обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Великий Новгород, 2013. 421 с.

333. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 592 с.

334. Мансветова М. 50 000 знаків для тьютора: Практика тьюторських компетенцій. [б.м.] : Издательские решения, 2017. 64 с.

335. Манузіна Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. № 1. С. 109–113.

336. Мартиненко С.М., Хоружа Л.Л. Загальна педагогіка : навч.посіб. Київ : МАУП, 2002. 176 с.

337. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 47 с.

338. Марушкевич А. А. Науково-педагогічна спадщина Івана Огієнка в

контексті розвитку національної освіти і виховання в Україні : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 402 с.

339. Махмутова З. М. Формирование положительной Я-концепции. *Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: сборник статей*: междунар. науч.-практ. конф., г. Чебоксары, 08 апреля 2014 г. Чебоксары, 2014. С. 147–150.

340. Махов А. П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород, 2012. 185 с.

341. Махов А. П. Формирование тьюторской позиции педагога в системе дополнительного образования. *Нижегородское образование*. 2012. № 3. С. 200–206.

342. Мацкевич В. В. Становление и эволюция индивидуальности в истории образования. *Индивидуально-ориентированная педагогика* : сб. научн. трудов по материалам 2-ой Межрегиональной научной тьюторской конференции и региональных семинаров. Москва-Томск, 1997. С. 4–18.

343. Мачинська Н. І. Психологічна компетентність – необхідна складова професійної компетентності майбутнього фахівця. *Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах*. 2013. № 1. С. 123–128.

344. Мендерецький В. В. Методична система експериментальної підготовки майбутніх учителів фізики : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 30 с.

345. Меняйленко О. С., Бондаренко Т. В. Адаптивні інформаційні технології навчання як засіб організації фахової підготовки учителів інформатики: стан проблеми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип. 23. С. 455–460.

346. 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.]. Київ, 2010. 280 с.

347. Методичні рекомендації з курсу «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі». Метод. рек. / уклад. К. П. Осадча. Мелітополь : РВЦ МДПУ, 2017. 52 с.

348. Методичні рекомендації з курсу «Тьюторство у сфері освіти». Метод. рек. / уклад. К. П. Осадча. Мелітополь : РВЦ МДПУ, 2017. 113 с.

349. Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти: роб. навч. прогр. для спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») / розробн. Сисоєва С. О.. Київ : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2014. 56 с.

350. Микитюк С. О. Ресурсний підхід в організації тьюторської діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи»*. 2012. Вип. 39. С. 111–119.

351. Миркес М. М., Муха Н. В. Образовательное событие как тьюторская практика. *Событийность в образовательной и педагогической деятельности*. 2010. № 1 (43). С. 101–109.

352. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2007. 36 с.

353. Митич О. П. Індивідуалізація фізичного виховання підлітків у загальноосвітній школі : дис... канд. наук з фіз. вих. та спорту : 24.00.02. Луцьк, 2002. 19 с.

354. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие. Москва : МИРОС, 2001. 208 с.

355. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 605 с.

356. Мороз О. Г., Омеляненко В. Л. Перші кроки до майстерності. Київ : Знання, 1992. 112 с.

357. Морозова Н. В. Рекомендации по формированию внутренней позиции школьника. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/2011/12/05/rekomendatsii-po> (дата звернення: 01.04.2017).

358. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04; 13.00.02. Тернопіль, 2008. 40 с.

359. Москальова Л. Ю. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 569 с.

360. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 45 с.

361. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці. Київ, 1919. 109 с.

362. Муковіз О. П. Динаміка готовності викладачів до тьюторської діяльності у ВНЗ III–IV рівнів акредитації. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2015. Вип. 49. С. 220–233.

363. Муковіз О. П. Підготовка викладача до організації дистанційного навчання в системі неперервної освіти вчителів початкової школи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 6. С. 26–30.

364. Мухаметзянова Ф. Г., Забиров Р. В. Проектирование индивидуальной образовательной траектории и маршрута студента вуза-будущего бакалавра. *Казанский педагогический журнал*. 2015. № 4–1. С. 130–134.

365. Наказ «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» № 8 від 12.01.2016 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16/paran15> (дата звернення: 28.06.2018).

366. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL:

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 06.05.2018).

367. Національний класифікатор України «Класифікатор професій ДК 003:2010». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> (дата звертання: 02.07.2018).

368. Неборачко О. В. Позиція тьютора в сучасній системі освіти. *III Міжнародна наукова інтернет-конференція «Інновації та традиції в сучасній науковій думці»*. URL: <http://intkonf.org/neborachko-o-v-pozitsiya-tyutora-v-suchasniy-sistemi-osviti> (дата звернення: 20.05.2018).

369. Неустроев Н. Д., Неустроева А. Н. Подготовка бакалавра нового профиля «Начальное образование и тьютор в основной малокомплектной (кочевой) школе Севера» как инновационный процесс. *Наука и образование*. 2012. № 4. С. 73–78.

370. Нижник С. Г., Ранних В. Н. Формирование профессиональной компетентности преподавателя вуза как тьюторской функции дистанционного обучения. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2014. № 4–2 С. 144–150.

371. Никитин П. В. Роль междисциплинарных связей в аспекте компетентностного подхода при подготовке будущих учителей информатики. *Образовательные технологии и общество*. 2011. № 1. С. 317–336.

372. Николаева А. В. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторскому сопровождению детей при подготовке к школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чебоксары, 2015. 179 с.

373. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: монографія. Київ : Вища школа, 1987. 138 с.

374. Ніколаєва С. Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах (концепція). *Іноземні мови*. 1996. № 4. С. 14–17.

375. Новейший философский словарь / Сост. Грицанов А.А. Минск : Книжный Домб 2003. 1280 с.

376. Новий англо-український українсько-англійський словник. Київ : Вид-во «Аконіт», 2008. 539 с.

377. Новиков А. М. Докторская диссертация? : пособие для докторантов и

соискателей ученой степени доктора наук. Москва : Издательство «Эгвес», 2003. 120 с.

378. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс, 2004. 68 с.

379. Носко И. В. Модель выпускника как основа формирования компетенций студентов в процессе вузовской подготовки : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Владивосток, 2007. 26 с.

380. О'Брайант Э. Стать тьютором. Вдохновляющий опыт для тех, кто помогает учиться. Москва : Ресурс, 2012. 120 с.

381. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования»: Приказ Минздравсоцразвития РФ от 11.01.2011 N 1н. (Зарегистрировано в Минюсте РФ 23.03.2011 N 20237). URL: [http://main.isuct.ru/files/uchsovet/Приказ%20Минздравсоцразвития%20РФ%20от%2011.01.11%20№1н%20\(квалификационные%20требования\).pdf](http://main.isuct.ru/files/uchsovet/Приказ%20Минздравсоцразвития%20РФ%20от%2011.01.11%20№1н%20(квалификационные%20требования).pdf) (дата звертання: 04.07.2018).

382. Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования: Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 5 мая 2008 г. N 216н г. Москва. URL: <https://rg.ru/2008/05/28/perechen-obrazovanie-dok.html> (дата звертання: 04.07.2018).

383. Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профессионального образования: Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 5 мая 2008 г. № 217н. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/93312> (дата звертання: 04.07.2018).

384. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та

методологія : монографія. Кривий Ріг : Роман Козлов [вид.], 2014. 398, [1] с.

385. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : дис... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2003. 412 с.

386. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія. Львів : Норма, 2014. 356 с.

387. Онищук В. О. Активізація навчання старшокласників. Київ : Рад. школа, 1978. 128 с.

388. Організація тьюторського супроводу допрофесійної підготовки та профільного навчання в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі. URL: <http://ndl.ippo.kubg.edu.ua/?p=62> (дата звертання: 28.08.2017).

389. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

390. Осадча К. П., Бабич А. З. Мобільні технології на уроках інформатики : навч.-метод. посіб. Мелітополь: ФО-П Однорог Т.В., 2018. 88 с.

391. Осадча К. П. Адаптивні системи управління навчанням в діяльності тьютора. *Адаптивні технології управління навчанням* : матеріали між нар. конф., м. Одеса, 21–23 вересня 2016 р., Одеса, 2016. С. 81–85.

392. Осадча К. П. Аналіз досвіду тьюторства та підготовки тьюторів у Франції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. Випуск № 61. С. 223–227.

393. Осадча К. П. Аналіз сутності поняття «тьюторська діяльність» у системі шкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2016. № 4 (55). С.149–153.

394. Осадча К. П. Аналіз тьюторських практик та досвіду підготовки тьюторів у Німеччині. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 2 (61). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 206–210.

395. Осадча К. П. До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology* : електронний журнал. 2018. Том. 6. Вип. 1. С. 77–88.

396. Осадча К. П. Досвід тьюторства та підготовки тьюторів у Польщі. *Науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок»*. Дрогобич : ДДПУ ім. І.Франка, 2018. № 8 (163). С. 37–42.

397. Осадча К. П. Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у практиці ВНЗ України. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки* : матеріали міжнар. наук. конф., м. Київ, 1–2 грудня 2017 р. Київ : Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2017. С.107–110.

398. Осадча К. П. Змістові компоненти процесу професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 13–14 жовтня 2017 р., Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2017. С.28–31.

399. Осадча К. П. Інформаційно-комунікаційні технології картування у тьюторській діяльності. *Інформаційні технології в освіті та науці* : збірник наукових праць. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2018. Вип.10. С. 201–206.

400. Осадча К. П. Історико-педагогічний аналіз становлення тьюторства в освіті України. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 4 (59). Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 395–401.

401. Осадча К. П. Ключові моменти державної політики США щодо тьюторства як індустрії додаткових освітніх послуг. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2016. С. 127–132.

402. Осадча К. П. Компетентнісний підхід у формуванні професіоналізму майбутнього учителя як тьютора. *Актуальні питання формування професіоналізму майбутніх педагогів* : матеріали всеукр. дист. наук.-практ.

конф., м. Мелітополь, 21 жовтня 2016, Харків : DobrininV., 2016. С.173–176.

403. Осадча К. П. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Вісник Кременчуцького Національного університету імені Михайла Остроградського*. 2019. Вип. 3(116). С. 25–33.

404. Осадча К. П. Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2017. № 27. С. 56–60.

405. Осадча К. П. Нові можливості організації діяльності тьютора дистанційного навчання у MOODLE 3.2. *Інформаційні технології в освіті та науці* : збірник наукових праць. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2017. Вип. 9. С. 187–192.

406. Осадча К. П. Огляд зарубіжного досвіду формування тьюторської компетентності. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці* : матеріали всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Вінниця, 28 лютого 2017 р., Вінниця, 2017. С.188–191.

407. Осадча К. П. Організація підготовки тьюторів у США. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. Херсон : Видавничий дім «Гельветика». № 1 (86). 2019. С. 312–317.

408. Осадча К. П. Особливості організації тьюторського супроводу підлітків. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Збірник наукових праць. Випуск 52–53. Харків, Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2016. С. 211–217.

409. Осадча К. П. Підготовка майбутніх учителів інформатики до індивідуалізації навчання. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 28–29 вересня 2018 р., Київ, 2018. С.101–103.

410. Осадча К. П. Прикладное программное обеспечение для организации тьюторского сопровождения. *Известия на ТУ-Сливен-2016*. № 1. С.14–17.

411. Осадча К. П. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до

тьюторської діяльності у педагогічній теорії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки*. Житомир : Вид-во Житомирського держ. Ун-ту імені І. Франка, 2017. Вип.4(90). С. 109–115.

412. Осадча К. П. Роль тьютора у дистанційному навчанні: актуальні проблеми сучасності. *Відкрита та дистанційна освіта: від теорії до практики* : зб. матеріалів Всеукр. електронної нау.-практич.конф., м. Київ, 25–27 жовтня 2016 р. Київ : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2016. С. 82–83.

413. Осадча К. П. Специфіка організації тьюторського супроводу учнів початкової школи. *Науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок»*. № 5 (148). Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2017. С. 63–69.

414. Осадча К. П. Специфіка організації тьюторського супроводу учнів старшої школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Сер. : Педагогіка. № 1(18). 2017. С. 177–182.

415. Осадча К. П. Сучасні моделі підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018 Вип. 1. С. 207–214.

416. Осадча К. П. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Сер. : Педагогіка. 2016. № 1 (16). С. 52–61.

417. Осадча К. П. Тьюторський супровід навчання математики засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2017. № 5 (61). С. 36–49.

418. Осадча К. П. Філософські аспекти професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки*. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. № 1 (79). 2017. С.169–173.

419. Осадча К. П., Осадчий В. В. Сучасні реалії і тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і*

засоби навчання : електронне наукове фахове видання. 2015. № 4 (48). С. 47–57.

420. Осадча К. П., Осадчий В. В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4 : навч.-метод. посібник. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 396 с.

421. Осадча К. П., Осадчий В. В., Волошинов С. А.. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні. *Інженерні та освітні технології* : Науково-практичний електронний журнал. 2018. № 6 (4). С. 38–46.

422. Осадча К. П., Сисоєва С. А. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2019. № 70 (2). С. 271–284.

423. Осадча К.П ., Бабич А. З. Використання мобільних технологій у процесі навчання інформатики у середній школі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology* : електронний журнал. 2017. Том. 5. Вип. 5. С. 1–13.

424. Осадчий В. В., Єремєєв В. С., Шаров С. В., Осадча К. П., Конюхов С. Л.. Порівняння національних рамок кваліфікацій засобами веб-орієнтованої інтелектуальної інформаційної системи. *Інформаційні технології і засоби навчання*: електронне наукове фахове видання. 2016. № 5. С. 121–136. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1493>.

425. Осадчий В. В., Осадча К. П. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі розвитку візуального мислення майбутніх учителів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2014. № 1(12). С. 128–133.

426. Осадчий В. В., Осадча К. П., Шаров С. В. Розробка інтелектуальної системи інформаційного та когнітивного супроводу функціонування Національної рамки кваліфікацій. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання*. 2016. № 5 (2016). С.31–41.

427. Осадчий В. В. Методи, форми та засоби професійної підготовка учителів-тьюторів в умовах дистанційної форми навчання. *Педагогіка*,

психологія та медико-біологічні проблеми виховання і спорту : зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. 2010. № 6. С. 82–86.

428. Осадчий В. В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Мелітополь : Вид. будинок ММД, 2012. 418 с.

429. Осипова Т.Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 501 с.

430. Основы технологий ДО. URL: <http://websoft.ru/db/wb/A3A34A6B83B76B03C3256C24004F1275/doc.html> (дата звернення: 11.04.2017).

431. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 752 с.

432. Павицька К. М. Виховання у майбутніх учителів поваги до дитини у навчально-виховному процесі педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2015. 19 с.

433. Падалка О. С. Професійно-економічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 45 с.

434. Пазюра Н. В. Технології навчання в педагогічних закладах країн Східної Азії. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія і соціологія*. 2009. Вип. № 5(155). С. 6-10.

435. Панченко Л. Ф.. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. 280 с.

436. Пахомова Т. М. Тьюторський інструментарій як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Формування*

професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посіб. / під заг. ред. проф. С.І. Якименко. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. С. 436–456.

437. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие / Сост. Н. И. Мешков, Н. Е. Садовникова. Саранск, 2010. 80 с.

438. Педагогика : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 304 с.

439. Перший Міжнародний Конгрес Тьюторингу. URL: <https://www.tutorinua.com> (дата звертання: 20.11.2017).

440. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособ. для вузов. Москва : Академический Проект; Трикста, 2008. 400 с.

441. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 40 с.

442. Підготовка тьюторів з питань використання полімедійних технологій в освітній діяльності педагогічних працівників. URL: <http://www.airo.com.ua/vikoristannya-polimediynih-tehnologiy-v-praktichniy-diynalnosti> (дата звертання: 28.01.2018).

443. Плигин А. А. От индивидуализации обучения к личностно-ориентированному образованию. URL: http://www.pligin.ru/pligin_individ2008.html (дата звертання: 28.08.2017).

444. Побірченко Н. С. Авторська школа академіка Олександра Антоновича Захаренка. *Шлях освіти*. 2007. № 3. С. 50–55.

445. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения. *Лаборатория дистанционного обучения Российской академии образования*. URL: <http://www.distant.ioso.ru/seminary/09-02-06/tezped.htm> (дата звернення: 11.04.2017).

446. Полешко Р. А., Щорс В.В. Тьюторський супровід учнів як нова форма гуманістичного навчання. *Управління школою*. № 22–24 (322–324). С. 42–44.

447. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. Суми :

Університетська книга, 2010. 352 с.

448. Попович О. В. Педагогічні умови впровадження модульно-тьюторської технології навчання (на матеріалі вивчення філософсько-політологічних дисциплін студентами технічних спеціальностей): автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 23 с.

449. Присяжнюк Ю. С. Розвиток професійної компетентності вчителя-гуманітарія на засадах андрагогіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 32. С. 387–392.

450. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 15.11.2017).

451. Про забезпечення навчальних закладів практичними психологами і соціальними педагогами та організацію у 2016–2017 н. р. належного психологічного супроводу учасників навчально-виховного процесу: Лист Міністерства освіти і науки від 20.07.2016 № 1/9-383. URL: <https://kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/06/prakt-psyh-2016.doc> (дата звернення: 11.04.2017).

452. Про завершення I (організаційно-підготовчого) та II (діагностично-концептуального) етапів дослідно-експериментальної роботи на базі Черкаської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 15 Черкаської міської ради Черкаської області»: наказ Міністерства освіти і науки від 04.04.2016. № 368. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-04-19/5432/nmo-368.pdf> (дата звернення: 01.03.2017).

453. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 02.04.2017).

454. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. URL: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0>

/derj-standart-pochatk-new.pdf (дата звернення: 01.04.2017).

455. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12> (дата звертання: 02.07.2018).

456. Про освіту Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 вересня. (№ 178-179). С. 10–22.

457. Про проведення всеукраїнського експерименту з упровадження науково-педагогічного проекту «Школа тьюторської майстерності»: Наказ Міністерства освіти і науки від 30.06.2016 № 730. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5850->. (дата звернення: 30.07.2016).

458. Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітніх навчальних закладів України: наказ міністерства освіти і науки України від 15.07.2015 р. № 764. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-07-21/4257/nmo-764-1.pdf>. (дата звернення: 20.05.2016).

459. Проект «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті». URL: <http://www.imzo.gov.ua/diyalnist/innovatsiyna-ta-doslidno-eksperementalna/doslidno-eksperimentalnoyi-roboti-na-bazi-eksperimentalnih-navchalnih-zakladiv-vseukrayinskogo-rivnya/proekt-tyutorska-tehnologiya-yak-zasib-realizatsiyi-printsipu-individuaizatsiyi-v-osviti>. (дата звернення: 30.07.2016).

460. Проект професійного стандарту тьютора 2012–2015 г.. URL: <http://www.thetutor.ru/ob-assotsiatsii/dokumenty/resheniya-pravleniya-mta/129-professionalnyj-standart-tyutora/751-proekt-professionalnogo-standarta-tyutora-2012-2015-g.html> (дата звертання: 04.07.2018).

461. Проскуровская И. Д. К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов). URL: <http://opencu.ru/uploads/k-voprosu-o-rekonstrukcii1.pdf> (дата звернення:

30.07.2016).

462. Проскуровская И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов). *Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология*. 2009. № 2 (6). С.71–81.

463. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева и др.. Москва-Тверь : «СФК-офис», 2012. 246 с.

464. Психодіагностика в службі зайнятості : метод. посіб. / за ред. Синявського В. В., Яцишина О. О. Київ, 1998. 132 с.

465. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності. Київ: Вища школа, 1997. 180 с.

466. Пьянин В. С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2010. 26 с.

467. Рабочая программа дисциплины «Тьюторское сопровождение образовательной деятельности». Екатеринбург, 2016. URL: https://uspu.ru/sveden/files/Annot_Tyyutorskoe_soprovoghdenie_DO_28.01.2016.pdf. (дата звернення: 21.04.2017).

468. Рахимов С. Р. Педагогические идеи Абу Али Ибн Сино. Ташкент, 1979. 84 с.

469. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.

470. Резапкина Г. В. Я и моя профессия : Программа профессионального самоопределения для подростков : учебно-методич. пособ. для школьных психологов и педагогов. Москва : Генезис, 2000. 128 с.

471. Резник А. Б. Гражданское становление школьников : Из опыта работы учителя обществоведения Гайворон. сред. шк. № 1 Кировогр. обл. Москва : Педагогика, 1985. 81 с.

472. Резник А. Б. Совместная деятельность педагогического коллектива и комсомольской организации по формированию у старшеклассников готовности к самообразованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва : [б. и.],

1977. 23 с.

473. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості : від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник. Київ : Ін-т обдаров. дитини, 2014. 218 с.

474. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 44 с.

475. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. I. 488 с.

476. Руденко О. В. Математика – дистанційно. Тьюторство. Київ : Редакції газет природничо-математичного циклу, 2012. 117 с.

477. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред.. Є.І. Коваленко. Київ : Либідь, 1997. Кн. 2. 320 с.

478. Рыбалкина Н. В. Открытое пространство образования : способы представления и построения. *Материалы VIII Всероссийской научно-практической тьюторской конференции*. 2004. С. 19–21.

479. Рябченко В. І. Вища школа України в загальноцивілізаційному контексті: соціально-філософський аналіз з позицій світоглядно-компетентнісного підходу. Київ : Фітосоціоцентр, 2015. 674 с.

480. Савченко О. Я. Умій вчитися. Київ : Освіта, 1996. 192 с.

481. Савчин М. В., Василенко Л.П. Вікова психологія: посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Дрогобич : Відродження, 2001. 287 с.

482. Сакердонова А. С., Евдокарова Т. В. Актуальность тьюторского сопровождения внеурочной деятельности младших школьников. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 30. С. 272–275.

483. Семенова Л. М. Информационнотехнологический ресурс в имиджологической подготовке специалиста по связям с общественностью. *Вестник ТГПУ*. 2010. № 4(94). С. 98–102.

484. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів :

автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 42 с.

485. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 41 с.

486. Семенцов В. В. Индивидуализация классно-урочного образования: проблемы и перспективы. Москва : Сентябрь, 1998. 128 с.

487. Семина Е. А. Компетентностная модель выпускника педагогического вуза – будущего учителя математики. *Альманах современной науки и образования*. 2010. № 5 (36). С. 133–136.

488. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.

489. Сергеев А. Н. Технологическая подготовка будущих учителей в контексте парадигмальной трансформации образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Тула, 2010. 49 с.

490. Сергєєнкова О. П. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07. Харків, 2007. 36 с.

491. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

492. Сергиенко И. В. Моделирование дистанционного образования как системы интегрированных обучающих технологий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 2005. 396 с.

493. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. 350 с.

494. Сироткин С. Ф., Гребёнкина Д. Ю. Тьюторство как практика субъективации. Ижевск: ERGO, 2012. 40 с.

495. Сисоєва С. О. Загальні поняття дослідження поняття освіти як процесу і результату. Освітологія : витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка. Київ : ВП «Едельвейс», 2012. С. 217–263.

496. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ :

Міленіум, 2006. 346 с.

497. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Системи дистанційного навчання: порівняльний аналіз навчальних можливостей. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб.наук. праць. 2010. № 23. С.172–177.

498. Сисоєва С. О., Осадчий В. В., Осадча К. П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: навч.-метод. посіб. Київ-Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. 280 с.

499. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Наукові дослідження неперервної професійної освіти : принципи відбору та класифікації понять. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка*. 2011. № 6. С. 191–200.

500. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. Посіб. Київ : Таксон, 2006. 88 с.

501. Смирнова-Трибульська Є. М. Теоретико-методичні основи формування інформатичних компетентностей вчителів природничих дисциплін у галузі дистанційного навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 44 с.

502. Смирнова-Трибульская Е. Н. Основы формирования информатических компетентностей в области дистанционного обучения: монографія. Херсон : Айлант, 2007. 704 с.

503. Смолянинова О. Г., Бекузарова Н. В., Ермолович Е. В., Седых Т. В. Программа подготовки тьюторов в Сибирском федеральном университете. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2015. № 4 (20). С. 99–105.

504. Собина Т. А. Индивидуальная образовательная траектория – образовательная программа ученика. URL: <http://festival.1september.ru/articles/415977> (дата звернення: 21.04.2018).

505. Сова М. О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис... д-ра

пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 43 с.

506. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: Книга для будущих родителей. Москва : Дет. лит., 1989. 367 с.

507. Сорокина И. В. Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства. *СНВ*. 2014. № 4 (9). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-kompetentnost-uchitelya-kak-uslovie-ego-professionalizma-i-masterstva> (дата обращения: 10.01.2018).

508. Співаковська Є. О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі : монографія. Херсон : Айлант, 2016. 285 с.

509. Співаковський О. В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2004. 42 с.

510. Спірін О. М. Теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 495 с.

511. Справочник тьютора. Программа междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования (МИГО) / авторы-составители А. С. Волошина, О. С. Карнаухова, А. В. Корневский, А. Ю. Никитаева. Ростов н/Д : НМЦ «Логос», 2010. 64 с.

512. Старикова О. Г. Современные образовательные стратегии высшей школы : полипарадигмальный подход : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2011. 434 с.

513. Стародубцева Е. В. Педагогическое сопровождение обучающихся в системе постдипломного образования. *Педагогика: традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф., г. Челябинск, октябрь 2011 г. Т. II*. Челябинск, 2011. С. 121-123.

514. Степанов О. М.. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 413 с.

515. Сторожук Н. А., Сальнікова О. Ф., Ряба Л. О. Структурно-

функціональний аналіз діяльності тьютора в системі організації та супроводу навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 44. С. 238–245.

516. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : Підручник для науковця. Київ: Навч.-вид. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.

517. Сурнина Т. Ю. Развитие тьюторских компетенций как способ совершенствования деятельности современного преподавателя. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 3. С. 169–179.

518. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. Вип. 1. С. 4–24.

519. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.

520. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Київ : Рад. шк., 1988. 304 с.

521. Сухомлинський В. О.. Вибрані твори : в 5 т. Київ, 1977. Т. 5. 639 с.

522. Сучану А. К. Формування ціннісно-сміслової готовності до тьюторської діяльності у магістрів гуманітарних спеціальностей : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2016. 266 с.

523. Сущенко А. В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2003. 422 с.

524. Тархан Л. З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.

525. Терещук С. І. Цілепокладання як складова методичної системи формування навчально-пізнавальних компетентностей у старшокласників. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 116. С. 154–157.

526. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. : у 2 ч. / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. Ч. 2 : Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. 192 с.

527. Тимошенко К. В. Просвітницько-педагогічна діяльність Б. Д. Грінченка на Слобожанщині : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2008. 22 с.

528. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 38 с.

529. Тихонович В. М. Основи діяльності тьютора у шкільному навчанні. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. 2009. С. 158–167.

530. Торубара О. М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 32 с.

531. Траектория индивидуального развития младшего школьника «Ступеньки роста» / сост. Малафеева Е. К., Голубева К. А. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2013/10/02/traektoriya-individualnogo-razvitiya> (дата звернення: 02.04.2017).

532. Трегубова О. Г. Тьюторское сопровождение младших подростков в реализации муниципальной модели «Основная школа – пространство выбора». *Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения*: материалы междунар. научно-паркт. конф. Пермь : ПГГПУ, 2012. С. 75–77.

533. Троїцька О. М. Комунікативно-діалогічні стратегії в культурно-освітніх практиках і тьюторській діяльності : філософський вимір. *Гілея : науковий вісник*. 2016. Вип. 113. С. 301–305.

534. Трундаева Ю. И. Философское наследие Ибн Баджжи. *Вестник РУДН, серия Философия*. 2012. № 3. С. 52–60.

535. Тупицына Н. А. Классификация идей в педагогической системе С. Л. Соловейчика. *Вестник ВятГГУ*. 2011. № 1–3. С.103–108.

536. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

537. Тьютор в образовательном пространстве : учеб. пособие / под ред. В. П. Сергеевой. Москва : ИНФРА-М, 2016. 192 с.

538. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ. Методические рекомендации для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений / Сост. Алещенко С. В. Томск : ОГКОУ «Центр ПМСС», 2014. 42 с.

539. Тьюторство: идея и ідеологія : материалы І межрегион. конф. / под общ. ред. П. Г. Щедровицкого. Томск : ТГПУ, 1996. 148 с.

540. Унгурян І. К. Формування гуманних взаємовідносин педагога та учня як складова педагогіки партнерства Нової української школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 4 (79). С. 330–334.

541. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва : Педагогика, 1990. 192 с.

542. Усата О. Ю. Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2009. 247 с.

543. Ухтинська М. В. Формирование культуры досуга учащихся средних классов средствами туристско-экскурсионной деятельности как составляющая тьюторского сопровождения в системе основного общего образования. *Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения* : материалы междунар. научно-паркт. конф. Пермь, 2012. С. 77–81.

544. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. *Сборник сочинений* : У 10 т. Т. 8. Москва-Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1950. 776 с.

545. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. / редкол.: В. М. Столєтов та ін. Київ : Рад. школа, 1983. Т.2. 360 с.

546. Ушинський К. Д.. Три елементи школи. *Вибрані педагогічні твори* : в

2 т. Київ, 1983. Т. 1. С. 33–39.

547. Федоров В. Д. Психологічний тезаурус і стиль педагогічної діяльності. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002. 280 с.

548. Федорук П. И., Масловский С. Н. Использование системы EduPRO для организации процесса адаптивного обучения. *УСиМ*. 2009. № 4. С. 84–93.

549. Фейербах Л. А. Сущность христианства. Москва : Мысль, 1965. 100 с.

550. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. 340 с.

551. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. Москва : Политиздат, 1981. 445 с.

552. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.

553. Франко І. Я. Педагогічні статті і висловлювання / упор. О. Г. Дзеверін. Київ : Рад. Школа, 1960. 299 с.

554. Хижняк З. І., Маньківський В. К. Історія Києво-Могилянської академії. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2003. 184 с.

555. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 443 с.

556. Хоміцька З. М. Латинська мова. Харків : Право, 2004. 256 с.

557. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 412 с.

558. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. URL: http://niro53.ru/sites/default/files/public/kursi/fgos/21_hutorskoy_klyuchevye_kompetencii_i_obrazovatelnye_standarty.doc (дата звернення: 21.05.2018).

559. Царева Р. III. Развивающее учебное взаимодействие как условие профессиональной подготовки будущих учителей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Казань, 1997. 431 с.

560. Цецорина Т. А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Белгород, 2002. 172 с.

561. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 43 с.

562. Чекунова Е. А. Формирование образовательного пространства современной школы в контексте социокультурных и педагогических инноваций : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2012. 591 с.

563. Челнокова Е. А. Модель тьюторской деятельности в условиях профильного обучения. *Наука и школа*. 2011. № 6. С. 57–60.

564. Челнокова Е. А. Тьюторская деятельность педагога в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород, 2010. 22 с.

565. Чистяков В. А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в системе дистанционного обучения : на примере вуза физической культуры : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2004. 416 с.

566. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 43 с.

567. Шалимова Н. А. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения учащихся в условиях старшей школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кострома, 2012. 194 с.

568. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2007. 274 с.

569. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). Москва : Гардарики, 2005. 349 с.

570. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : автореф. дис... д-ра пед.

наук : 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.

571. Шаран Р. В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 20 с.

572. Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 44 с.

573. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. Архангельск; Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. 383 с.

574. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 532 с.

575. Шаяхметова В. Р. Из опыта тьюторского сопровождения учебно-исследовательской деятельности. *Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения* : материалы междунар. научно-пед. конф. Пермь, 2012. С. 82–86.

576. Шеїна Л. О. Тьюторство як комплексний соціальний психолого-педагогічний феномен. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 231–238.

577. Шелер М. Человек и история. *Человек: образ и сущность: (Гуманитарные аспекты)*. Ежегодник. Москва, 1991. С. 133–159.

578. Шестоपालюк О. В. Розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів : монографія. Вінниця : Консоль, 2009. 312 с.

579. Шишкіна М. П. Формування і розвиток хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу: монографія. Київ : УкрІНТЕІ, 2015. 256 с.

580. Шишкіна М. Перспективні технології розвитку системи електронного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. Вип. 10. С. 132–139.

581. Шрамко Н. В. Основы тьюторства: курс лекцій : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Екатеринбург : [б. и.], 2018. 111 с.

582. Шубина Н. В. Украине создана Всеукраинская тьюторская

асоціація. *Дело*. 2011. URL: https://delo.ua/education/v-ukraine-sozdana-vseukrainskaja-tjutorskaja-associacija-166919/?supdated_new=1491812248 (дата звернення: 17.07.2017).

583. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию. Новосибирск : НГУ, 1996. 118 с.

584. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Київ, 2008. 36 с.

585. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. Москва, 1996. 641 с.

586. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). Рига : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. 156 с.

587. Щерба С. П., Щедрін В. К., Заглада О. А. Філософія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за заг. ред. С. П. Щерби. Київ : МАУП, 2004. 216 с.

588. Щинова Н. А. Тьюторская компетентность педагога как условие формирования индивидуального здоровья подрастающего поколения. *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании* : матер. 21-й Междунар. науч.-практич. конф. Екатеринбург, 2016. С. 525–528.

589. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя: Лист МОНмолодьспорт № 1/9-675 від 25.09.12 року. URL: [old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675\(2\).doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675(2).doc).

590. Щорс В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в самостійній і позаурочній роботі учнів. URL: <http://conference.vntu.edu.ua/eir/eir2015/pdf/000-391-396.pdf>. (дата звернення: 14.05.2016).

591. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : УРСС, 1997. 444 с.

592. Юн Ло. Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2005. 23 с.

593. Якиманская И. С. Требования к учебным программам,

оринтированным на личностное развитие школьников. *Вопросы психологии*. 1994. № 2. С. 64–67.

594. Яковлева А. М., Афонська Т. М. Сучасний тлумачний словник української мови. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 672 с.

595. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 46 с.

596. Ярская В. Н.. Методология диссертационного исследования: как защитить диссертацию. Полезно молодому ученому, соискателю ученой степени. Саратов : Изд. СГТУ, 2011. 176 с.

597. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. Социальная антропология : учеб. пособие. Москва : УМО вузов России по социальной работе, 2004. 388 с.

598. Яскевич Я. С. Философия: конспект лекций. Минск : ТетраСистемс, 2010. 144 с.

599. Яскевич Я. С., Вязовкин В. С., Гафаров Х. С. Основы философии : учеб. пособие. Минск: Высшая школа, 2009. 268 с.

600. 國民中小學聘任班級導師注意事項. 教育部 101 年 8 月 9 日臺國
(四) 字第 1010134056 號函頒布. URL:
<http://eps.ntpc.gov.tw/peolab/lawfie/139.doc> (дата звертання: 22.05.2018).

601. 教師法§17-全國法規資料庫入口網站. URL:
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawSingle.aspx?Pcode=H0020040&FLNO=17>
(дата звертання: 22.05.2018).

ДОДАТКИ

Додаток А.

Бланки опитування для учнів, батьків, учителів та викладачів

Опитування 1. Для учнів

Чи задоволені ви шкільним навчанням (вас влаштовує як вчителі вам пояснюють, вас влаштовують результати вашого навчання)?

Так Більше так, ніж ні Більше ні, ніж так Ні

Чи користуєтесь ви додатковими освітніми послугами, крім навчання у загальноосвітній школі?

Так Ні

Якщо ви користуєтесь додатковими освітніми послугами, зазначте якими саме.

Займаюсь з репетитором

Ходжу на курси (з англійської, з математики чи інших предметів)

Курси з підготовки до ЗНО

Користуюсь послугами тьютора

Відвідую секції (спортивні, танцювальні, художні тощо)

Беру участь у літніх (зимових) освітніх чи творчих таборах (школах)

Беру участь у майтер-класах

Інше...

Якщо ви навчаєтесь із репетитором, то це ...

Той учитель, який викладає у вас цей предмет у школі

Учитель з вашої школи, але він не викладає у вас

Учитель з іншої школи

Не шкільний учитель

Викладач вищого навчального закладу

Ваш варіант

Чи задоволені ви навчанням із репетитором?

Так 50 на 50 Ні

Що вам подобається на заняттях з репетитором?

Високий педагогічний рівень репетитора

Вміння репетитора добре пояснювати матеріал

Довірливе спілкування

Індивідуальне навчання

Цікаві методики навчання

Ваш варіант

Чи навчаєтесь ви додатково у позашкільних закладах?

Так зі шкільних предметів (наприклад, школа математики, курси іноземної мови тощо)

Так не зі шкільних предметів (гуртки, центри творчості, музичні та художні школи тощо)

Ні

Чи задоволені ви навчанням у позашкільних закладах?

Так 50 на 50 Ні

Чи отримуєте ви допомогу тьютора, людини, що спрямовує ваше навчання і ваш розвиток загалом, не обов'язково з якогось предмету чи творчої діяльності?

Так, це спеціаліст психолог

Так, це соціальний педагог

Так, це мої батьки

Так, це мій друг

Так, це мій класний керівник

Ні

Ваш варіант

Скільки коштів витрачається додаткові освітні послуги щомісяця?

0

Не знаю

Менше 100

До 500

До 1000

Більше 1000

Не витрачаю

Якщо ви не користуєтесь додатковими освітніми послугами, то хотіли б ви це робити?

Так, залежно від вартості занять

Так, не залежно від вартості занять

Ні, бо дорого

Ні, бо не хочу багато вчитися

Ваш варіант

Чи хотіли б ви мати можливість звернутися до людини, яка б могла допомогти вам у розвитку вашої індивідуальної траєкторії навчання (з'ясувала, що вам подобається вивчати, чим займатися, підбрала б педагогів для удосконалення ваших знань і умінь, підказувала і радила, як і чому навчатися далі)?

Так, якщо це було б безкоштовно

Так, не залежно від вартості послуги

Так, якщо це було б не дорого

Ні

Ваш варіант

Опитування 2. Для батьків

Чи задоволені ви шкільним навчанням (вас влаштовує як вчителі пояснюють дитині, вас влаштовують результати навчання вашої дитини)?

Так

Більше так, ніж ні

Більше ні, ніж так

Ні

Чи має ваша дитина додаткові освітні послуги, крім навчання у загальноосвітній школі?

Так

Ні

Чи займається ваша дитина додатково з репетитором по окремих предметах?

Так

Ні

Якщо репетитор займається з вашою дитиною, то це ...

Той учитель, який викладає цей предмет у школі

Учитель з вашої школи, але він не викладає у вашої дитини

Учитель з іншої школи

Викладач вищого навчального закладу

Не шкільний учитель і не викладач

Ваш варіант

Чи задоволені ви навчанням із репетитором?

Так

50 на 50

Ні

Що вам подобається на заняттях з репетитором?

Високий педагогічний рівень репетитора

Вміння репетитора добре пояснювати матеріал

Довірливе спілкування

Індивідуальне навчання

Цікаві методики навчання

Ваш варіант

Чи навчається ваша дитина додатково у позашкільних закладах?

Так зі шкільних предметів (наприклад, школа математики, курси іноземної мови тощо)

Так не зі шкільних предметів (гуртки, центри творчості, музичні та художні школи)

тощо)

Ні

Чи задоволені ви навчанням у позашкільних закладах?

Так 50 на 50 Ні

Чи отримує ваша дитина допомогу тьютора, людини, що спрямовує її навчання і розвиток загалом, не обов'язково з якогось предмету чи творчої діяльності?

Так, це спеціаліст психолог

Так, це соціальний педагог

Так, це ми батьки

Так, це його (її) друг (подруга)

Так, це класний керівник

Ні

Ваш варіант

Скільки коштів ви витрачаєте на додаткові освітні послуги щомісяця?

0

Не знаю

Менше 100

До 500

До 1000

Більше 1000

Не витрачаю

Якщо ви не користуєтесь додатковими освітніми послугами, то хотіли б ви це робити?

Так, залежно від вартості занять

Так, не залежно від вартості занять

Ні, бо дорого

Ні, бо не хочу навантажувати дитину

Ваш варіант

Чи хотіли б ви мати можливість звернутися до людини, яка б могла допомогти вашій дитині у розвитку її індивідуальної програми навчання (з'ясувала, що їй подобається вивчати, чим займатися, підбрала б педагогів для удосконалення її знань і умінь, підказувала і радила, як і чому навчатися далі)?

Так, якщо це було б безкоштовно

Так, не залежно від вартості послуги

Так, якщо це було б не дорого

Ні

Ваш варіант

Опитування 3. Для учителів

1. Який заклад вищої освіти ви закінчили?

2. Ваш стаж роботи у школі?

До 3-х років

3-5 років

5-10 років

10-15 років

15-20 років

Більше 20 років

3. Ступінь школи, в якій ви викладаєте?

Початкова

Середня

Старша

4. Чи маєте ви уявлення про тьюторську діяльність?

Так

Ні

5. У чому на вашу думку полягає тьюторська діяльність?

6. Як ви розумієте роль тьютора? Це...*(можна обрати кілька варіантів)*

учитель у дистанційному навчанні
 розробник індивідуальної програми навчання особи
 класний керівник
 репетитор
 супроводжуючий дітей з вадами розвитку
 психолог
 корекційний педагог
 спеціаліст з надання додаткових освітніх послуг
 інше _____

7. Чи отримали ви уявлення про тьюторську діяльність під час навчання у ЗВО?
 Так _____ Ні _____
8. Чи отримали ви уявлення про тьюторську діяльність іншим чином? Де (наприклад .на методичних семінарах, через ЗМІ або соціальні мережі?
9. Чи вважаєте ви за потрібне здійснення підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності?
 Так _____ Ні _____
10. Чи змогли б ви зараз здійснювати впевнено тьюторську діяльність?
 Так _____ Ні _____
11. Якщо на попереднє запитання ви відповіли «Ні», то дайте відповідь на таке запитання: Чи змогли б ви впевнено здійснювати зараз тьюторську діяльність ,якщо б отримали належну підготовку?
 Так _____ Ні _____
12. Якщо на попереднє запитання ви відповіли «Так», то дайте відповідь на таке запитання: Чи змогли б ви під час здійснення тьюторської діяльності застосовувати інформаційно-комунікаційні технології?
 Так _____ Ні _____
13. Чи були випадки у вашій практиці, коли діти відставали від програми?
14. Чи такі випадки сьогодні частіше ніж 5 (10) років ому?
 Так _____ Ні _____ Важко сказати (для стажу менше 5-ти років)
15. Чи потребували ці діти додаткових занять?
 Так _____ Ні _____
16. Чи надавали ви їм такі підтримку? Чому?
 Так _____ Ні _____
17. Як ви вважаєте, чи можливо здійснювати індивідуальний підхід у класі?
 Так _____
 Так, за умови меншої кількості учнів (зазначте кількість учнів _____)
 Ні (Чому?) _____
18. Як ви вважаєте, чи можете ви відвести час на додаткові заняття з дітьми, що потребують індивідуального підходу?
 Так _____
 Так за умови _____
 Ні (Чому?) _____
19. На вашу думку, краще індивідуальні заняття проводити вчителю чи педагогу, що не працює у школі, в якій навчається дитина?
 Учителю школи _____ Іншому педагогу _____
20. Чи допомагаєте Ви учням у плануванні та супроводі індивідуальної освітньої програми?
 Так _____ Ні _____ Іноді _____
 Учителю початкової школи _____
21. Чи здійснюєте ви спеціальні заходи на формування в учнів мотивації до навчання (позаурочні заходи, бесіди, приклади)? Які? Який вони носять характер?
 Так _____ Ні _____
 Системний _____ Епізодичний _____

Учителю середньої школи

21. Чи здійснюєте ви спеціальні заходи для діагностики особистих якостей учнів і надалі враховуєте їх результати у процесі викладання предметів? Який вони носять характер?

Так Hi

Систематично Епізодично

Учителю старшої школи

21. Чи здійснюєте ви спеціальні профорієнтаційні заходи? Який вони носять характер?

Так Hi

Систематично Епізодично

22. Чи допомагаєте ви учням у плануванні індивідуальної освітньої траєкторії?

Так	Ні	Іноді
-----	----	-------

Опитування 4. Для викладачів ЗВО

1. Вкажіть профіль ЗВО, в якому ви працюєте

Технічний	Класичний	Гуманітарний	Педагогічний
-----------	-----------	--------------	--------------

2. Ваш стаж роботи у ЗВО?

До 3-х років 3-5 років 5-10 років 10-15 років 15-20 років Більше 20 років

3. Чи маєте ви уявлення про тьюторську діяльність?

Так	Ні	Інше
-----	----	------

4. У чому, на вашу думку, полягає тьюторська діяльність?

5. Як ви розумієте роль тьютора? Це...*(можна обрати кілька варіантів)*

педагог у дистанційному навчанні

розробник індивідуальної програми навчання особи

класний керівник

репетитор

супроводжуючий дітей з вадами розвитку

ПСИХОЛОГ

корекційний педагог

спеціаліст з надання додаткових освітніх послуг

інше _____

6. Чи здійснюється у вашому ЗВО педагогічна підготовка студентів?

Так спеціальна (педагогічний ЗВО)

Так, з правом викладання (класичні, гуманітарні, технічні ЗВО)

Hi

7. Чи здійснюється у вашому ЗВО підготовка до тьюторської діяльності

Так	Ні	Не відомо
-----	----	-----------

8. Якщо у вашому ЗВО здійснюється підготовка студентів до тьюторської діяльності, в якій формі це відбувається?

Окремі дисципліни Спеціалізація Окремі теми Тренінги

Інше

Не відбувається

9. Чи вважаєте ви за потрібне включити у професійну підготовку майбутніх педагогів ознайомлення з особливостями тьюторської діяльності?

Tak Hi

10. На вашу думку, чи потрібна окрема спеціалізація для підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності чи достатньо буде вивчення окремих тем чи дисциплін?

Потрібна спеціалізація

Потрібно вивчення дисциплін

Потрібно вивчення окремих тем у межах наявних дисциплін

Нічого не потрібно

Відомості про тьюторську діяльність у США

Таблиця 1

Результати аналізу вакансій сайту indeed.com

Характеристики/ Запит	«tutoring»	«tutor»
Кількість вакансій	24 160	24 545
Заробітна платня	\$ 30000 + (21469)* \$ 40000 + (17220) \$ 50000 + (14309) \$ 55000 + (1204) \$ 60 000 + (694)	\$ 25000 + (21118) \$ 35000 + (17524) \$ 50000 + (13241) \$ 55 000 + (845) \$ 60 000 + (540)
Тип вакансії	Часткова зайнятість (16731)** Повний робочий день (7566) Тимчасова (544) Договір (357) Стажування (47) Комісія (42)	Часткова зайнятість (17272) Повний робочий день (7835) Тимчасова (613) Договір (420) Комісія (29) Стажування (23)
Місце знаходження	Лос-Анджелес, Каліфорнія (578)*** Нью-Йорк, Нью-Йорк (421) Чикаго, Іллінойс (288) Вашингтон, Колумбія (277) Маямі, Флорида (215) Хьюстон, Техас (231) Чикаго, Іллінойс (224) Бруклін, Нью-Йорк (195) Атланта, Джорджія (191) Сан-Дієго, Каліфорнія (186) Міннеаполіс, Міннесота (183) Вашингтон, Колумбія (166) Сент-Пол, Міннесота (146) Сан-Хосе, Каліфорнія (144) Сіетл, Вашингтон (131)	Остін, Техас (403) Мемфіс, Теннессі (364) Нью-Йорк, Нью-Йорк (334) Лос-Анджелес, Каліфорнія (330) Маямі, Флорида (236) Сіетл, Вашингтон (208) Бруклін, Нью-Йорк (202) Хьюстон, Техас (191) Сан-Дієго, Каліфорнія (185) Атланта, Джорджія (182) Сан-Фернандо-Веллі, Каліфорнія (170) Денвер, Колорадо (150) Філадельфія, Пенсільванія (147) Бостон, Массачусетс (144) Сан-Хосе, Каліфорнія (143)
Компанії	The Princeton Review (1773), AmeriCorps (989), Kaplan (870), DirectEd Educational Services (481), C2 Education (311), ESF Camps (190), Delta Career Education Corporation (151), College Nannies & Tutors Development, Inc. (117), Sylvan Learning – Southwest Texas (104), Front Range Community College (91), Ross Education, LLC (83), інші (12466)	Tutor Time Learning Centers (593)****, College Nannies & Tutors Development, Inc. (564), The Knowledge Roundtable (358), Shelby Co. Schools (340), C2 Education (303), Austin Independent School District (242), AmeriCorps (164), Kaplan (131), Sylvan Learning Centers of Michigan and Minnesota (124), TutorCare (102), Houston Independent School District (71), інші (13320)

*кількість вакансій із вказаною заробітною платнею, ** кількість вакансій відповідного типу, *** кількість вакансій у зазначеному місті, **** кількість вакансій відповідної компанії

Таблиця 2

Сертифікаційні вимоги до тьюторів у США

Організація	Сертифікація	Вимоги
Американська асоціація тьюторів	Тьютор АТА (ATA Tutor)	Ступінь бакалавра та один рік викладання або тьюторства; підтвердження кваліфікації та два рекомендаційні листи
Асоціація професіоналів-тьюторів	Асоційований тьютор (Associate Tutor)	Десять годин навчання; щонайменше 25 годин тьюторського досвіду; членство в АПТ та два рекомендаційні листи
	Прогресивний тьютор (Advanced Tutor)	Принаймні 20 годин навчання; 50 годин тьюторського досвіду; членство в АПТ та два рекомендаційні листи
	Магістр тьютор (Master Tutor)	Не менше 30 годин навчання; 75 годин тьюторського досвіду; членство в АПТ та два рекомендаційні листи
Національна асоціація тьюторів	Тьютор базового рівня (Basic Level Tutor)	Диплом середньої школи; член НАТ; 10 годин тьюторського досвіду; базовий курс навчання та оцінювання
	Академічний інструктор (Academic Coach)	Сертифікація базового рівня; аспірантура; членство в НАТ; щонайменше 10 годин викладацького досвіду та повної базової підготовки з оцінки навчання
	Тьютор середнього рівня (Intermediate Level Tutor)	Сертифікація базового рівня; поточний член НАТ; 30 годин університетських кредитів; 30 годин тьюторського досвіду; компетентність у навчанні та оцінюванні
	Тьютор вищого рівня (Advanced Level Tutor)	Сертифікація тьютора середнього рівня; поточний член НАТ; аспірант або доктор; 50 годин тьюторського досвіду; компетентність у навчанні та оцінюванні
	Тьютор магістерського (Master Level Tutor)	Сертифікація тьютора вищого рівня; базова академічна сертифікація; поглиблена академічна сертифікація; поточний член НАТ; ступінь бакалавра (бажано магістра); п'ять років досвіду, накопиченого після первинної сертифікації; а також підвищення кваліфікації з компетентності у навчанні та оцінюванні
Асоціація коледжів читання та навчання	Тьютор I-го рівня (Level I Tutor)	Принаймні 12 годин навчання, 25 годин тьюторського досвіду та середній бал 3,25 або вище.
	Тьютор II-го рівня (Level II Tutor)	Сертифікація I-го рівня; 12 годин формальної підготовки та додаткових 20 годин тьюторського досвіду.
	Тьютор III-го рівня (Level III Tutor)	Вимоги до сертифікації I-го та II-го рівня, а також: повні 25 додаткових годин навчання та дві години навчальних сеансів в режимі реального часу

Додаток В.

Ролі, обов'язки і вимоги до тьютора на основі баз вакансій в Україні

Таблиця 1

Ролі, обов'язки і вимоги до тьютора на основі баз вакансій

Роль	Обов'язки	Вимоги
Онлайн тьютор	– укладання навчально-методичних посібників; – проведення навчальних занять в онлайн режимі; – ведення і підтримка слухачів у системі ДН, включаючи курування курсовими і дипломними проектами; – розробка і розміщення навчального контенту і контролюючих заходів у системі ДН; – консультування в режимах онлайн і оффлайн; – контроль успішності слухачів; – організаційна робота з контингентом програм ДН; – освоєння і впровадження нових програмних інструментів у СДН	– грамотна усна і письмова мова; – професійне володіння знаннями своєї предметної області і способами їх застосування; – володіння комп'ютером на рівні просунутого користувача, вільне володіння офісним програмним забезпеченням; володіння прикладними програмами створення навчального контенту; – навички організації освітнього процесу з використанням дистанційних технологій Особисті якості: пунктуальність, організованість, доброзичливість, відповідальність
Тьютор-вихователі	– організація дозвілля учнів і студентів поза освітнім процесом; – підготовка і проведення розвиваючих занять і заходів; – організація і напрямки різних видів діяльності в форматі гри; – складання і проведення тренінгових та розвиваючих програм; – формування атмосфери взаєморозуміння, співробітництва і відповідальності, мотивації до здорового способу життя; – створення умов для всебічного розвитку підростаючого покоління	– знання законів з питань вищої професійної освіти, вікової і спеціальної педагогіки, психології, фізіології, гігієни; – творчий підхід до роботи; – високий рівень продуктивності і особистої відповідальності; – уміння працювати в команді; – прагнення до розвитку Особисті якості: емпатія, відповідальність, креативність, комунікабельність, кмітливість, товариськість, організаторські здібності, пунктуальність, оптимізм.
Тьютор-куратор	– допомога в адаптації першокурсників, виборі подальшого освітнього маршруту; – виявлення потреб і труднощів учнів (студентів), підтримка і мотивування в навчанні, самостійності; – надання допомоги у вирішенні академічних або особистих проблем, пов'язаних з навчанням; – надання психологічної та педагогічної підтримки; – сприяння соціалізації, формуванню загальної культури особистості, свідомого вибору професії та освітніх програм	– готовність працювати з невмотивованою аудиторією; – знання законів та інших нормативних правових актів з питань вищої професійної освіти, освітніх стандартів за відповідними програмами вищої освіти, вікової і спеціальної педагогіки і психології, фізіології, гігієни; – знання специфіки розвитку інтересів і потреб дорослих, основи їх творчої діяльності, основ навчання дорослих

Персональний тьютор	– супровід індивідуального навчання; – виявлення потреби в навчанні, визначення та залучення додаткових освітніх ресурсів; – складання та супровід індивідуальної освітньої програми; – відстеження ефективності навчання, контроль результатів, аналітика, на їх підставі коригування програми навчання; – розробка та оформлення методичних матеріалів; – налагодження довірчих відносин з учнем; – побудова стійкого діалогу з батьками, визначення пріоритетних напрямів освіти; – розвиток здібностей та інтересів; – реалізація постійного діалогу з викладачами окремих дисциплін	– володіння різними методиками навчання; – вміння розробляти навчальні програми; – вміння будувати індивідуальну траєкторію навчання; – розуміння ключових принципів тайм-менеджменту, контролю етапів і системи зворотного зв'язку; – вміння системно і послідовно реалізовувати заплановані проекти; – сформована глибока світоглядна позиція в галузі педагогіки, обізнаність про світові освітні досягнення Особисті якості: доброзичливість, інтелігентність, вимогливість, емпатія, порядність, відповідальність, енергійність, комунікабельність
Тьютор інклюзивного навчання	– індивідуальний супровід дітей (дитини) під час перебування їх у школі; – проведення індивідуальних занять відповідно до індивідуального плану розвитку дитини; – індивідуальна допомога дитині в побутовому обслуговуванні, супровід на прогулянках; – домашнє навчання, готовність проводити індивідуальні заняття (малювання, ліплення, логічні ігри і т.д.); – взаємодія з куратором, вихователями та батьками дитини; – підготовка матеріалів, посібників для занять і роботи з дитиною – володіння АВА, PECS	– наявність знань і досвіду в області прикладного аналізу поведінки (АВА) та системи PECS; – уявлення про роботу з порушеннями: РАС, ДЦП, ЗНМ; – вміння працювати монотонно, тривало, планомірно; – вміння контролювати себе, слідувати чітким інструкціям, зацікавити дитину; – вміння вчитися і навчати; – користувач персональним комп'ютером Особисті якості: чесність, відкритість, спостережливість, педантичність, любов до дітей, комунікабельність, позитивний настрій, працьовитість
Тьютор-менеджер освітнього процесу	– підбір учасників (слухачів) курсів; – оформлення супутніх документів, робота в електронній системі документообігу; – курування і вирішення виникаючих адміністративних питань; – супровід учасників (слухачів) протягом навчання; – здійснює розподіл навантаження, формування розкладу; – відповідає за підбір і адаптацію викладачів; – здійснює зв'язок між викладачам і студентами, здійснює курування професійним і особистим зростанням викладачів	– вміння працювати з електронними документами; – вміння працювати в команді; – досвідчений користувач персонального комп'ютера; – навички роботи з великими обсягами інформації; – знання англійської мови не нижче рівня B2 (upper-intermediate); – бажання спілкуватися з людьми багато і якісно Особисті якості: уважність, старанність, наполегливість, спостережливість, структурне і аналітичне мислення, гарна пам'ять, організаторські здібності

Проекти кваліфікаційних характеристик тьютора

Тьютор у сфері середньої освіти

Завдання та обов'язки:

Організовує індивідуальний супровід учня (малої групи учнів) в освітньому просторі предпрофільної підготовки та профільного навчання; координує самостійне навчання учня; допомагає дитині розібратися в успіхах, невдачах і правильно сформулювати цілі на майбутнє; координує різні напрями предпрофільної підготовки та профільного навчання (викладання предметних і орієнтаційних курсів, інформаційної роботи та профорієнтації); допомагає учневі в усвідомленому виборі стратегії освіти й подоланні труднощів процесу самоосвіти, створює умови для реальної індивідуалізації процесу навчання (формування індивідуальних навчальних планів та індивідуальних освітніх програм і маршрутів); організовує комунікацію з учнем, спрямовану на аналіз вибору, результатів, коректування індивідуальних навчальних планів; організовує взаємодії учня з завучем, вчителями-предметниками та іншими можливими викладачами для корекції індивідуального навчального плану; залучає батьків у процес оформлення та коригування індивідуальних навчальних планів, інформує їх про реалізацію цих планів і спільних освітніх результатів учня; здійснює моніторинг динаміки процесу становлення вибору кожним школярем індивідуального шляху своєї освіти; організовує індивідуальні та групові консультації для учнів та батьків з питань усунення виникаючих навчальних труднощів і потреб, здібностей і можливостей; використовує різні способи комунікації з учнем (групою учнів), включаючи електронні форми (Інтернет-технології).

Повинен знати:

Конституцію України; закони України, рішення Уряду України та органів управління освітою з питань освіти; Конвенцію про права дитини; педагогіку, дитячу, вікову і соціальну психологію, психологію відносин, індивідуальні та вікові особливості дітей і підлітків, вікову фізіологію, шкільну гігієну; методи та форми моніторингу діяльності вихованців; педагогічну етику; теорію і методику навчально-виховної роботи, організації вільного часу учнів; основи трудового законодавства, правила і норми охорони праці, техніки безпеки і протипожежного захисту; державну мову.

Вимоги до кваліфікації:

Повна вища педагогічна освіта (магістр, бакалавр), стаж педагогічної роботи не менше 2-х років; наявність професійної, комунікативної, інформаційної, правової компетентностей у працівника, а також компетентності щодо вирішення проблем.

Тьютор у сфері дистанційного навчання

Завдання та обов'язки:

Організовує дистанційний навчальний процес (передача розкладу, пояснення процедурних вимог та вимог до навчання) та взаємодії з учнями і виокремлення тих особливостей, які характерні для навчання дорослих; здійснює відбір короткої, важливої та необхідної інформації по модулю навчальних дисциплін; визначає зміст навчання, орієнтованого на вирішення навчальних чи професійних проблем; створює на взаємній довірі поважному ставленню та емпатії соціально-психологічного клімату спільної роботи, комфортних умов для навчання, мотивування слухачів дистанційних курсів на процес навчання; здійснює отримання підсумкових екзаменаційних матеріалів від підопічних та відмічає їх у відповідній базі даних; веде моніторинг та статистику навчальної діяльності слухачів; приймає участь у розвитку матеріалів навчального дистанційного курсу; проявляє у співпраці з іншими людьми довіри, толерантності, емпатії, поваги до прав і свобод людини, рефлексії; організовує науково-методичну експертизу освітніх ресурсів; задовольняє потреби

підопічних освітнього, інформаційного, аналітичного, наукового, методичного та технологічного характеру. Володіє методами активізації навчальної діяльності, методами формування навичок самостійної роботи, мислення та творчих здібностей у тих, хто навчається; методами організації роботи в малих групах; технологіями використання друкованих, аудіо, відео, електронних засобів у якості каналів дистанційного зв'язку зі слухачами; навичками консультування.

Повинен знати:

Закон України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Типове положення про заклад вищої освіти, інші нормативні акти України з питань освіти; закони та інші нормативні акти України, нормативні акти державних і муніципальних органів управління по специфіці предметної діяльності; державні освітні стандарти вищої та додаткової професійної освіти (підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки); Положення про дистанційне навчання, Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні, Проект Ліцензійних умов надання освітніх послуг у сфері вищої освіти за дистанційною формою навчання, інші нормативні акти з питань дистанційної освіти; технологію відкритої дистанційної освіти (сутність, принципи функціонування, відмітні особливості від традиційних форм навчання, основні технологи відкритої дистанційної освіти: кейсова технологія, інтернет-технологія, телекомунікаційна технологія, місце і роль в системі професійної освіти; тенденції розвитку); систему відкритої дистанційної освіти (нормативну базу, технології відкритої дистанційної освіти та консультування, форми контролю знань учнів, регіональну інфраструктуру відкритої дистанційної освіти, основні структурні елементи навчально-методичного оснащення освітнього процесу та організаційно-методичні документи з дистанційного навчання; основи психології особистості та соціальної психології, сутність і проблеми навчання дорослих; основні досягнення, проблеми та тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогіки вищої школи, сучасні підходи до моделювання педагогічної діяльності.

Вимоги до кваліфікації:

Повна вища педагогічна освіта (магістр, бакалавр), стаж педагогічної роботи не менше 2-х років; наявність професійної, комунікативної, інформаційної, правової компетентностей у працівника, а також компетентності щодо вирішення проблем.

Тьютор у системі додаткових освітніх послуг

Завдання та обов'язки:

Організовує процес індивідуальної роботи з тими, хто навчається, по виявленню, формуванню і розвитку їх пізнавальних інтересів; організовує їх персональний супровід в освітньому просторі предпрофільної підготовки і профільного навчання; координує пошук інформації для самоосвіти; супроводжує процес формування їх особистості (допомагає їм розібратися в успіхах, невдачах, сформулювати особисте замовлення до своєї освіти, вибудувати цілі на майбутнє). Спільно з підопічним розподіляє і оцінює наявні ресурси всіх видів для реалізації поставлених освітніх цілей; координує взаємозв'язок пізнавальних інтересів підопічного і напрямків допрофільної підготовки та профільного навчання: визначає перелік і методику предметних і орієнтаційних курсів, інформаційної та консультативної роботи, системи профорієнтації, вибирає оптимальну організаційну структуру для цього взаємозв'язку. Надає допомогу підопічному в усвідомленому виборі стратегії освіти, подоланні проблем і труднощів процесу самоосвіти; створює умови для реальної індивідуалізації процесу навчання (визначення індивідуальної освітньої траєкторії, розробку індивідуальної освітньої програми, складання індивідуальних навчальних планів, планування індивідуального освітнього маршруту); забезпечує рівень підготовки підопічного, який відповідає вимогам державного освітнього стандарту, проводить спільно з підопічним рефлексивний аналіз його діяльності і результатів, спрямованих на аналіз вибору його освітньої стратегії, коригування індивідуальних навчальних планів. Організовує взаємодію того, хто навчається, з учителями та іншими педагогічними працівниками для

корекції індивідуального навчального плану, сприяє розвитку його творчого потенціалу та участі в проєктній та науково-дослідницькій діяльності з урахуванням інтересів. Організовує взаємодію з батьками чи особами, які їх замінюють, з виявлення, формування і розвитку пізнавальних інтересів підопічного, коригування індивідуальної освітньої програми, аналізує і обговорює з ними хід і результати реалізації навчальних планів. Здійснює моніторинг динаміки процесу становлення вибору підопічним шляху своєї освіти. Організовує індивідуальні та групові консультації для підопічних, батьків (осіб, які їх замінюють) з питань усунення навчальних труднощів, корекції індивідуальних потреб, розвитку і реалізації здібностей і можливостей, використовуючи різні технології і способи комунікації, включаючи електронні форми (Інтернет-технології) для якісної реалізації спільної діяльності. Підтримує пізнавальний інтерес підопічного, аналізуючи перспективи розвитку та можливості розширення його діапазону. Синтезує пізнавальний інтерес з іншими інтересами, предметами навчання. Сприяє якнайповнішій реалізації творчого потенціалу та пізнавальної активності підопічного. Бере участь в роботі педагогічних, методичних нарад, інших формах методичної роботи, в підготовці і проведенні батьківських зборів, оздоровчих, виховних та інших заходів, в організації та проведенні методичної та консультативної допомоги батькам (особам, що їх замінюють). Забезпечує і аналізує досягнення і підтвердження підопічним освітніх результатів. Контролює і оцінює ефективність побудови та реалізації індивідуальної освітньої програми, з огляду на успішність самовизначення підопічного, оволодіння вміннями, розвиток досвіду творчої діяльності, пізнавального інтересу, використовуючи комп'ютерні технології у своїй діяльності. Забезпечує охорону життя і здоров'я учнів під час освітнього процесу. Виконує правила з охорони праці та пожежної безпеки.

Повинен знати: пріоритетні напрямки розвитку освітньої системи України; закони та інші нормативні правові акти, що регламентують освітню, фізкультурно-спортивну діяльність; Конвенцію про права дитини; основи педагогіки, дитячої, вікової та соціальної психології; психологію відносин, індивідуальні і вікові особливості дітей і підлітків, вікову фізіологію, шкільну гігієну; методи і форми моніторингу діяльності учнів; педагогічну етику; теорію і методику виховної роботи, організації вільного часу учнів; технології відкритої освіти і тьюторські технології; методи управління освітніми системами; сучасні педагогічні технології продуктивного, диференційованого, розвивального навчання, реалізації компетентнісного підходу; методи встановлення контактів з учнями різного віку та їх батьками (особами, які їх замінюють), колегами по роботі, переконання, аргументації своєї позиції; технології діагностики причин конфліктних ситуацій, їх профілактики та вирішення; основи екології, економіки, права, соціології; адміністративне, трудове законодавство; основи роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями та мультимедійним обладнанням; правила з охорони праці та пожежної безпеки.

Вимоги до кваліфікації: Повна вища освіта у галузі освіти та педагогіки, стаж педагогічної роботи не менше 2 років.

Проект професійної підготовка тьюторів відповідно до положень НРК

Таблиця 1

Дескриптори рівня та дескриптори кваліфікації тьютора відповідно до положень НРК

Рівень освіти / Рівень НРК	Компетентності особи	Види компетенцій	Дескриптори
Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти / 6	здатність особи вирішувати типові спеціалізовані задачі в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідних наук і характеризується певною невизначеністю умов, нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях	Знання	Широкі спеціалізовані фактологічні та теоретичні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності, розуміння (усвідомлення) рівня цих знань
		Уміння	розв'язання типових спеціалізованих задач широкого спектра, що передбачає ідентифікацію та використання інформації для прийняття рішень; планування, зокрема розподіл ресурсів, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб
		Комунікація	взаємодія, співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності
		Автономність і відповідальність	здійснення обмежених управлінських функцій та прийняття рішень у звичних умовах з елементами непередбачуваності; покращення результатів власної навчальної та/або професійної діяльності і результатів діяльності інших; здатність до подальшого навчання з деяким рівнем автономності
Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти / 7	здатність особи вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у	Знання	Концептуальні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень; Критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності

	процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов	Уміння	розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів
		Комунікація	донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію
		Автономність і відповідальність	відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб; здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності
Другий (магістерський) рівень вищої освіти / 8	здатність особи розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог	Знання	Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи; Критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей
		Уміння	розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог; проведення дослідницької та/або інноваційної діяльності
		Комунікація	зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; використання іноземних мов у професійній діяльності
		Автономність і відповідальність	прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування; відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди; здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним

Третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти / 9	здатність особи розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики	Знання	Найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі науково-дослідної та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей
		Уміння	критичний аналіз, оцінка і синтез нових та складних ідей; розроблення та реалізація проєктів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем
		Комунікація	спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності
		Автономність і відповідальність	ініціювання інноваційних комплексних проєктів, лідерство та повна автономність під час їх реалізації; соціальна відповідальність за результати прийняття стратегічних рішень; здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя, відповідальність за навчання інших
Науковий рівень вищої освіти / 10	здатність особи визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій	Знання	Нові концептуальні та методологічні знання в певній та суміжних галузях науково-дослідної та/або професійної діяльності, які набуті на основі особистого комплексного дослідження та є основою для відкриття нових напрямів і проведення подальших досліджень
		Уміння	критичний аналіз комплексних проблем, синтез нових складних ідей, зокрема у міждисциплінарних сферах розроблення та реалізація комплексних проєктів, як правило, у рамках власної дослідницької школи, які дають змогу глибоко переосмислювати наявне і забезпечувати вагомий приріст нового системного знання та/або модернізації професійної практики, та розв'язання складних соціально значущих проблем з використанням дослідницько-інноваційних методів

		Комуні- кація	лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності
		Автоно- мність і відпові- дальність	ініціювання оригінальних дослідницько-інноваційних комплексних проєктів, спрямованих на розв'язання складних соціально значущих проблем, лідерство та автономність під час їх реалізації; глибоке усвідомлення та відповідальність за наукове обґрунтування стратегічних рішень, достовірність прогнозування розвитку суспільства; безперервний саморозвиток і самовдосконалення, відповідальність за розвиток інших, зокрема в межах власної дослідницької школи

Проект професійного стандарту на професійну назву роботи «Тьюторський супровід»

Професійний стандарт на професійну назву роботи «Тьюторський супровід»

Зміст

1	Загальні положення	
	1.1	Загальна інформація про професійну назву роботи «Тьюторський супровід»
	1.2	Сфера застосування професійного стандарту
	1.3	Коментарі щодо застосування професійного стандарту .
2	Картка виду трудової (професійної) діяльності	
	2.1	Вид трудової (професійної) діяльності
	2.2	Кваліфікаційний рівень за НРК
	2.3	Можливі назви професії (кваліфікації)
	2.4	Узагальнений опис трудової (професійної) діяльності
	2.5	Особистісні якості
	2.6	Вимоги до професійної освіти і навчання
	2.7	Наявність сертифікатів, що підтверджують кваліфікацію
	2.8	Вимоги до практичного досвіду роботи .
	2.9	Умови праці
	2.10	Можливі місця роботи
3	Перелік одиниць професійного стандарту (основних трудових функцій)	
4	Опис одиниць професійного стандарту (основних трудових функцій)	
5	Технічні характеристики професійного стандарту	
	5.1	Розробники професійного стандарту
	5.2	Номер стандарту, дата його погодження, затвердження і запровадження

1 Загальні положення

1.1. Загальна інформація про професійну назву роботи «Тьютор»

Назва виду економічної діяльності за КВЕД ДК 009:2010

Секція Р «Освіта». Розділ 85 «Освіта». Групи 85.2 «Початкова освіта», 85.3 «Середня освіта», 85.4 «Вища освіта». Класи 85.20 «Початкова освіта», 85.31 «Загальна середня освіта», 85.32 «Професійно-технічна освіта», 85.41 «Професійно-технічна освіта на рівні вищого професійно-технічного навчального закладу», 85.42 «Вища освіта»

Назва професійної діяльності за КП ДК 003:2010

Розділ 2 «Професіонали». Підрозділ 24 «Інші професіонали». Клас 235 «Інші професіонали в галузі навчання». Підклас 2412 «Професіонали в галузі праці та зайнятості».

Перелік чинних нормативних актів, що регулюють професійну (трудову) діяльність:

- Постанова КМУ «Про затвердження Порядку підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями» № 340 від 15 травня 2013 р.;
- Закон України «Про вищу освіту» № 2984-III від 7.01.2002;
- Кодекс законів про працю України від 10.12.1971 № 322-VIII (поточна редакція від 15.10.2013 р.);
- Постанова КМУ «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» № 1341 від 23.11.2011 р.

1.2 Сфера застосування професійного стандарту

Професійний стандарт на професійну назву роботи «Тьютор» – це багатофункціональний нормативний документ, що визначає вимоги до змісту та умов праці, кваліфікації та професійних здатностей (компетенцій) працівника, викладені у вигляді структурованих одиниць і характеристик діяльності.

Цей професійний стандарт застосовується для:

- установлення та підтримання єдиних вимог до змісту і якості виконуваної роботи;
- проведення сертифікації, оцінювання кваліфікації та її підвищення;
- розробки освітньо-кваліфікаційних стандартів;
- формування програм навчання, в тому числі програм з підвищення кваліфікації;
- розроблення навчально-методичних матеріалів до навчальних програм.

Цей професійний стандарт є національним (за видом економічної діяльності) стандартом і застосовується, окрім іншого, по відношенню до претендентів на посаду оцінювача професійної кваліфікації осіб.

1.3 Коментарі щодо застосування професійного стандарту

Цей профстандарт об'єднує головні трудові дії та відповідні ним кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності у сфері професійного оцінювання та підтвердження професійної кваліфікації осіб.

Усі одиниці професійного стандарту (основні трудові функції) розподілені на чотири основні групи:

1. Супроводжувати формування та реалізацію індивідуальної освітньої програми.
2. Організовувати освітнє середовище для формування і реалізації індивідуальної освітньої програми.
3. Забезпечувати методичний супровід формування і реалізації індивідуальної освітньої програми.
4. Здійснювати наукове дослідження тьюторства.

Запропонована структура діяльності «Тьютор» повною мірою відбиває весь спектр загальноприйнятної професійної діяльності, а саме: а) оцінювальна діяльність, б) організаційна діяльність, в) методична діяльність, г) науково-аналітична діяльність.

2 Картка виду трудової (професійної) діяльності

2.1 Вид трудової (професійної) діяльності:
Тьюторський супровід індивідуальної освітньої програми учнів, студентів та дорослих..
2.2 Кваліфікаційний рівень за НРК – 6,7, 8, 9, 10
2.3 Можливі назви професій (кваліфікацій):
• Тьютор • Тьютор у сфері середньої освіти • Тьютор у сфері вищої освіти • Тьютор у сфері дистанційної освіти • Тьютор у системі додаткових освітніх послуг
2.4 Узагальнений опис трудової (професійної) діяльності:
Педагогічна діяльність із супроводу процесів формування та реалізації індивідуальної освітньої програми особами різного віку і на різних щаблях освіти. Включає виявлення освітнього запиту тьюторанта і допомогу в постановці освітніх цілей, організацію проєктування освітньої діяльності, в т.ч. аналіз і пошук освітніх ресурсів, сприяння в реалізації проєкту освітньої діяльності в освітньому середовищі, організацію рефлексії і проєктування наступного кроку в освіті, вивчення ефективності тьюторської діяльності
2.5 Особистісні якості:
Висока уважність, зібраність, відповідальність, працездатність, рішучість, оперативність прийняття рішень у стандартних та нестандартних ситуаціях, лабільність. Особистісна організованість, ініціативність і впевненість у собі. Логіко-аналітичне, критичне, конструктивне мислення, здатність до проведення аналізу та оцінювання освітньої

діяльності, що базуються на об'єктивному підході. Ясність та чіткість усного та письмового формулювання (викладу): завдань, доручень, оцінки, висновків, інструкцій, звітів. Здатність до синтезу, порівняння, зіставлення, систематизації навчальної інформації. Організаторські та комунікативні здібності, здатності до роботи із суб'єктами навчання. Толерантність, емпатія, співпереживання, вміння домовлятися, вибудовувати діалог, слухати співрозмовника, вміння вирішувати проблеми і регулювати конфлікти, ставити і досягати цілі.

2.6 Вимоги до професійної освіти і навчання:

Відповідно до вимог, визначених освітньо-кваліфікаційним (кваліфікаційним) стандартом певного спрямування. Наявність освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, спеціаліст, магістр залежно від професійного профілю суб'єкта оцінювання та тривалого стажу роботи відповідного професійного спрямування

2.7 Наявність сертифікатів, що підтверджують кваліфікацію:

Зазначається документом, який підтверджує наявність компетентностей згідно з цим стандартом.

2.8 Вимоги до практичного досвіду роботи:

Немає

2.9 Умови праці:

Стаціонарні та нестаціонарні робочі місця. Відповідальність за організацію та якість виконуваних робіт. Робота з представниками різних професій та соціальних груп. Діяльність в нестандартних ситуаціях, високий ступінь складності, високий рівень особистої відповідальності і самостійності, тісний контакт з керівниками та спеціалістами організації-роботодавця та інших організацій, ненормований робочий день (гнучкий графік), необхідність високого ступеня емпатії, важливість дотримання етичних норм професійного спілкування, високий ризик професійного вигорання

2.10 Можливі місця роботи:

Освітні організації різних форм власності, різних типів і видів, рівнів загальної та професійної освіти, додаткової освіти дітей та додаткової професійної освіти. Індивідуальна трудова діяльність

3 Перелік одиниць професійного стандарту (основних трудових функцій)

Шифр	Основні трудові функції
6А	Супроводжувати формування та реалізацію індивідуальної освітньої програми
6А.1	Розвивати внутрішню мотивацію до навчання, до оволодіння знаннями і навичками побудови індивідуальної освітньої програми
6А.2	Створювати та підтримувати інтерес до освіти й задовольняти потреби в самоактуалізації через освітню діяльність
6А.3	Проводити вивчення особистості за допомогою психолого-педагогічної діагностики, виявляти освітні інтереси й освітні труднощі тьютора
6А.4	Визначати цілі та задач індивідуальної освітньої програми
6А.5	Забезпечувати формування і розвиток індивідуального освітнього запиту тьютора
6Б	Організовувати освітнє середовище для формування і реалізації індивідуальної освітньої програми
6Б.1	Проводити спільно з тьютором аналіз ресурсів освітнього середовища для реалізації освітнього запиту,
6Б.2	Забезпечувати раціональне використання та розширення ресурсів середовища для реалізації індивідуальної освітньої програми
6В	Організовувати методичний спривід формування і реалізації індивідуальної освітньої програми
6В.1	Розробляти і адаптувати методичний інструментарій та дидактичні засоби

6В.2	Вести робочу тьюторську документацію
6В.3	Надавати допомогу тьюторанту у вигляді порад, рекомендацій щодо досягнення власних освітніх цілей
6В.4	Співпрацювати з суб'єктами і зацікавленими сторонами для створення умов, що сприяють реалізації індивідуальної освітньої програми
7Г	Здійснювати наукове дослідження тьюторства
7Г.1	Організовувати аналіз, оцінку та корекцію процесу реалізації індивідуальної освітньої програми
8Г.1, 9Г.1, 10Г.1	Виконувати дослідження ефективності тьюторської діяльності

4 Опис одиниць професійного стандарту (основних трудових функцій)

6А «Супроводжувати формування та реалізацію індивідуальної освітньої програми»

Одиниця професійного стандарту тьютора

6А.1 Розвивати внутрішню мотивацію до навчання, до оволодіння знаннями і навичками побудови індивідуальної освітньої програми оцінювання

Основні трудові дії	Створювати і підтримувати включеність тьюторанта у навчання. З'ясовувати вихідні очікування тьюторанта від навчання, індивідуальні потреби і мотиви. Формувати установки на продуктивну, головним чином самостійну, діяльність. Створювати атмосферу зацікавленості, довіри і підтримки. Стимулювати навчальну мотивацію різними інтерактивними методами навчання. Організовувати і підтримувати спілкування тьюторанта з експертами.
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, мережа Інтернет, канцелярські засоби. Психолого-педагогічна діагностика. Індивідуальна і групова консультація. Спостереження. Засоби комунікації.

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

6А.1 Забезпечувати усі необхідні умови щодо процесу проведення оцінювання

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розумінь (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁	Повинен підтвердити наявність загальних знань базових понять, основних явищ, процесів і взаємозв'язків у сфері: • З ₁
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У ₄	Повинен продемонструвати знання: • З ₅ .
К₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У ₁₀	Повинен показати: • З ₉
К₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁₁	Повинен показати знання: • З ₁₀
К₆ Особистісна	Повинен продемонструвати навички: • Н ₁	_____

Одиниця професійного стандарту тьютора

6А.2 Створювати та підтримувати інтерес до освіти й задовольняти потреби в самоактуалізації через освітню діяльність

Основні трудові дії	Створювати і підтримувати інтерес тьюторанта у навчання. З'ясовувати зацікавлення тьюторанта. Формувати стійкий інтерес до обраних тьюторантом видів діяльності.. Створювати атмосферу зацікавленості, довіри і підтримки.
---------------------	--

	Стимулювати інтерес до освіти різними методами навчання. Шукати і реалізовувати разом із тьюторнатом шляхи задоволення потреби в самоактуалізації через освітню діяльність. Аналізувати інтереси з точки зору їх впливу на реалізацію індивідуальну освітню програму.
Предмети та засоби праці	Освітні, пізнавальні потреби, цілі, запити, інтереси, устремління. Комп'ютер, принтер, сканер, телефон, канцелярські засоби. Карти інтересів. Методи аналізу інтересів.

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

6A.2 Створювати та підтримувати інтерес до освіти й задовольняти потреби в самоактуалізації через освітню діяльність

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розуміння (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁ .	Повинен показати наявність загальних знань базових понять основних явищ, процесів і взаємозв'язків у сфері: • З ₁
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У ₄	Повинен показати знання: • З ₄
К₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У ₁₁ .	Повинен показати наявність загальних знань у сфері: • З ₉ .
К₄ Працеохоронна (екологічна)	Повинен продемонструвати, чим необхідно керуватися, та як: • У ₁₂ .	
К₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁₃ .	Повинен показати знання: • З ₁₀
К₆ Особистісна	Повинен продемонструвати навичку: • Н ₁	

Одиниця професійного стандарту тьютора

6A.3 Проводити вивчення особистості за допомогою психолого-педагогічної діагностики, виявляти освітні інтереси й освітні труднощі тьюторанта

Основні трудові дії	Проводити анкетування, психологічну діагностику, індивідуальне та групове консультування, профконсультування. Виявляти область освітніх інтересів і освітніх труднощів тьюторанта. Вивчати вихідних даних про тьюторантів. Визначати індивідуальних особливостей тьюторантів (стиль навчання, домінуючий тип мислення, рівень розвиненості здібностей і ін.). З'ясування установок на навчання, потреб, мотивів, очікувань, побоювань і причин, що їх викликають. Визначати та аналізувати досвіду, знань і умінь тьюторантів за змістом курсу, а також успішного або неуспішного попереднього досвіду навчання.
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, планшет, телефон, електронна записна книжка (блокнот), канцелярські засоби. Психолого-педагогічна діагностика. Індивідуальна і групові консультації. Спостереження. Засоби комунікації.

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

6А.3 Проводити вивчення особистості за допомогою психолого-педагогічної діагностики, виявляти освітні інтереси й освітні труднощі тьютора

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розуміння (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У₁	Повинен знати: • З₁
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У₄	Повинен показати знання: • З₃
К₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У₇	Повинен показати наявність загальних знань у сфері: • З₆
К₄ Праце-охоронна (екологічна)	Повинен продемонструвати, чим необхідно керуватися, та як: • У₉	Повинен показати знання основ: • З₇
К₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У₁₀	Повинен показати знання: • З₈
К₆ Особистісна	Повинен володіти навичкою: • Н₁	

Одиниця професійного стандарту тьютора

6А.4 Визначати цілі та задачі індивідуальної освітньої програми

Основні трудові дії	Встановлювати і формулювати різноманітні довгострокові і короткострокові цілі освіти і навчання тьюторантів. Аналізувати цілі навчання та освіти. Визначати зміст і специфіку діяльності тьюторантів. Виділяти типові (найбільш часто зустрічаються) завдання, які повинні вирішувати тьюторанти. Формулювати передбачувані результати діяльності тьюторантів (що вони повинні знати, вміти, ніж повинні володіти і якими мають бути). Узгоджувати цілі з можливостями тьютора за їх досягнення.
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, принтер, словники, текстовий редактор, канцелярські засоби. Карти цілей. Методи аналізу і оцінки завдань і цілей.

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

6А.4 Визначати цілі та задачі індивідуальної освітньої програми

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розуміння (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У₁	Повинен знати: • З₁
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У₄	Повинен показати знання: • З₄
К₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У₈	Повинен показати наявність загальних знань у сфері: • З₈
К₄ Працеохоронна (екологічна)	Повинен продемонструвати, чим необхідно керуватися та як: У₉	Повинен розповісти про основи: • З₉
К₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як:	Повинен показати знання:

	• У ₁₀	З ₁₀
К ₆ Особистісна	Повинен володіти навичкою: • Н ₁	

Одиниця професійного стандарту тьютора

6А.5 Забезпечувати формування і розвиток індивідуального освітнього запиту тьютора

Основні трудові дії	Виявляти сферу освітніх потреб тьютора. Визначати найбільш типові, пов'язані з особистісними якостями труднощі і проблеми, з якими стикається у своїй діяльності тьютор. Допомогати виявляти, фіксувати і розвивати освітні запити тьютора. Консультувати тьютора з питань розвитку значущих для його освітнього запиту галузей освіти, науки, виробництва, культури, життєустрою і т.д.. Виявляти і обговорювати умови реалізації освітнього запиту.
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, телефон, Інтернет, канцелярські засоби, друковані матеріали. Освітні, пізнавальні потреби, цілі, запити, інтереси, устремління. Психолого-педагогічна діагностика. Індивідуальна і групова консультація. Спостереження. Засоби комунікації. Карти зовнішніх викликів.

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

6А.5 Забезпечувати формування і розвиток індивідуального освітнього запиту тьютора

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розуміння (З; Р)
К ₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁ .	Повинен показати наявність загальних знань базових понять основних явищ, процесів і взаємозв'язків у сфері: • З ₁
К ₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У ₄	Повинен показати знання: • З ₅ .
К ₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У ₈ .	Повинен розуміти: • Р ₄
К ₄ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁₂	Повинен показати знання: • З ₁₁ .
К ₅ Особистісна	Повинен володіти навичкою: • Н ₁	

6Б «Організовувати освітнє середовище для формування і реалізації індивідуальної освітньої програми»

Одиниця професійного стандарту тьютора

6Б.1 Проводити спільно з тьютором аналіз ресурсів освітнього середовища для реалізації освітнього запиту

Основні трудові дії	Допомогати тьютору оцінювати наявні ресурси (культурно-предметні, соціальні, антропологічні), доцільність їх застосування по відношенню до свого освітнього запиту. Забезпечувати складання карти освітніх ресурсів середовища. Складати карту освітніх ресурсів.
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, мережа Інтернет, спеціалізовані комп'ютерні програми, канцелярські засоби. Освітні ресурси різних видів (культурно-предметні, соціальні, антропологічні). Індивідуальна і групова консультація. Карти освітніх ресурсів. Методи аналізу і оцінки ресурсів для освітніх завдань і

	цілей. Умови реалізації освітнього запиту.
--	---

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

6Б.1 Проводити спільно з тьютором аналіз ресурсів освітнього середовища для реалізації освітнього запиту

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розуміння (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У₁	Повинен показати знання: • З₁
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У₄	Повинен показати знання: • З₃
К₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, чим необхідно керуватися та як: • У₈	Повинен розповісти: • З₈
К₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У₁₀	Повинен розповісти про: • З₁₀
К₆ Особистісна	Повинен володіти навичкою: • Н₁	_____

Одиниця професійного стандарту тьютора

6Б.2 Забезпечувати раціональне використання та розширення ресурсів середовища для реалізації індивідуальної освітньої програми

Основні трудові дії	Проектувати освітнє середовище для успішної реалізації ІОП. Виявляти, оцінювати і систематизувати освітні ресурси всередині і поза основної освітньої організації тьютора для формування і реалізації ІОП. Проектувати механізми і форми, що забезпечують взаємодію тьютора з різними суб'єктами освітнього середовища, включення тьютора в новий колектив або соціальне середовище. Оцінювати доступність ресурсів освітнього середовища для тьютора з урахуванням його досвіду. Впливати на надання доступу тьютору до необхідного для реалізації ІОП ресурсу
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, сканер, канцелярські засоби, друковані матеріали. Освітнє середовище, її компоненти і потенціал. Методики проектування і організації освітніх середовищ. Методи аналізу ресурсів. Методи систематизації та картування освітніх ресурсів.

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

6Б.2 Забезпечувати раціональне використання та розширення ресурсів середовища для реалізації індивідуальної освітньої програми

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розуміння (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У₁ .	Повинен показати наявність загальних знань базових понять основних явищ, процесів і взаємозв'язків у сфері: • З₁ .
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У₃	Повинен показати знання: • З₂
К₃ Управлінська	Повинен показати, як:	Повинен розповісти:

	• У ₇	• З ₆
К ₄ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁₁	Повинен показати: • З ₈
К ₅ Особистісна	Повинен володіти навичкою: • Н ₁	

6В «Забезпечувати методичний спровід формування і реалізації індивідуальної освітньої програми»

Одиниця професійного стандарту тьютора

6В.1 Розробляти і адаптувати методичний інструментарій та дидактичні засоби

Основні трудові дії	Розробляти методичні та дидактичні засоби для забезпечення процесу формування і реалізації ІОП. Адаптувати методичні та дидактичні засоби відповідно до особливостей тьюторанта, змістом і умовами реалізації ІОП. Використовувати ІКТ для розробки і застосування методичних та дидактичних засобів. Розробляти структуру занять як завершений цикл діяльності (введення, освітня частина, висновок) з урахуванням домінант спільної, а не індивідуальної діяльності тьюторантів. Розподіляти час занять з урахуванням цілей, змісту і технологій навчання, а також особливостей тих, хто навчається.
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, телефон, Інтернет, друковані матеріали, канцелярські засоби. Методичний інструментарій і дидактичні засоби забезпечення процесу формування і реалізації ІОП. Методи і прийоми розробки інструментарію та дидактичних засобів індивідуалізації: карти інтересів, запитів, цілей, ресурсів; маршрутні і інформаційні карти; щоденники спостережень; портфоліо; бортовий журнал; сценарії проведення індивідуальних і групових консультацій, тренінгів, ділових і розвиваючих ігор, навчальних занять, освітніх подій.

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

6В.1 Розробляти і адаптувати методичний інструментарій та дидактичні засоби

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розуміння (З; Р)
К ₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁	Повинен знати: • З ₁
К ₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У ₃	Повинен показати знання: • З ₂
К ₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У ₆	Повинен показати наявність загальних знань у сфері: • З ₅
К ₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У ₇	Повинен показати знання: • З ₇
К ₆ Особистісна	Повинен володіти навичкою: • Н ₁	

Одиниця професійного стандарту тьютора

6В.2 Вести робочу тьюторську документацію

Основні трудові дії	Вести щоденник, відомості, протоколи тьютора. Систематизувати, узагальнювати і оформляти звіти або презентації про хід або результати тьюторської діяльності.
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, принтер, сканер, мережа Інтернет, телефон, друковані матеріали,

засоби праці	канцелярські засоби. Елементи, етапи, результати формування і реалізації ІОП. Методи збору і систематизації даних, формування портфоліо, складання (наповнення) різних карт, підготовки звітів і презентацій. Методи організації ведення документообігу. Інформаційно-комунікаційні технології.
--------------	---

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)
6В.2 Вести робочу тьюторську документацію

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розумінь (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁	Повинен показати наявність знань: • З ₁
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У ₄	Повинен показати знання: • З ₃
К₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У ₇	Повинен показати знання: • З ₈
К₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У ₉	Повинен показати знання: • З ₉
К₆ Особистісна	Повинен володіти навичками: • Н ₁	

Одиниця професійного стандарту тьютора

6В.3 Надавати допомогу тьюторанту у вигляді порад, рекомендацій щодо досягнення власних освітніх цілей

Основні трудові дії	Вміти викликати довіру і повагу. Бути відкритим і доступним для тьюторантів. Розуміти і реалізовувати в своїй діяльності принципи педагогіки гідності і співробітництва. Встановлювати з тьюторантом доброзичливі й партнерські взаємини. Формувати сприятливий емоційний настрій, атмосферу підтримки та взаємодопомоги.
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, принтер, сканер, мережа Інтернет, телефон, друковані матеріали, канцелярські засоби. Бесіди, консультування, поради. Методи налагодження взаємовідносин.

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)
6В.3 Надавати допомогу тьюторанту у вигляді порад, рекомендацій щодо досягнення власних освітніх цілей

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розумінь (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁	Повинен показати наявність знань: • З ₁
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У ₄	Повинен показати знання: • З ₃
К₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У ₇	Повинен показати знання: • З ₈
К₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У ₉	Повинен показати знання: • З ₉
К₆ Особистісна	Повинен володіти навичками: • Н ₁	

Одиниця професійного стандарту тьютора

6В.4 Співпрацювати з суб'єктами і зацікавленими сторонами для створення умов, що сприяють реалізації індивідуальної освітньої програми

Основні трудові дії	Виявляти суб'єктів (експертів), здатних надати допомогу в реалізації ІОП (інші освітні установи, мережеві програми і спільноти, організації культури, спорту, науки і виробництва, фахівці, батьки, педагоги, тренери, представники влади та громадських організацій і т.д.). Аналізувати інтереси, можливі ресурси і дії суб'єктів з точки зору їх впливу на реалізацію ІОП. Забезпечувати продуктивну комунікацію з суб'єктами для оформлення пропозицій, що сприяють реалізації ІОП, оцінки якості та проектування варіантів використання результатів ІОП. Проектувати і погоджувати спільні дії з різними суб'єктами
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, принтер, сканер, мережа Інтернет, телефон, друковані матеріали, канцелярські засоби. Форми і методи спільної діяльності, що сприяють реалізації ІОП та використанню її результатів. Різні способи ведення продуктивної міжособистісної і міжорганізаційної комунікації. Нормативно-правові засоби оформлення відносин. Карта суб'єктів освітнього середовища

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

6В.4 Співпрацювати з суб'єктами і зацікавленими сторонами для створення умов, що сприяють реалізації індивідуальної освітньої програми

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розумінь (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁	Повинен показати наявність знань: • З ₁
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У ₄	Повинен показати знання: • З ₃
К₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У ₇	Повинен показати знання: • З ₈
К₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У ₉	Повинен показати знання: • З ₉
К₆ Особистісна	Повинен володіти навичками: • Н ₁	

7Г «Здійснювати наукове дослідження тьюторства»

Одиниця професійного стандарту тьютора

7Г.1 Організовувати аналіз, оцінку та корекцію процесу реалізації індивідуальної освітньої програми

Основні трудові дії	Аналізувати завдання тьюторантів, визначаючи ступінь успішності навчання і освіти. Коментувати недоліки і помилки тьюторантів. Оцінювати якість виконаних завдань. Коригувати діяльність тьюторантів відповідно до результатів перевірки завдань. Вести моніторинг завдань. Аналізувати можливості тьютора. Організовувати рефлексію власної діяльності і спілкування тьютора на предмет виявлення його індивідуальних особливостей (ідеї і принципи, якими тьютор керується в роботі, бажаний стиль навчання та ін.), ускладнень, помилок і досягнень тьюторської діяльності. Актуалізувати знання і аналізувати потребу в тьюторанта. Спонукувати тьюторантів до рефлексії.
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, принтер, сканер, мережа Інтернет, телефон, друковані матеріали, канцелярські засоби. Методи оцінювання і контролю. Методи рефлексії. Рефлексивно-аналітичні таблиці і матриці; опитувальники, анкети

	зворотного зв'язку.
--	---------------------

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

7Г.1 Організовувати аналіз, оцінку та корекцію процесу реалізації індивідуальної освітньої програми

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розумінь (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁	Повинен показати наявність знань: • З ₁
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У ₄	Повинен показати знання: • З ₃
К₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У ₇	Повинен показати знання: • З ₈
К₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У ₉	Повинен показати знання: • З ₉
К₆ Особистісна	Повинен володіти навичками: • Н ₁	

Одиниця професійного стандарту тьютора

8Г.1, 9Г.1, 10Г.1 Виконувати дослідження ефективності тьюторської діяльності

Основні трудові дії	Аналізувати й описувати власний тьюторський досвід. Аналізувати тьюторські практики. Впроваджувати у власну діяльність ефективний досвід інших тьюторів. Здійснювати наукові дослідження щодо тьюторської діяльності. Досліджувати ефективність тьюторської діяльності.
Предмети та засоби праці	Комп'ютер, принтер, сканер, мережа Інтернет, телефон, друковані матеріали, канцелярські засоби. Наукові методи дослідження. Методи математичної статистики. Експертні методи.

Критерії виконання вимог одиниці професійного стандарту (основної трудової функції)

8Г.1, 9Г.1, 10Г.1 Виконувати дослідження ефективності тьюторської діяльності

Перелік необхідних здатностей (компетенцій) (К)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (У; Н)	Критерії оцінювання необхідних знань і розумінь (З; Р)
К₁ Професійно-нормативна	Повинен продемонструвати, як: • У ₁	Повинен показати наявність знань: • З ₁
К₂ Професійно-виробнича	Повинен продемонструвати, як: • У ₄	Повинен показати знання: • З ₃
К₃ Управлінська	Повинен продемонструвати, як: • У ₇	Повинен показати знання: • З ₈
К₅ Соціальна	Повинен продемонструвати, як: • У ₉	Повинен показати знання: • З ₉
К₆ Особистісна	Повинен володіти навичками: • Н ₁	

**Матеріали до тем дисциплін для студентів першого (бакалаврського)
освітнього рівня галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»**

Додаток Ж.1. Матеріали до теми «Тьюторська діяльність як новий простір педагогічної діяльності» для дисципліни «Вступ до спеціальності»

Теоретичні відомості

Реформування національної системи освіти, що нині здійснюється на засадах інтеграції до європейського освітнього простору, обумовлюють зміни у системі підготовки майбутніх педагогів в умовах закладу вищої педагогічної освіти. Особливої уваги потребують як окремі так і концептуальні питання стратегії розвитку теорії і методики професійної освіти. Адже сучасна конкурентоспроможна освітня система має бути здатна вирішувати завдання ефективного і швидкого виконання замовлення суспільства та ринку праці на формування загальних і спеціальних компетентностей випускників ЗВО. Від цього залежать темпи і характер розвитку країни, її економіки, внутрішніх і зовнішніх суспільних відносин.

Широке поширення у всьому світі ідей розвиваючого, особистісно-орієнтованого, проблемного і діяльнісного навчання, а також ігрових форм навчання та педагогіки співробітництва актуалізує потребу в перегляді змісту педагогічної діяльності. Зміни моделі освіти, визнання неформальної та інформальної освіти сприяють розширенню спектру функцій та ролей педагога, який має виконувати не лише освітньо-виховні функції, але й вмє адаптуватися до мінливих вимог ринку праці та суспільства, здійснювати педагогічний супровід індивідуальних освітніх програм суб'єктів навчання різного віку і різних психофізичних особливостей (обдарованих дітей, дітей-інвалідів). Ці завдання може виконувати педагог, який отримав спеціальну підготовку у закладі вищої педагогічної освіти. Такою може бути підготовка майбутніх учителів до тьюторської діяльності, де тьютор виконує функцію співрозробника освітніх проєктів і програм, консультанта у сфері освітніх послуг, поєднуючи роль наставника і проєктувальника освітніх систем.

Особливості тьюторської діяльності висвітлюються у роботах Бейлі Дж.К. (Bailey G.K.), Кітченса Дж.К. (Kitchens J.C.), Натсона Ч.Р. (Natson Ch.R.), Хейс Е. (Hays E.). Окремі аспекти підготовки педагогів до тьюторської діяльності висвітлювали такі науковці як Гордон Е.Е. (Gordon E.E.), Коскінен П.С. (Koskinen P.S.), Колос К.Р., Лобачева О.В., Ніколаєва А.В., Піліпчевська Н.В., Попович О.В., Шалімова Н.О., Шаран Р.В. та ін. Зокрема роль тьютора у дистанційному навчанні (ДН) розглядали Бендова Л.В., Городецька Н.І., Іващенко М.В., Койчева Т.І., Комраков Є.С., Кухаренко В.М..

Сучасна філософія освіти, спираючись на аналіз тенденцій розвитку людської цивілізації, фіксує посилення цінності індивідуального, в тому числі індивідуального освітнього шляху (програми, траєкторії). Тому діяльність педагогів як тьюторів (тьюторська діяльність), що є педагогічною діяльністю по індивідуалізації освіти, спрямованою на виявлення та розвиток освітніх мотивів та інтересів підопічного (учня, студента, слухача, групи осіб), пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, на роботу з освітнім замовленням родини, формування навчальної та освітньої рефлексії підопічного, дозволяє задовольнити запити суспільства на осмислену побудови людиною своєї освіти, включаючи загальну і професійну.

Серед вітчизняних досліджень останнього десятиріччя основна уваги приділяється висвітленню діяльності тьютора у системі дистанційної освіти (ДО). Зокрема Шуневичем Б.І. на основі дослідження класифікації моделей організації дистанційної форми навчання за рубежом і в Україні з метою підготовки розробників дистанційних курсів (ДК) і тьюторів запропоновано нові навчальні дисципліни для студентів старших курсів: «Теоретичні основи

дистанційного навчання», «Теорія і практика укладання дистанційних курсів», «Організація дистанційного навчання іноземних мов у вищих освітніх закладах України». Іващенко М.В. розроблено та експериментально доведено ефективність технології формування готовності студентів закладів вищої педагогічної освіти до діяльності тьютора в ДН, яка передбачає мотиваційно-підготовчий, змістовий, оцінно-коригувальний етапи. Шараном Р.В. з'ясовано основні вимоги щодо професійної компетентності тьюторів, які здійснюють підготовку магістрів інформаційних технологій у системі дистанційної освіти США. Кухаренко В.Н. всебічно розглядає функції тьютора у своїх дослідженнях, проте більше уваги приділяє його ролі у дистанційному навчанні та масових відкритих дистанційних курсах.

Дослідники джерел тьюторства (Гордон Ед., Гордон Ел., Максимов В.В., Ковалева Т.М., Кухаренко В.М.) зазначають, що з часів появи перших університетів у Європі тьюторство спочатку виконувало функції супроводу отримання університетської освіти. Тьютор не отримував для цього ніякої спеціальної педагогічної освіти, він передавав свій досвід самоосвіти в силу того, що володів технікою рефлексії і передачі знань, залишаючись в повному сенсі університетської фігурою.

В Україні тьюторських практик на кшталт європейських не виникало, а натомість існував інститут наставників та гувернерів, а згодом – репетиторів. Проте їх не можна прирівнювати до тьюторів, які відстоювали цінності корпоративності, громадянського суспільства, відкритого освітнього простору, а не лише індивідуального підходу до підопічного.

Тьюторство як самостійне педагогічне явище в нашій країні почало розвиватися і стало оформлятися наприкінці 1990-х років у час реформування всієї системи вітчизняної освіти. Відразу більше уваги науковців привернула діяльність педагога в умовах дистанційного навчання (Молодих Г.С., Койчева Т.І., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Твердохлебова Н.Є.). Тьютор – це нова спеціалізація професійної діяльності вчителя, що реалізується в умовах дистанційної форми навчання (Койчева Т.І.). Кухаренко В.М. вважає тьютора ключовою фігурою дистанційного навчання, проте також наголошує, що у перекладі з англійської тьютор – домашній учитель, репетитор, наставник; він є фасилітатором (помічником) знань, синтезує та супроводжує ресурси студенту та забезпечує доступ до знань.

Традиційна структура тьюторської системи за кордоном включає в себе три компоненти: керівництво заняттями (кураторство), що забезпечує навчання студентів і роботу в канікулярний період; моральне наставництво, що передбачає супровід життя студента в університеті в найширшому сенсі цього слова; власне тьюторство, що провадить навчання студента протягом триместру або навчального року.

Викладач-тьютор передусім повинен володіти компетенціями з педагогіки, психології, методики викладання та дистанційного навчання. Серед педагогічних компетенцій автори важливими вважають такі: володіння технікою педагогічного спілкування та відповідними якостями особистості; вміння професійно брати участь у колективному процесі викладання; знання сучасних підходів до навчання та особливостей навчання у ЗВО; володіння методами психолого-педагогічної діагностики, знання особливостей діяльності студентів та їх вікових характеристик; вміння аналізувати педагогічні ситуації, проєктувати і планувати педагогічні дії; вміння організувати освітній процес та його регулювання і корекцію; позитивне відношення, схильність, стійкий інтерес, готовність до педагогічної діяльності та розуміння сутності і значущості своєї професії; знання методів і форм навчання і виховання; засвоєння стратегій ефективної реалізації педагогічних технологій у освітньому процесі та вміння вирішувати задачі їх проєктування, супроводу і використання в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища; знання функцій та видів педагогічного оцінювання, володіння методами педагогічного оцінювання, вміння продемонструвати їх на конкретних прикладах, здатність до самооцінювання.

Також викладач-тьютор має володіти такими компетенціями з психології: знання психології людини, способів саморегуляції та управління собою й іншими; володіння

методами вивчення своїх власних можливостей; здатності оцінювати вплив прийнятого професійного рішення на всю систему роботи і студентами; готовність до колективних форм роботи, до прийняття колективних рішень, реалізації комплексних педагогічних програм; наявність комунікативних та організаторських здібностей; наявність особистісних характеристик: терпимість, доброзичливість, тактовність, врівноваженість; вміння впливати на іншого і розуміти його, визначити індивідуальні здібності студентів, правильно виражати свої емоції і почуття, зацікавити та привернути увагу; здатність розуміти того, хто навчається; усвідомлення власних позитивних можливостей і можливостей учнів, що сприяє зміцненню своєї позитивної Я-концепції.

Викладач-тьютор повинен володіти такими компетенціями з методики викладання: сформованість фундаментальних методичних знань та вмінь їх застосувати у процесі професійної діяльності; уміння вирішувати педагогічні задачі та завдання з методики викладання дисциплін у ЗВО; засвоєння стратегій впроваджувати та використовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі; здатність до конструктивно-проектної діяльності; вміння мотивувати навчально-пізнавальну діяльність; здатність керувати проектною діяльністю студентів; мотивація до безперервної самоосвіти і самовдосконалення.

Важливими у професійній підготовці викладачів-тьюторів є формування таких важливих компетенцій у сфері дистанційного навчання: розуміння концептуальних положень і основних принципів ДН; володіння інформаційною культурою та комп'ютерною грамотністю; планування використання технологій ДН як частини професійної підготовки студентів; сприяння навчанню у ЗВО на основі технологій ДН; розробка та адаптація навчальних матеріалів для підтримки ДН; надання студентам ЗВО допомоги з використання технологій ДН; відстеження навчальної активності та оцінювання слухачів, використовуючи технології ДН; лідерство в застосуванні технологій дистанційного викладання та навчання у ЗВО; розробка проекту розвитку системи дистанційного навчання ЗВО; заохочувати слухачів управляти своїм власним навчанням у середовищі ДН; створення культури, яка заохочує впровадження і підтримує розвиток ДН; слідування організаційному баченню, стратегіям і завданням ДН; охорона, розміщення і контроль за використанням людських і функціональних ресурсів для організації ДН; розробка, реалізація і контроль над політикою з придбання, експлуатації та використання інструментів ДН.

Ці компетенції можна деталізувати залежно від ролі, яку має виконувати тьютор у процесі професійної діяльності. Узагальнюючі опис проаналізованих вакансій тьюторів на українських сайтах, можна виділити шість ролей тьютора і властиві їм обов'язки та вимоги, що ставляться роботодавцями.

З аналізу вимог роботодавців до професійно діяльності тьютора можна зробити висновок про досить широке розуміння сутності самого поняття «тьютор»: на нього покладаються як навчальні та організаторські функції, так і функції виховання, розробки і супроводу індивідуальної траєкторії навчання, загалом всебічного розвитку підопічних, якими можуть бути як окремі особи такі групи осіб різного віку. Отже, наявним є різноманіття педагогічних тьюторських практик, що вимагає їх осмислення у вітчизняній педагогічній науці.

Виділяють такі види тьюторства: тьютор-наставник, тьютор-куратор, тьютор-консультант, тьютор-керівник освітньої траєкторії, тьютор у міждисциплінарній освіті. Характеризуючи роль тьютора як наставника, автори зазначають, що з XVII століття тьюторство було однією з інституалізованих форм наставництва. Тьютор визначає і радить студенту, які лекції і практичні заняття найкраще відвідувати, як скласти план своєї навчальної роботи, стежить за тим, щоб його підопічні добре займалися і були готові до університетських іспитів. Через таку діяльність тьютора в класичних британських університетах здійснювалося побудова панорами освіти (навчання, виховання і формування способу життя) і можливостей її індивідуального освоєння.

На відміну від британських класичних університетів, у ЗВО США, а також інших країн,

які орієнтуються на американську університетську модель, тьюторство розуміється як кураторство групою студентів, або навіть курсом (до 300 осіб). По суті, ні про яку індивідуальну роботу зі студентом тут мова не йде, функції тьютора зводяться до адміністративного курування групи і вирішення окремих проблем соціально-психологічного характеру, якщо такі виникають і можуть негативно позначитися на освітньому процесі. В обов'язки тьютора-куратора входить стеження за дотриманням студентами встановлених ВНЗ правил організації освітнього процесу. У зв'язку з цим він повинен проводити зі студентами роз'яснювальну роботу з питань специфіки навчання у ВНЗ, стежити за відвідуванням занять, здачею екзаменаційної сесії, при необхідності своєчасним продовженням сесій, академічних відпусток, брати участь в засіданнях екзаменаційних і атестаційних комісіях, відстоювати інтереси студентів перед адміністрацією факультету та університету і т.д.

Як академічний консультант тьютор представляє і відстоює освітні інтереси студента в університеті. Він повинен мати уявлення про сучасні тенденції в освіті; розуміти можливості й обмеження сучасної освіти в зв'язку з розвитком інформаційних технологій; мати уявлення про ідеї і вимоги Болонського процесу; вміти складати індивідуальний навчальний план; давати рекомендації для вдосконалення навичок засвоєння матеріалу, спрямовує саморозвиток і самовиховання особистості, допомагає студентам в їх професійному самовизначенні, розвиває їх дослідні та соціокультурні компетенції.

Тьютор, який виконує роль керівника індивідуальної освітньої траєкторії студента, повинен: бути в курсі всіх останніх тенденцій і змін у вищій школі; знати і розуміти вимоги Болонського процесу; стежити за всіма змінами в законодавстві, що стосуються освіти у ВНЗ; знати принципи складання освітніх програм і робочих навчальних планів; розуміти принципи недирективного навчання; планувати навчальний час; мати уявлення про вимоги, які пред'являє суспільство, що зазнає прискореної трансформації, до працівників, які займаються навчанням. Він грає важливу роль у розробці студентом його власної освітньої стратегії і тактики, адаптації базового навчального плану та його трансформації в індивідуальну програму таким чином, щоб одержувана освіта відповідала не тільки потребам студента, а й вимогам часу.

Тьютор в міждисциплінарній освіті – вид тьюторства, реалізований у вигляді системи міждисциплінарної індивідуальної гуманітарної освіти. У цій моделі в певній пропорції присутні елементи різних видів тьюторства, хоча за ступенем індивідуалізації вона, мабуть, найближче до тьюторства в британських університетах. Модель, що отримала назву *Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH)*, націлена на сприяння самовизначенню студентів у процесі навчання і подолання міждисциплінарних бар'єрів у професійній освіті гуманітаріїв. Вона була реалізована у Варшавському університеті для студентів у відповідь на тенденції сучасного світу, що вимагають від випускників ВНЗ готовності до виходу за межі вузької спеціальності, необхідне розуміння мови споріднених дисциплін. Таким чином, навчання в MISH підвищує рівень пристосованості до постійно мінливих умов на ринку праці.

Інші види тьюторства, засновані на сфері здійснення тьюторської діяльності, виділені Ковальновою Т.М.: тьюторство у початковій школі, тьюторство в основній школі, тьюторство у старшій школі, тьюторство у додатковій освіті. Як тьюторство в початковій школі вчена розуміє особливий вид педагогічного супроводу, в ході якого педагог-тьютор створює умови і пропонує способи для виконання й усвідомлення учнем молодших класів свого пізнавального інтересу, освітнього запиту і дії. Адже сучасному вчителю початкових класів необхідно не тільки знати предмет і методику його викладання, а й добре володіти технологіями особистісно-розвиваючої взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку, з огляду на закономірності їх розвитку, в тому числі створювати умови для формування учням свого освітнього замовлення, яким повинен стати пізнавальний інтерес дитини.

Тьюторський супровід в основній школі – це педагогічна діяльність, суть якої полягає в превентивному освоєнні підлітком компетенцій, умінь і навичок самостійного планування

освітнього і життєвого шляху, формуванні і реалізації індивідуальної освітньої програми (стратегії), умінь і навичок вирішення проблемних ситуацій. Тьюторський супровід проявляється в готовності педагога-тьютора адекватно реагувати на психологічний та емоційний дискомфорт учня, на його запит про взаємодію. Такий тип супроводу передбачає розробку і реалізацію кожним підлітком за підтримки педагога-тьютора індивідуальної освітньої програми (ІОП), яка включає в себе визначення цілей і цінностей освіти, її змісту, форм і варіантів презентації освітніх результатів. У цілому тьюторство в основній школі можна розглядати: як здійснення загального керівництва самостійною освітньою діяльністю; як перехід на суб'єкт-суб'єктні відносини в освіті; як супровід особистісного розвитку, супровід пошуку підлітком самого себе, пошуку людського в собі.

Основна функція тьютора в старшій школі – організація рефлексивно-аналітичної роботи через спеціально організовані рефлексивні сесії і тьюторські консультації (індивідуальні або групові). У той же час тьютор допомагає своєму підопічному у виборі способу діяльності, вивченні й освоєнні тієї чи іншої освітньої галузі. Інший напрям роботи тьютора – організація практичних проб у формах стажистів практик і реалізації соціально-культурних проєктів. Основні функції тьютора в старшій школі полягають в організації простору зустрічей учня з культурними осередками і персональними носіями культури (професорами, майстрами, професіоналами і т.д.); допомозі учню в оволодінні способами освоєння культури (дослідженням, проєктуванням, творчістю) через організацію рефлексії учня над його діяльністю; допомозі в усвідомленні можливостей і освітніх перспектив, пов'язаних з професійним майбутнім; створенні умов для організації дослідницької, проєктної і творчої діяльності учнів з урахуванням індивідуальних програм; формуванні усвідомленого замовлення до навчання, робота по складанню індивідуальної освітньої програми; розширенні освітнього простору учня як простору проби себе, своїх можливостей.

Найбільш багатогранною є діяльність тьютора у сфері додаткової освіти. Можна виділити кілька основних її видів: побудова індивідуальної програми особистості у сфері додаткової освіти; супроводження процесу навчання в закладах додаткової освіти; допомога підлеглому побачити і осмислити інструменти самодопомоги, адекватні для нього способи навчання і спілкування; спільна робота над формуванням освітнього портфоліо. Тьютор додаткової освіти може також допомагати підлеглому у демонстрації своїх досягнень та творчих продуктів на різноманітних оглядах і конкурсах, на яких здійснюється оцінка експертним журі. Крім здійснення індивідуальної діяльності він може ініціювати і супроводжувати творчі проєкти організовувати дозвілля та цікаві тренінги для груп.

Окремим видом діяльності тьютора у системі додаткової освіти ми вважаємо супровід обдарованих дітей. Така діяльність включає ті ж завдання, що були розглянуті вище, але спрямована більше на виявлення і розвиток здібностей обдарованої дитини.

До виділених Ковальновою Т.М., видів тьюторства вважаємо за доцільне додати ще три: тьюторство у вищій школі, тьюторство у навчанні дорослих, тьюторство в інклюзивному навчанні, тьюторство на регіональному рівні та.

Головними завданнями діяльності тьютора, який супроводжує навчання дорослих, є забезпечення навчання в толерантній атмосфері і соціального розвитку людини; вивчення особистостей своїх учнів, їхніх інтересів і потреб, труднощів і проблем, конфліктів, своєчасне надання допомоги (особлива увага приділяється так званій групі «ризик», до якої відносяться: іммігранти, інваліди, ув'язнені, вихідці з бідних сімей, жінки, дорослі, що не отримали шкільну освіту); охорони і захисту прав людини; підтримки адаптації дорослих учнів до навчання, встановлення партнерських стосунків між дорослими учнями, створення комфортного, особистісно орієнтованого простору мікросередовища; створення умов для самоосвіти і самовдосконалення, розвитку здібностей.

У сфері інклюзивного навчання тьютор є фахівцем, який організовує умови для успішного включення дитини з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) в освітню та соціальну середовище освітнього закладу.

Тьюторство на регіональному рівні є відповіддю на замовлення суспільства на

вибудовування методичної вертикалі у системі освіти. Регіональний тьютор має здійснювати зв'язок між методичними службами всіх рівнів (обласний, районний, міський) та освітніми установами з метою розвитку освіти регіону у певному обраному руслі, організовувати актуалізацію і поширення інноваційного досвіду суб'єктів методичної роботи, враховуючи регіональні особливості вимог роботодавців і специфіку регіону. Його діяльність лежить в площині створення і супроводу функціонування тьюторських команд, члени яких – це фахівці методичних об'єднань з того чи іншого профілю, успішні педагоги і т.д. Регіональний тьютор – це позиція тьютора, що володіє спеціальними компетентностями, що дозволяють йому оформляти людський капітал, що відповідає регіональним замовленням на розвиток системи освіти регіону і країни.

Отже, професійна діяльність тьютора є багатогранною: передбачає різноманітні функції у різних сферах і ланках освіти. Зважаючи на запити роботодавців тьютору пропонується виконувати роль онлайн тьютора, вихователя, куратора, персонального тьютора, тьютора інклюзивного навчання, тьютора як менеджера освітнього процесу. Науковці зупиняються на виділенні таких видів тьюторства залежно від функцій, виконуваних тьютором: наставник, куратор, консультант, керівник освітньої траєкторії, тьютор у міждисциплінарній освіті. Ґрунтуючись на аналізі останніх досліджень і публікацій ми виділили види тьюторської діяльності засновані на сфері її здійснення: тьюторство у початковій школі, тьюторство в основній школі, тьюторство у старшій школі, тьюторство у додатковій освіті, тьюторство у вищій школі, тьюторство у навчанні дорослих, тьюторство на регіональному рівні, тьюторство в інклюзивному навчанні. У подальшій роботі планується детально розкрити сутність і зміст виокремлених видів тьюторства та намітити шляхи підготовки здобувачів вищої освіти до тьюторської діяльності.

Контрольні питання до теми

1. Чи викликана потреба у оформленні ролі тьютора у вітчизняній освіті?
2. Як зарубідні та українські науковці приділяли увагу вивченню проблеми тьюторства?
3. Джерела виникнення тьюторства за кордоном?
4. Передумови виникнення тьюторства в Україні?
5. Яка структура тьюторської системи за кордоном?
6. Якими компетентностями має володіти викладач-тьютор?
7. Яку сутність розуміння поняття «тьютор»?
8. Які ролі, обов'язки і вимоги ставляться до тьютора?
9. Які виділяють вид тьюторства?
10. Які функції тьютора у міждисциплінарній освіті?
11. Дайте поняття тьюторського супроводу в основній школі?
12. Яка основна функція тьютора у старшій школі?
13. У чому полягає діяльність тьютора у сфері додаткової освіти?
14. Які завдання тьютора у навчанні дорослих?
15. У чому полягає тьюторство на регіональному рівні?

Список додаткових джерел до теми

1. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты / Г.М. Беспалова // Директор школы. – 2007. – № 7. – С. 51-58.
2. Іващенко М.В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М.В. Іващенко. – Х., 2011. – 20 с.
3. Ковалева Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
4. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4 / Т.М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

5. Койчева Т.І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.І. Койчева. – О., 2004. – 20 с.
6. Комар О.С. Тьюторський супровід розвитку дорослих учнів в умовах відкритого освітнього простору / О.С. Комар // Педагогічні науки, теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. – № 3(29). – С. 311-317.
7. Концепция функционирования регионального тьютора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.scribd.com/doc/12804462/tutor-reg-concept>.
8. Кухаренко В.М. Дистанційний навчальний процес: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, Г.С. Молодих, Н.Є. Твердохлебова / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2005. – 292 с.
9. Кухаренко В.Н. Навчальний процес у відкритому дистанційному курсі / В.Н. Кухаренко // Теорія і практика упр. соц. системами: філос., психологія, педагогіка, соціол.. – 2012. – № 1. – С. 40-50.
10. Сисоєва С.О. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: навч.-метод. посібник / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча. – Київ; Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 280 с.
11. Справочник тьютора / Программа междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования (МИГО) / Авторы-составители А.С. Волошина, О.С. Карнаухова, А.В. Корневский, А.Ю. Никитаева. – Ростов н/Д: НМЦ «Логос», 2010. – 64 с.
12. Шаран Р.В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.В. Шаран. – Т., 2010. – 20 с.
13. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Б.І. Шуневич. – К., 2008. – 36 с.

Додаток Ж.2. Матеріали до теми «Платформи дистанційного навчання» для дисципліни «Основи інформатики»

Теоретичні відомості

Інформатизація освіти є однією з ключових умов успішного розвитку сучасного суспільства, проте наслідком стрімкого розвитку новітніх інформаційних технологій у світі стала нова соціальна економічна проблема – інформаційна нерівність. Основною метою впровадження дистанційної форми навчання є вирішення цієї проблеми, а також швидке й зручне поширення знань, забезпечення доступності освіти всім верствам населення. Значною мірою ця мета реалізується за допомогою програмних засобів, побудованих на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях, які отримали загальну назву „системи дистанційного навчання” (СДН). До найпопулярніших СДН сьогодні можна віднести: Moodle, Lotus Learning Space, Blackboard Learning System, REDCLASS.

Нами було поставлено за мету здійснити порівняльний аналіз навчальних можливостей найбільш поширених СДН та з'ясувати особливості їх застосування відповідно до організації дистанційного навчання. В такому контексті охарактеризуємо їх докладніше.

І. Система дистанційного навчання Lotus Learning Space. Ця СДН, розроблена компанією IBM, надає можливість вчитися і викладати в асинхронному режимі, звертаючись до матеріалів курсів у зручний час, брати участь в онлайн заняттях у режимі реального часу. Викладач може створювати зміст курсу в будь-яких програмах і потім розміщувати створений матеріал в Learning Space. Програма має гнучку систему редагування і адміністрування курсу, дозволяє вибирати різні режими викладання і відстежувати поточні результати роботи студентів.

Курси організовані у вигляді послідовних занять, які можуть бути самостійними,

інтерактивними або колективними. Самостійні заняття зазвичай містять матеріали для читання і тести, які необхідно виконати після вивчення матеріалу. Інтерактивні заняття включають лекції у віртуальному класі, участь в онлайнній дискусії або чаті, роботу з віртуальною дошкою (Whiteboard) і системою сумісного перегляду Web-сайтів (Follow me). Інтерактивні заняття плануються на певну дату і час та проводяться викладачем у віртуальному класі в режимі реального часу. Поточні результати студентів (етап проходження курсу, оцінки, витрачений час, кількість звернень та ін.) зберігаються в базі даних. Ця інформація доступна викладачеві у будь-який час у вигляді звітів різної форми. Колективні заняття передбачають заняття в оф-лайнній і онлайнній дискусіях, чаті.

У системі Lotus є п'ять спеціалізованих баз даних (БД):

- ☐ Schedule - дозволяє учасникам переглядати навчальні матеріали і вправи, брати участь у тестах, вирішувати задачі і проводити дослідження; відображає структуру курсу навчання, створену викладачем;
- ☐ У БД MediaCenter зберігаються статті, новини, глави книг, реферати та звіти; надає доступ до мережі World Wide Web й інших зовнішніх джерел інформації; може зберігати додаткову інформацію, яка виходить за рамки курсу навчання і дозволяє студентам проводити індивідуальні дослідження;
- ☐ БД CourseRoom - інтерактивне середовище, в якому студенти спілкуються, ведуть дискусії між собою та з викладачем;
- ☐ БД Profiles містить інформацію про студентів та викладачів, контакти (адреса, номер телефону і т.д.), фотографії та відомості про процес навчання, отриманий досвід і захоплення;
- ☐ БД Assessment Manager є засобом, за допомогою якого викладачі оцінюють роботу кожного студента і повідомляють йому результати.

Поточна версія Lotus Learning Space 5.01 забезпечує міграцію дистанційних курсів з попередніх версій Lotus Learning Space; має можливість розробки дистанційних курсів з використанням програмного забезпечення Adobe Flash, Adobe AuthorWare, Adobe DreamWeaver; оснащена системою тестування; відповідає останнім міжнародним рекомендаціям в галузі стандартизації дистанційного навчання; має можливість вбудовування в дистанційний курс сесій з текстовим чи звуковим чатом, відео-конференціями; підтримує режим швидкого відображення веб-сторінок на комп'ютерах користувачів та режим копіювання фрагментів стільниці комп'ютера лектора на комп'ютери користувачів, а також тестування у реальному часі.

II. Система Blackboard Learning System. Особливістю віртуального середовища навчання Blackboard, що розроблене компанією Blackboard Inc., є наявність блоку управління, що настроюється за принципом відкритої архітектури. Система Blackboard має такі компоненти:

- ☐ «Керування курсами» - дозволяє створювати потоки студентів для проходження спільного навчання і надає можливість по семестрам відслідковувати міграцію студентів;
- ☐ «Редагування контенту» – за допомогою Wysiwig (візуального редактора);
- ☐ «Адаптація потоку» – керування освітнім процесом, узгодження з навчальними програмами, заходами по звітності тощо;
- ☐ «Складання плану» – дозволяє використовувати збережений або створювати новий план занять;
- ☐ «Навчальні групи» – для встановлювання послідовності занять;
- ☐ «Курсовий пакет» – весь пакетований контент у форматі Blackboard (додаткова література, мультимедійні матеріали, опитувальники);
- ☐ «Інструментарій педагога і студента» – глосарій, дошки оголошень, Electric Blackboard;
- ☐ «Керування особистісною інформацією» – календар, список задач, електронна пошта;
- ☐ «Атестація» – надає можливості з перевірки рівня знань тих, хто навчається за

допомогою програмних пакетів «Оцінка», «Завдання», «Щоденник», «Дошка звіту і підготовки».

Версія 9.0 програми Blackboard Learn була розроблена у співпраці з викладачами різних країн для вирішення загального для них непростого завдання – організації процесу навчання для різнотипних груп слухачів як в умовах аудиторних, так і позааудиторних занять. Blackboard 9.0 надає цілу низку ефективних засобів для вирішення цього завдання - від засобів соціального навчання до інновацій Веб 2.0, а також інтегровані компоненти, що дозволяють закладам освіти здійснювати більш якісну оцінку окремих осіб, груп, програм і шкіл. Крім того, випуск цієї версії значно підвищує відкритість і гнучкість платформи Blackboard, дозволяючи закладам освіти так чи інакше посилювати закладені в програму можливості або ж використовувати її як розширювану базу для додаткових технологій, які їм необхідні для підтримки свого власного підходу до навчання. Відкритість у цій версії Blackboard підвищена за рахунок включення в неї елементів, що забезпечують інтеграцію систем з відкритим вихідним кодом і програм, створених аматорами - включаючи системи управління курсами навчання Sakai і Moodle, доступ до яких не вимагає окремої реєстрації, а забезпечується єдиним входом в рамках платформи Blackboard.

III. Система дистанційного тренінгу (СДТ) REDCLASS. Цей комплекс програмно-апаратних засобів, навчальних матеріалів і методик навчання дозволяє дистанційно навчатися, підвищувати кваліфікацію, контролювати знання в будь-яких галузях діяльності людини, а також напрацьовувати практичні навички з експлуатації і управління програмними продуктами, устаткуванням і технологіями. В основному ця СДТ застосовується для організації корпоративної системи дистанційного навчання і підвищення кваліфікації співробітників компаній; організації системи підвищення кваліфікації фахівців різних напрямів діяльності на базі спеціалізованих навчальних центрів; організації дистанційного тестування для контролю знань, придбаних за допомогою як традиційного очного, так і дистанційного навчання, а також з метою використання у закладах вищої і середньої освіти у процесі навчання і тестування студентів.

СДТ REDCLASS версії 2.1 має модульну структуру і може поставлятися замовникові в різній конфігурації залежно від його цілей і вимог. СДТ REDCLASS має такі функціональні модулі, подані в таблиці 1.

Таблиця 1

Функціональні модулі СДТ REDCLASS

<i>Назва модуля</i>	<i>Функції модуля</i>
Модуль авторизації	Управління правами доступу різних категорій користувачів до функцій СДТ REDCLASS, управління реєстраційною формою, каталогом ролей, реєстром користувачів, каталогом груп користувачів.
Модуль адаптації	Формування групових/індивідуальних навчальних програм/планів, управління заявками на навчання, управління доступом до навчання на основі тестування початкових знань.
Електронний підручник	Здійснення комплексної подачі навчальних матеріалів студентам.
Система тестування	Перевірка знань студентів у цілях самоконтролю і контролю з боку організаторів освітнього процесу.
Середовище емуляції вправ	Надання можливості оволодіння практичними навичками роботи з програмно-апаратними комплексами в режимі емуляції призначеного для користувача інтерфейсу. Наприклад, може емулювати роботу MS Word для навчання користувачів цієї системи.

<i>Назва модуля</i>	<i>Функції модуля</i>
Модуль віртуальних лабораторій	Надання можливості оволодіння практичними навиками роботи за допомогою реалізації віддаленого доступу до програмно-апаратних комплексів.
Модуль управління навчальними матеріалами	Управління каталогом курсів, версіями курсів, зовнішніми ресурсами, режимами навчання і методиками створення курсів. Підтримуються стандарти AICC і SCORM.
Модуль спілкування	Організація взаємодії учасників освітнього процесу в асинхронному (електронна пошта) і синхронному (текстова конференція) режимах.
Модуль статистики	Збір статистичних даних і представлення статистичної інформації у формі призначених для користувача звітів.
Модуль адміністрування	Надання доступу до журналу реєстрації подій і журналу користувачів онлайн, а також доступу до функцій видалення об'єктів системи.
Модуль анкетування	Проведення опитування користувачів.
Авторська система	Створення і редагування навчальних матеріалів.
Конструктор вправ	Створення і редагування вправ з розгалуженим сценарієм виконання і різними системами оцінювання дій користувачів.
Призначений для користувача портал	Надання індивідуалізованого доступу до сервісів.
Web-сайт	Інформування користувачів Системи, забезпечення функцій реєстрації користувачів.

IV. Мережна освітня платформа (МОП) e-University. МОП e-University призначена для навчання і тестування з використанням сучасних інформаційних технологій. Вона забезпечує вирішення наступних завдань: авторизований доступ до ресурсів МОП; управління зареєстрованими користувачами; створення навчальних курсів; підготовка та надання навчальних матеріалів учням; надання засобів комунікації; тестування рівня знань; моніторинг результатів тестування; контроль організації навчання; захист інформації.

МОП e-University можна застосовувати з метою: навчання та тестування студентів ЗВО з використанням сучасних навчальних засобів; організації дистанційного навчання в очному і заочному навчанні; перепідготовки кадрів на базі випускаючих кафедр; довузівської підготовки і тестування; організації відкритого дистанційного навчання та платного навчання на додаткових курсах. Платформа e-University може використовуватися як безпосередньо для дистанційного навчання, коли учні фізично віддалені від центру навчання, підписані на певний набір навчальних курсів, отримують методичні вказівки, виконують тести і завдання, так і для очних форм навчання. e-University надає необхідний набір засобів для реалізації концепції дистанційного навчання, взаємодії управління, викладання і навчання.

Адміністратор системи управляє освітнім процесом, настраює систему на структуру установи, створює бібліотеку навчальних ресурсів, управляє користувачами і їх групами, курсами, інформаційними потоками. Викладач розробляє власні навчальні курси: лекції з розділів, електронні підручники, аудіо-відео матеріали, систему тестування і оцінки знань. Він підтримує тісний контакт із слухачами за допомогою електронної пошти, online-консультацій і дощок оголошень, виявляє переваги, рекомендує додаткові навчальні ресурси, аналізує результати тестування. Слухач самостійно вивчає курс, взаємодіючи з викладачем. У його розпорядженні знаходяться всі, призначені йому інформаційні ресурси: навчальні плани, лекції, електронні підручники, тести й їх статистика, рейтинги. Він отримує

рекомендації викладача, консультується з ним, веде листування, проходить контрольні і навчальні тести у зручний для нього час.

V. Веб-система дистанційного навчання корпоративного рівня „Віртуальний університет”. „Віртуальний університет” є однією із СДН вітчизняного походження, що призначена для вирішення завдань з дистанційного навчання у компаніях та закладах освіти України будь-яких масштабів та рівнів. Розроблена за участі професорського складу кафедри АСОІУ ФІОТ НТУУ „КПІ”, система відповідає вимогам Міністерства освіти і науки України та має розмаїті можливості для тестування учнів, обліку і розвитку курсів, представлення статистики і формування необхідних звітів.

Основними перевагами даної системи є: незначні витрати на встановлення та обслуговування системи дистанційного навчання; швидкість та висока якість надання/викладання навчальних матеріалів; зручний та ефективний рівень оцінювання засвоєних знань та виконання самостійних робіт; залучення більшої кількості абітурієнтів; зручний інтерактивний інтерфейс; доступ до системи з мережі Інтернет дозволяє брати участь у освітньому процесі з будь-якого куточку світу; збільшення конкурентоздатності закладу освіти та застосування в роботі новітніх сучасних інформаційних технологій.

„Віртуальний Університет” складається з таких додаткових модулів: Бібліотека, Статистика, Синхронізація, Публікатор, Пошук, Менеджер розкладів, Аналітичний модуль, Резервування даних. Завдяки цим модулям можна автоматизувати будь-який освітній процес. Варіанти комплектації дозволяють створити віртуальне середовище будь-яких масштабів: група / клас; потік / кафедра; факультет / підприємство; університет / корпорація. СДН „Віртуальний Університет” дозволяє реалізувати будь-які напрямки у освітньому процесі: починаючи від створення внутрішнього комунікаційного середовища до повноцінного віртуального університету у всесвітній мережі Інтернет.

VI. Віртуальне навчальне середовище – „Веб-клас-ХПІ”. Ця СДН розроблена проблемною лабораторією дистанційного навчання НТУ „ХПІ” і призначена для створення динамічного інформаційного простору, який має на меті забезпечувати продуктивну навчальну діяльність і враховувати всі пізнавальні потреби слухачів, а саме: презентацію структурованих і мотивованих навчальних матеріалів; підтримку пізнавальної і діяльнісної активності користувачів; необхідну комунікацію і співробітництво учасників освітнього процесу у різних формах; засоби адміністрування освітнього процесу та його активного супроводження; система має динамічно настроювану мову інтерфейсу (українську, російську або англійську).

До складу „Веб-клас-ХПІ” входять наступні підсистеми: доступу до довідкової інформації (передмова курсу, відомості про авторів і тьюторів); адміністрування (реєстрація нових студентів, контроль активності); доступу до базових інформаційних матеріалів – курсу; доступу до динамічно формованих навчальних матеріалів через курс-меню; підготовки і проведення онлайн тестування (включає тестування знань, адаптивне і психологічне тестування, анкетування, інтерв'ю); доступу до системних веб-словників; внутрішньокурсової пошти; форуму – курсового дискусійного клубу; стрічки чатів.

У „Веб-клас-ХПІ” є кілька груп користувачів. Адміністратор системи має найвищий пріоритет для доступу до ресурсів системи. Його діяльність спрямована на підтримку цілісності системи, збереження баз даних, здійснення загального контролю за освітнім процесом. Він контролює процес реєстрації слухачів, відстежує, можливі порушення правил роботи в даній системі. Автор курсу створює дистанційний курс, який включає інформаційні матеріали, набір тестів, теми для обговорення у Форумі та Стрічці чатів. Система надає авторові можливість формувати частину занять динамічно, якщо цього вимагає індивідуальний підхід до окремого студента або групи студентів. Тьютор відповідає за успішне проведення дистанційного навчання. Він відстежує наповнення баз даних курсу слухачами і, у разі потреби, очищає частину записів. Тьютор контролює хід Форуму, організовує і проводить чати. При необхідності, він може створювати динамічні уроки. Слухачі є тими, хто записується на вивчення дистанційного курсу.

Перша версія системи „Веб-Клас-ХПІ” була використана в травні-вересні 2001 року для організації та проведення дистанційного курсу „Практичний курс дистанційного навчання”. З курсами, які реалізовані в даному середовищі, можна ознайомитися на сайті університету (<http://dl.kpi.kharkov.ua>).

Отже, описані СДН мають спільну мету – програмне забезпечення процесу дистанційного навчання, проте мають різні параметри та можливості. Наведемо основні відомості про описані СДН у таб.2 та функції й інструменти, що наявні або відсутні у них у таб. 3.

Таблиця 2

Характеристика основних систем дистанційного навчання

СДН	Виробник	Умови поширення	Мова інтерфейсу	Стандартизація	Документація	Сумісність з нормами навч. закладу
Moodle	Австралія	вільно	Укр.	SCORM	+	+-
Lotus Learning Space	США	платно	Рос., укр.	IMS, AICC	+-	-
Blackboard	США	платно	Англ.		+-	+
REDCLASS	Росія	платно	Рос.	SCORM	+-	
e-University	Білорусія	вільно	Рос.	IMS	+	+
Віртуальний Університет	Україна НТУУ «КПІ»	платно	Укр.	(немає інформації)	(немає інформації)	+-
Веб-клас	Україна	умовно безкоштовно	Рос.	-	+	+-

Таким чином, слід зазначити, що спільними зусиллями програмістів та педагогів розроблено достатню кількість систем дистанційного навчання для організації дистанційного навчання у закладах освіти різного типу. Інформаційно-комунікаційні технології постійно розвиваються і нові версії розглянути платформ дистанційної освіти передбачаються будуть мати нові можливості для удосконалення освітнього процесу.

Контрольні питання до теми

1. Які нині відомі системи дистанційного навчання?
2. Які основні характеристики системи Lotus Learning Space?
3. Які основні характеристики системи Blackboard Learning System?
4. Які основні характеристики системи REDCLASS?
5. Які основні характеристики системи e-University?
6. Які основні характеристики системи „Віртуальний університет”?
7. Які основні характеристики системи „Веб-клас-ХПІ”?
8. У чому плюси і мінуси сучасних СДН?

Список додаткових джерел до теми

1. Bowling E. The evolution of Lotus e-Learning Software. [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: http://www.ibm.com/developerworks/lotus/library/ls-elearning_evolution. – Заголовок з екрану.
2. Blackboard Learn Content Management User Manual for Release 9 . [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <https://behind.blackboard.com/s/>

student/refcenter/docs/details.Bb?DocumentID=3381&pid=100000&rid=5776&dt=. – Заголовок з екрану.

3. Система дистанційного навчання СДТ REDCLASS. – [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <http://www.redcenter.ru/?sid=439>. – Заголовок з екрану.

4. СДН ПрометейTM Общее описание. – [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: http://prometeus.ru/actual/01_products/lms/opisanie.html. – Заголовок з екрану.

5. Система диференційованого Інтернет-навчання ГЕКАДЕМ. – [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <http://www.hecadem.irk.ru>. – Заголовок з екрану.

6. О системе. [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <http://euniversity.bsu.by/frames.jsp>. – Заголовок з екрану.

7. Про систему дистанційного навчання „Віртуальний Університет”. [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <http://vu.net.ua>. – Заголовок з екрану.

8. Віртуальне навчальне середовище «Веб-клас ХІІІ». [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <http://dl.kpi.kharkov.ua/WebCl/index.htm>. – Заголовок з екрану.

9. Коваль Т.І., Сисоєва С.О., Сущенко Л.П. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

Додаток Ж.3. Матеріали до теми «Методи, форми, засоби тьюторського супроводу» для дисципліни «Педагогіка»

Теоретичні відомості

Одна з проблем, яка стоїть перед учителем сучасної загальноосвітньої школи, це низький рівень зацікавленості учнів і відсутність мотивацій до отримання знань. Перед учителем стоїть завдання пробудити в дітях особисту зацікавленість в придбаних знаннях, які можуть і повинні стати в нагоді в житті.

На практиці добре себе показали такі форми тьюторські супроводу. Індивідуальна тьюторська консультація (бесіда) - індивідуальна організаційна форма тьюторського супроводу, є обговорення з тьютором значущих питань, пов'язаних з особистим розвитком і освітою кожного учня.

Групова тьюторська консультація. На цих заняттях, реалізується тьюторський супровід індивідуальних освітніх програм школярів зі схожими пізнавальними інтересами. Педагог-тьютор одночасно здійснює декілька видів роботи: мотиваційну, комунікативну і рефлексивну. Тематику майбутньої тьюторської консультації бажано обговорювати разом з усіма тьюторантами в групі. З одного боку, це створює атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння і співпраці під час проведення самої консультації, а з іншого, забезпечує продуктивність консультації.

Тьюторіал (навчальний тьюторський семінар) – це активне групове навчання, спрямоване на розвиток розумових, комунікативних та рефлексивних здібностей школярів. Це відкрите навчальне заняття з застосуванням методів інтерактивного й інтенсивного навчання. Тьюторіал також має на меті поглибити і урізноманітнити процес навчання, активізувати пізнавальну діяльність школярів, викликати прояв творчих здібностей, спонукати до застосування теоретичних знань на практиці. У ролі ведучих тьюторіала виступають тьютори або викладачі, які здійснюють тьюторський супровід школярів. Іноді ведучими тьюторіала можуть бути старші школярі, які мають досвід в цій галузі знань. Така робота сприяє оволодінню учнями технологіями індивідуальної і групової рефлексії; виробленню критеріїв оцінки результатів ефективності індивідуальної та групової роботи.

Останнім часом тренінги все активніше застосовуються і викладачами, і тьюторами як одна з ефективних форм організації тьюторського супроводу. Освоєння необхідних умінь і навичок під час тренінгу передбачає не тільки їх запам'ятовування, а й безпосереднє використання на практиці відразу ж в ході тренінгової роботи. У тренінгах, так само як і в

тьюторіалах, але тільки в набагато більш інтенсивній формі широко використовуються різні методи і техніки активного навчання: ділові, рольові та імітаційні ігри, робота з електронними визначниками і визначниками на друкованій основі, моделювання, розбір конкретних ситуацій і групові дискусії.

Вибір кожного разу конкретних форм, методів і технологій самої тьюторської роботи є строго індивідуальним вибором тьютора і залежить як від вікових та особистісних особливостей школяра, так і від особистісних і професійних уподобань самого тьютора.

Необхідно пам'ятати, що для проведення тренінгів з дітьми і підлітками необхідні спеціальні знання та навички.

Освітня подія на відміну від виховного заходу має на меті розвиток освітньої мотивації, побудову та реалізацію індивідуальних освітніх програм, проєктів та досліджень. Це можуть бути: екскурсії в природу, експедиції, польові дослідження, експерименти, лабораторні практикуми та ін. Освітня подія включає різні види діяльності і різних учасників: крім самих учнів, в ньому беруть участь інші цікаві, привабливі, успішні люди («лідери», «автори», «експерти» і т.п.). Події дають можливість подолати небезпеку фіксації тьюторантов на тьюторы і переходу тьютора в позицію «вчителя» («консультанта», «керівника»).

Методи тьюторські супроводу:

- методи практикоорієнтовний діяльності
- методи проблемного навчання (виришення проблемних ситуацій, метод навчального кейса),
- проєктні методи (розробка і захист ІОП, проєкту, портфоліо),
- психодіагностичні (анкетування, психологічна діагностика, індивідуальне та групове консультування, профконсультування),
- методи активного навчання,
- методи аналізу самоаналізу (рефлексія, рефлексивний звіт освітніх цілей, діяльності по їх досягненню, аналіз і самоаналіз здібностей, нахилів),
- методи самостійної роботи студента (індивідуально і в групах).

Під педагогічним тьюторським супроводом можна розуміти таку навчально-виховну взаємодію, в ході якого учень робить дію, а педагог створює умови для ефективного здійснення цієї дії. Технології та методики, які тьютор може використовувати в своїй роботі з учнями, - це технології відкритої освіти. До них відносяться:

- «Кейс-навчання» (метод навчання, заснований на розборі практичних ситуацій),
- «Портфоліо» (метод презентації освітніх результатів),
- «Дебати» (метод організації публічної дискусії, в якій потрібно гранично доказово аргументувати свою точку зору і спростувати протилежну) і ін.

Для підлітків, в силу їх вікових особливостей, особливо важливі змагальні та комунікативні аспекти взаємодії з однолітками, що може стати окремим предметом рефлексії в роботі тьютора і тьюторанта.

Форми роботи тьютора - консультації, індивідуальні та групові тьюторіали (семінари), освітні події, тренінги повинні застосовуватися з урахуванням віку і можливостей тьюторантов. Тьюторський супровід (при реалізації його в будь-якій організаційній формі) завжди носить індивідуальний адресний характер, тому при його здійсненні та виборі відповідної форми, адекватної взаємодії з конкретним тьюторантом, повинні обов'язково дотримуватися гнучкість і варіативність.

Тьюторські діяльність може бути реалізована за допомогою:

- проєктної технології;
- технології роботи з портфоліо;
- технології групового та індивідуального консультування;
- тренінгової технології;
- технології профільних і професійних проб;
- активізуючих методик Н.С. Пряжнікова;
- інформаційних технологій.

Характеристика типових задач тьютора щодо навчаються в дистанційному навчанні представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Типові завдання	Дії тьютора
Знайомство (входження в діяльність)	· Визначення цілей і завдань спільної діяльності. · Надання психологічної підтримки, зняття бар'єрів. · Діагностика початкового і поточного стану учнів. · Розробка стратегії роботи групи на презентацію. · Побудова узагальненого «портрета» групи, визначення сильних і слабких сторін. · Визначення власної ролі і позиції в групі. · Забезпечення прийняття учнями навчальних завдань, проблем. · Залучення учнів до процесу спільного цілепокладання на навчання. · Визначення навчального потенціалу групи. · Встановлення контакту з учнями та контакту учнів один з одним. · Створення комфортної та безпечної атмосфери в групі.
Розморожування (проблематизація)	· Постановка перед учнями творчих завдань, проблем. Визначення сильних та слабких сторін діяльності учнів. · Включення учнів в активну роботу. · Створення мотивації. · Виділення індивідуальних проблем учнів. · Підтримка мотивації. · Відбір тем і проблем для обговорення з учнями. · Визначення успіхів і слабких сторін кожного учня. · Визначення труднощів учнів, що виникають в ході роботи. · Залучення всіх учнів у роботу групи. · Формулювання проблемних питань, завдань. · Дозволяють активізувати учнів. · Робота з проблемами, запропонованими групою.
Організація вивчення концепцій курсу	· Пояснення складних питань, концепцій. · Системне уявлення концепцій курсу. · Виділення головних ідей в темі, курсі. · Організація роботи учнів з кейс-стаді. · Пояснення концепцій курсу. · Демонстрація зв'язку курсу з реальною практикою учнів. · Навчання учнів умінь працювати з ситуацією. · Бачити і формулювати проблему. · Подання більш повного і більш широкого, ніж в матеріалах курсу, погляду на досліджувану область. · Підготовка та читання міні-лекцій. · Формулювання проблемних питань, завдань, що дозволяють активізувати учнів. · Робота з проблемами, запропонованими групою. · Оформлення досвіду учнів. · Огляд матеріалів всього курсу. · Виділення в текстах (письмових і усних) учнів ідей, адекватних досліджуваним матеріалами. · Оцінка адекватності застосування концепцій.
Організація групової та індивідуальної роботи	· Організація групової роботи. · Навчання учнів навичкам рефлексії. · Навчання учнів практичного застосування роботи концепцій. · Організація міжгрупової взаємодії.

Типові завдання	Дії тьютора
	· Вибір адекватних методів навчання. · Організація дискусії. · Навчання учнів навичкам самостійної роботи. · Залучення всіх учнів в роботу групи. · Навчання учнів навичкам ефективного спілкування. · Вибір і використання різноманітних групових вправ. · Узагальнення ідей, запропонованих групами і окремими учнями. · Формулювання проблемних питань, завдань, що дозволяють активізувати учнів. Навчання учнів способом раціонального мислення.
Організація зворотного зв'язку та рефлексії	· Визначення сильних та слабких сторін в діяльності учнів. · Виділення індивідуальних проблем того, хто навчається. · Діагностика початкового і поточного стану учнів. · Визначення успіхів і слабких сторін кожного учня. · Організація зворотного зв'язку. · Визначення труднощів учнів, що виникають у ході роботи. · Контроль динаміки зміни навчальності від заняття до заняття. · Проведення рефлексії власної діяльності. · Надання допомоги учням при побудові індивідуальної програми розвитку. · Формулювання коментарів, що пояснюють помилки учнів, що пояснюють важкі моменти в матеріалах. · Надання учням порад по організації особистої роботи. · Визначення власної лінії поведінки у відповідь на негативні прояви учнів. · Організація аналізу учнями власної діяльності, своїх сильних і слабких сторін. · Навчання учнів аналізу своїх успіхів і помилок.

Незважаючи на великий список завдань тьютора виділяють загальне - функції тьютора щодо учнів.

Основними функціями тьютора щодо учнів виділяють такі: діагностика стану і процесу навчання учнів; здійснення цілепокладання; мотивація та залучення учнів; управління діяльністю та розумовою діяльністю учнів; корекція діяльності учнів; контроль виконання завдань; рефлексія діяльності (своєї і навчаються).

Розглянемо як, зіставляються ці функції з типовими завданнями тьютора стосовно учнів (табл. 2).

Таблиця 2

Відповідність типових задач і функцій тьютора стосовно учнів

Типові завдання	Функції
Знайомство	Діагностика; цілепокладання
«Розморожування» (проблематизація)	Мотивація
Організація вивчення концепцій курсу	Організація діяльності
Організація групової та індивідуальної роботи	Корекція
Організація зворотного зв'язку	Контроль

Діагностична функція пов'язана з участю тьютора в реалізації аналізу.

Під аналітичною діяльністю тьютора розуміють, синонім його розумової, інтелектуальної діяльності з переробки професійно значимої інформації. Аналіз розуміється як проникнення в суть справи, як дію, що розкриває причини навчальних подій, результатом якого є діагноз - оцінка дійсного стану навчальної діяльності учнів. Діагностична функція дозволяє виважено оцінити те, що відбувається, позитивні і негативні сторони діяльності

учнів.

У роботі тьютора ця функція проявляється в наступних діях:

- Вивчення вихідних даних про учнів (вік, місце роботи, стаж на займаній посаді, рівень зайнятості на роботі, рівень освіти, наявність попереднього досвіду навчання й ін.);
- Визначення індивідуальних особливостей учнів (стиль навчання, домінуючий тип мислення, рівень розвиненості здібностей і ін.);
- Визначення установок учнів на навчання, їх потреб, мотивів, очікувань, побоювань і причин, що їх викликають;
- Визначення та аналіз досвіду, знань і умінь учнів за змістом курсу, а також успішного або неуспішного попереднього досвіду навчання;
- Діагностика ступеня засвоєння учнями змісту курсу, що вивчається (ідей, моделей і концепцій).

Функція цілепокладання складає основу роботи тьютора. Тьютор повинен встановлювати і формулювати різноманітні цілі, наприклад, довгострокові і короткострокові цілі освіти і навчання учнів. Перші відносяться до всього періоду навчання, другі - до конкретного елементу освітнього процесу. Це цілі конкретних вправ з учнями, цілі того чи іншого свого впливу. Це навчальні та організаційні цілі.

Для реалізації функції цілепокладання тьютору потрібно вирішити такі завдання:

- Аналіз цілей моделі навчання;
- Визначення змісту і специфіки діяльності учнів;
- Виділення типових завдань, які повинні вирішувати учнів;
- Визначення найбільш типових, пов'язаних з особистісними якостями труднощів і проблем, з якими стикається у своїй діяльності учень;
- Формулювання передбачуваних результатів діяльності учнів;
- Узгодження цілей, визначених тьютором, з цілями учнів;
- Узгодження цілей з можливостями учнів за їх досягнення.

Питання визначення мети не останнє в роботі тьютора. Виділяють простий зв'язок, що веде до проблеми: мета слідує за усвідомленням чийогось «хочу». Усі труднощі цілепокладання полягає в тому, щоб перед цим суб'єктивним «хочу» створювалось об'єктивне «треба».

Мотиваційна функція тьютора полягає в створенні і підтримці включеності учнів у навчання та ефективне просування в курсі. Для здійснення цієї функції необхідно вміти вирішувати такі завдання:

- З'ясовувати вихідні очікування учнів від навчання, індивідуальні потреби і мотиви;
- Формувати установки на продуктивну, головним чином самостійну, діяльність;
- Створювати в групі учнів атмосферу зацікавленості, довіри і підтримки;
- Стимулювати навчальну мотивацію різними інтерактивними методами навчання;
- Організовувати і підтримувати спілкування учнів один з одним, що зазвичай сприяє ефективній роботі на заняттях.

Функція планування полягає в упорядкуванні дій учнів і своїх відповідно до задуманої мети. В якійсь мірі ця функція нагадує побудову стратегії досягнення мети, але тільки планування більш деталізоване, більш конкретне. Ефективне планування в освітньому процесі ґрунтується на вмінні:

- Формувати навчальні цілі на основі чотириступінчастою моделі розвитку фахівця (що він повинен знати, вміти, ніж повинен володіти і ким повинен бути) і з урахуванням аналізу результатів попередньої діагностики (потреб учнів, їх вихідного рівня підготовки, професійного досвіду та ін.);
- Формувати стратегії і тактики власної діяльності з учнями;
- Визначати послідовність дій відповідно до поставлених цілей і очікуваних результатів;
- Розробляти структуру занять з учнями як завершений цикл діяльності (введення,

основна частина, висновок) з урахуванням домінанти спільної, а не індивідуальної діяльності учнів;

- Розподіляти час занять з урахуванням цілей, змісту і технологій навчання, а також особливостей групи (специфікою індивідуальних стилів навчання учнів).

Не останньою функцією тьютора є встановлення встановлення комунікацій. Ця функція особливо важлива на перших етапах взаємодії тьютора з учнями - при формуванні групи, встановлення взаємовідносин як між тьютором і учнем, так і між самими учнями. Виділяють такі вимоги:

- Бути відкритим і доступним для учнів;
- Розуміти і реалізовувати в своїй діяльності тезу: «Всі учні однакові, всі учні різні»;
- Встановлювати між собою і учнями, а також між самими учнями доброзичливі й партнерські взаємини;
- Організовувати спільну діяльність учнів в групі на основі співпраці, узгодження цілей групової діяльності і способів їх спільного досягнення;
- Формувати в групі сприятливий емоційний настрій, атмосферу підтримки та взаємодопомоги, почуття причетності до групи;

Функція контролю. Ніяке навчання, ні за яких умов не може обійтися без зворотного зв'язку, без контролю виконання роботи, спрямованої на досягнення намічених цілей. У широкому сенсі до функції контролю відносять також корекцію та оцінку. Тьютор повинен пам'ятати, що успішність виконання цієї функції закладається і забезпечується задовго до контролю, як такого, - в процесі планування, так як саме на цьому етапі формуються цілі, критерії та показники їх досягнення.

Розглянемо, що повинен виконувати тьютор у своїй діяльності з позиції функції контролю:

- Аналізувати завдання учнів, визначаючи ступінь успішності навчання і освіти;
- Коментувати недоліки і помилки учнів в письмових завданнях;
- Оцінювати якість виконаних завдань;
- Коригувати діяльність учнів відповідно до результатів перевірки завдань;
- Вести моніторинг завдань;
- Оцінювати досягнення окремих учнів і групи в цілому.

Роль функції рефлексії в діяльності тьютора, як і будь-якого фахівця, який навчає інших людей, незамінна. Рефлексія є смисловим центром особистості і механізмом розвитку людини. Тому і тьютор, реалізуючи цю функцію, має можливість індивідуально і професійно розвиватися. Що стає об'єктом рефлексії, об'єктом розумового відображення тьютора? З одного боку, рефлексія може бути спрямована на цілі і зміст курсу, на технології його втілення в освітньому процесі, на досягнуті результати. З іншого боку, предметом рефлексії стають способи організації власної діяльності, спілкування і мислення тьютора, його самозміни. Отже, функція рефлексії реалізується в таких завданнях діяльності:

- Організація аналізу можливостей тьютора;
- Організація рефлексії власної діяльності і спілкування тьютора на предмет виявлення його індивідуальних особливостей (ідеї і принципи, якими тьютор керується в роботі, бажаний стиль навчання та ін.), Його ускладнень, помилок і досягнень;
- Ідентифікація рушійних сил розвитку тьютора і сил, що перешкоджають цьому;
- Створення в діяльності учнів «приводів» для рефлексії - проблемних ситуацій;
- Організація рефлексії діяльності учнів з метою аналізу їх діяльності, розуміння місця «проблемних точок» (труднощів), їхніх причин і версій усунення труднощів, а також розуміння того, що необхідно знати і вміти самому учневі.

Методична функція тьютора відноситься до числа важливих функцій.

До дій, що складають цю функцію відносяться:

- Створення необхідних коштів для організації освітнього процесу (спеціальних завдань, комплексів питань, набору конкретних ситуацій, ілюстративного матеріалу та ін.);
- Розробка різних контрольно-діагностичних методик: переліку контрольних питань,

анкет, опитувальних листів, інформаційних карт, тестових матеріалів та ін.;

- Аналіз і опис власного тьюторського досвіду;
- Впровадження у власну діяльність ефективного досвіду інших тьюторів

Контрольні питання до теми

1. Які виділяють форми тьюторського супроводу?
2. Які функції тьюторіалу?
3. Які особливості тренінгів?
4. Для чого застосовується така форма як освітня подія?
5. Які виділяють методи тьюторського супроводу?
6. Які існують технології тьюторського супроводу?
7. Як може бути реалізована тьюторська діяльність?
8. Типові задачі тьютора?
9. Які функції тьютора?
10. Охарактеризуйте відповідність типових задач і функцій тьютора стосовно учнів.
11. У чому полягає діагностична функція тьютора?
12. Яка важливість функції цілепокладання?
13. У чому полягає мотиваційна функція тьютора?
14. Завдання рефлексії тьютора.

Список додаткових джерел до теми

1. Гладкая Е.С. Тюмасева З.И. Технологии тьюторского сопровождения: учеб. пособ. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 93 с.
2. Губанова А.О.. Методика проведення навчальних занять з фізики у формі тьюторіала. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Том 2, № 9. С. 100-107.
3. Демченко І.І. Імітаційне моделювання у квазіпрофесійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. URL : https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/639/1/Imitat_modelyvanna.pdf (дата звернення: 13.09.2018).
4. Довбыш С. Е. Событийный подход в работе преподавателя: открытая образовательная технология «Событийно-ресурсное картирование». Управление образованием: теория и практика. 2017. №4 (28). С.54-66.
5. Іващенко М. В. Особливості реалізації технології тьюторської діяльності. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2009. 6. С. 68-72.
6. Казакова Ю.В. Технология Событийно-ресурсного картирования в работе со студентами. URL: https://thetutor.ru/direction_of_activity/vysshee-obrazovanie/tekhnologiya-sobytijno-resursnogo-kartirovaniya-v-rabote-so-studentami (дата звертання: 21.05.2019).
7. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» : лекции 1-4. Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.
8. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5-8. Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 64 с.
9. Ковалева Т.. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике. Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5 (12). С.108-112.
10. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е. и др.. Педагогика: учебник. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. 432 с.
11. Манузина Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 109-113.
12. Миркес М.М., Муха Н.В. Образовательное событие как тьюторская практика. Событийность в образовательной и педагогической деятельности. 2010. № 1 (43). С. 101-109.

13. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие / Сост. Н.И. Мешков, Н.Е. Садовникова. Саранск, 2010. 80 с.
14. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева и др.. Москва-Тверь : «СФК-офис», 2012. 246 с.
15. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ. Методические рекомендации для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений / Сост. Алещенко С. В. Томск: ОГКОУ «Центр ПМСС», 2014. 42 с.
16. Усата О.Ю.. Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04. Житомир, 2009. 247 с.
17. Шрамко Н. В. Основы тьюторства : курс лекций : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Екатеринбург : [б. и.], 2018. 111 с.

Матеріали до теми «Поняття про дистанційне навчання» для дисципліни «Педагогіка»

Теоретичні відомості

Розглядаючи дистанційне навчання як організовану взаємодію суб'єктів освітнього процесу на відстані для досягнення конкретних цілей навчання Полат Е.С. зауважує, що мова йде не про самоосвіту, яку часто ототожнюють з дистанційним навчанням, а про освітній процес, де роль вчителя, викладача, звичайно, дещо інша, ніж в очній формі, однак, не менш важлива.

Для того, щоб сучасні інформаційні технології, що сьогодні частіше використовуються у дистанційному навчанні, не знівельовали цілі освіти у розвитку гармонійної особистості, конкурентоспроможного та креативного спеціаліста важливо використовувати сучасні педагогічні технології з урахуванням специфіки дистанційного навчання.

Виходячи із пріоритетних у сучасному суспільстві концепцій навчання (гуманістична, конструктивістська, особистісно-орієнтована, конективістська), Полат Е.С. виділяє такі педагогічні технології, що мають складати дидактичну основу дистанційного навчання: навчання у малих групах співробітництва; дискусії, мозкові атаки, круглі столи; рольові ігри проблемної спрямованості; ситуативний аналіз (case-study); «портфель учня» (рефлексія).

Ці технології відображають принцип проблемної спрямованості навчання – головний принцип гуманістичної педагогіки. Важлива не сума знань, якими володіє учень, студент, ще важливіше, як учні, студенти вміють застосувати ці знання для вирішення конкретних життєвих або професійних завдань.

У кожній формі навчання ці технології реалізуються по-різному, зокрема, залежно від використовуваних технічних засобів, у тому числі інформаційних і комунікаційних технологій.

Ставлячи співробітництво суб'єктів навчання на перше місце абсолютно необхідно у ДН використовувати різноманітні форми співробітництва у малих групах на етапах формування різноманітних навичок, інтелектуальних умінь, у процесі творчої, проєктної діяльності, рольових ігор та ін. Студенту, який проходить навчання в дистанційній формі дуже важливо не відчувати себе самотнім, а бути членом колективу, який виконує спільну роботу. У цьому випадку взаємодопомога, спільна пізнавальна діяльність виявляються значно ефективніше повної індивідуалізації, хоча, природно, дистанційне навчання не виключає і роботу за індивідуальними планами.

Процес навчання будується спочатку на основі проблемних ситуацій, які пропонується обговорити в малих групах співробітництва (3-4 людини), використовуючи відомі учням, студентам знання. Студенти переписуються між собою по електронній пошті. Бажано, щоб використовувана в дистанційному навчанні оболонка передбачала не тільки загальний Форум для всієї групи, але і для малих груп співробітництва, а також особисті веб-сторінки

для кожного учня, студента групи. У процесі навчання при підготовці до загальної дискусії, в процесі проєктної діяльності, ситуаційного аналізу виникають навчальні ситуації, пов'язані з необхідністю: провести попередню мозкову атаку для визначення гіпотез можливого вирішення поставленого завдання, пошуку шляхів виходу з проблемної ситуації; попереднього обдумування, міркувань в малих групах, іноді й індивідуально, які група не може ще винести на загальний Форум для загального обговорення; накопичення проміжних даних, ідей, думок, додаткової інформації, які в процесі листування електронною поштою оформляються у вигляді певних суджень і які партнери по групі хотіли б зберегти для подальшого обмірковування; теж стосується і кожного окремого учня, студента, який бажав би прокоментувати окремі власні думки або ідеї своїх партнерів (рефлексія).

Такий процес конструювання власного знання не виключає наявності в курсі базових лекцій. Але і ці лекції бажано будувати в проблемному плані, а не для заучування і відтворення. Таким чином, дискусії, обговорення, робота з різними джерелами інформації стають основними видами діяльності в процесі пошукової, дослідницької, проєктної роботи студентів, учнів. Акцент, звичайно, робиться на самостійну діяльність студентів, проте, викладач не тільки не стає стороннім спостерігачем, контролером, але є активним співробітником цієї спільної діяльності.

З метою самоактуалізації і самопізнання особистості у процесі навчання пізнавальна діяльність повинна, з одного боку, організовуватися на основі спільної діяльності (вчителя та учнів, учнів між собою), щоб у процесі спільної роботи над вирішенням постійно виникаючих проблемних ситуацій індивід мав можливість брати відповідальність на себе, вміти приходити до згоди з партнерами, розглядати явище з різних сторін, підвищуючи постійно свій рівень компетентності. З іншого боку, людина в процесі пізнавальної діяльності повинна мати можливість розкрити свій власний потенціал, виражати власну аргументовану точку зору.

Використання загального Форуму для організації спільних дискусій, обміну думками може передувати дискусії в тілі і відеоконференції, які вимагають більш ретельної підготовки і створюють можливість для більш розлогих обговорень, особливо в on-line режимі. Але і off-line конференції мають свої плюси. Вони можуть тривати досить довгий проміжок часу, залучаючи в дискусію не тільки учасників курсу але також, якщо це доцільно, гостей, наприклад, фахівців у предметній області. Звичайно, для невеликих оперативних обговорень використовуються чати, які, однак, також вимагають попередньої підготовки. Загалом, наявні в даний час в нашому розпорядженні інформаційні та комунікаційні технології дозволяють нам, педагогам вирішувати дуже складні педагогічні завдання і в дистанційній формі навчання, завдання інтелектуального та морального розвитку учнів, зближуючи розділених між собою відстанню учнів, створюючи тісну співпрацю, надаючи можливість кожному окремо і спільно думати, міркувати, вчитися приймати відповідальні рішення.

До освітніх технологій, на думку В.П. Демкина, Г.В. Можасвої, найбільш пристосованих для використання у дистанційному навчанні, належать: відео-лекції; мультимедіа-лекції та лабораторні практикуми; електронні мультимедійні підручники; комп'ютерні навчальні і тестуючі системи; імітаційні моделі та комп'ютерні тренажери; консультації та тести з використанням телекомунікаційних засобів; відеоконференції.

Серед педагогічних технологій найбільш доцільними для ДН є технології, орієнтовані на групову роботу, навчання у співпраці, активний пізнавальний процес, роботу з різними джерелами інформації. Адже вони передбачають широке використання дослідницьких, проблемних методів, застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності, розвиток не тільки самостійного критичного мислення, а й культури спілкування, уміння виконувати різні соціальні ролі у спільній діяльності. Також ці технології найбільш ефективно вирішують проблеми особистісно-орієнтованого навчання. Студенти отримують можливість відповідно до індивідуальних особливостей досягати певних результатів у різних галузях знань, осмислювати одержувані знання, в результаті чого у них формується власна

аргументована точка зору щодо предмету навчання. До таких технологій ми відносимо: 1) технології колаборативного навчання; 2) технології кооперативного навчання; 3) проєктні технології; 4) технології проблемного навчання; 5) дослідницький метод; 6) технології індивідуального і диференційованого навчання; 7) технології модульного навчання; 8) ігрові технології; 9) інтерактивні методи навчання.

Технології колаборативного навчання

Основною ознакою *колаборативного навчання* є колективність дій, спільний характер групової роботи, колегіальність, співавторство, кооперація, взаємодія, співпраця. Термін був вперше запропонований Дж. Берзіним (Josh Bersin) – провідним фахівцем корпорації Microsoft з розробки програмних засобів підтримки корпоративного навчання – як синонім нового терміну «we-Learning». Колаборативне навчання передбачає: орієнтацію на упорядкування неформального навчання, індивідуальний підхід до організації та управління спільного навчання.

Автори технології навчання у співпраці (колаборативного) об'єднали три ідеї: навчання в колективі, взаємооцінювання, навчання в малих групах. Головною силою, що впливає на освітній процес, став не вплив учителя (викладача), а вплив колективу.

При навчанні у співпраці вирішуються такі завдання:

1. Учень набагато краще вчиться, якщо він вміє встановлювати соціальні контакти з іншими членами колективу.

2. Від уміння спілкуватися з іншими членами колективу залежить і вміння учнів грамотно і логічно писати.

3. У процесі соціальних контактів між учнями створюється навчальне співтовариство людей, що володіють певними знаннями і готові отримувати нові знання в процесі спілкування один з одним, спільної пізнавальної діяльності.

4. Навчання у співпраці – це спільне (поділене, розподілене) розслідування, в результаті якого учні працюють разом, колективно конструюючи, продукуючи нові знання, а не відкриваючи об'єктивні реалії, споживаючи знання у вже готовому вигляді. Роль педагога тут зводиться до того, що він задає тему (ставить навчальне завдання), а далі він повинен створити таке сприятливе середовище спілкування, психологічний клімат, за яких учні (студенти) могли б працювати у співпраці. При цьому, на відміну від інших технологій навчання, педагог є повноправним учасником процесу навчання, що, зрозуміло, не знімає з нього відповідальності за координацію, управління ходом дискусій, а також за підготовку матеріалів, розробку плану роботи, обговорюваних питань і тем тощо.

На початкових етапах роботи з технології навчання у співпраці викладачеві доведеться витратити чимало часу на різноманітні психолого-педагогічні тренінги, спрямовані на: знайомство учнів один з одним; згуртування учнівського колективу в цілому, окремих груп учнів; освоєння асів межперсональної і групової комунікації; розвиток умінь брати участь у діалозі та вести дискусію; вивчення індивідуальних стилів навчання, соціально-психологічних типів учнів, які працюють в одній групі.

Технології кооперативного навчання (Cooperative Learning)

Кооперативне навчання – це технологія навчання в малих групах. Члени великої групи розділяються на кілька малих груп і діють за інструкцією, спеціально розробленою для них викладачем. Кожен зі студентів працює над своїм завданням, своєю частиною матеріалу до повного розуміння досліджуваного питання й завершення роботи над ним. Потім вони обмінюються знахідками таким чином, що робота кожного є дуже важливою і суттєвою для роботи всіх інших, оскільки без неї завдання не вважатиметься виконаним.

Під час роботи груп викладач відстежує групову динаміку й індивідуальну активність студентів, тому наприкінці роботи він уже може зробити певний висновок про освітній процес. Одним із способів перевірки знань студентів може бути вибіркове опитування одного зі студентів підгрупи. Викладач може, наприклад, зустрітися зі студентом в чаті і поставити йому кілька запитань, відповіді на які вимагають вільного володіння матеріалом.

Успіх роботи груп кооперації прямо залежить від уміння викладача спланувати роботу і

від уміння самих студентів побудувати свою навчальну діяльність, поєднуючи індивідуальну роботу з роботою в парах і групою в цілому. При цьому, студенти мають розуміти, що це спільна діяльність, але кожен з них має в цій діяльності «своє обличчя», зберігає свою індивідуальність.

Існує п'ять необхідних компонентів ефективних ситуацій (базових елементів) кооперованого навчання: позитивна взаємозалежність, взаємодія підтримки «пліч-о-пліч», індивідуальна відповідальність, уміння спільно працювати в малій групі, групова обробка результатів. Якщо кооперативне навчання здійснюється ефективно, слід очікувати: підвищення самооцінки; збільшення досягнень; збільшення соціальної підтримки; доречної поведінки; навичок кооперації; внутрішньої мотивації; зростання активності; кращого ставлення до школи; кращого ставлення до вчителів; більш позитивного психологічного контролю та самоконтролю.

Електронне навчання

Сьогодні існує безліч різних засобів доставки навчального матеріалу: пошта, телефон, факс, електронна пошта, телеконференція, електронна дошка, супутникові освітні системи, інтерактивне телебачення, радіо, а також CD-ROM і аудіо-, відеокасети.

У процесі електронного навчання зворотний зв'язок викладача і студента ускладнений. У результаті виникає питання про можливість ефективного навчання, коли взаємодія із студентом може бути не такою ефективною, як при проведенні навчання в аудиторного формі. Покликані цьому запобігти технології взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, що складають безліч засобів зворотного зв'язку (пошта, телефон, факс, електронна пошта, інтерактивне телебачення, телеконференція, засіб переговорів у реальному масштабі часу (IRC) та безпосереднє спілкування) і способів взаємодії (синхронних і асинхронних) викладача і студента.

Синхронні способи (on-line) засновані на одночасній участі викладачів і студентів (віртуальна чи реальна група) у процесі навчання в реальному часі, тобто повідомлення, надіслане відправником, досягнувши комп'ютера адресата, негайно направляється на відповідний пристрій виводу. У цьому випадку доставка знань забезпечується інтерактивним телебаченням, відео-конференціями і супутниковими освітніми системами.

Існує кілька видів синхронних комунікацій: відеоконференції (односторонні і двосторонні); аудіо конференції; чати (текстові конференції); миттєвий обмін повідомленнями; спільне використання додатків; віртуальний клас.

З on-line технологій, насамперед, потрібно відзначити чат, що дозволяє здійснювати обмін текстовими повідомленнями через Internet в реальному часі. «Розмова» може відбуватися лише між двома користувачами, або може мати формат колективної бесіди. У процесі спілкування через чат користувач бачить перед собою екран, на якому відображаються повідомлення, із зазначенням того, хто його відправив повідомлення. Більшість програм дозволяє також викликати кого-небудь з присутніх користувачів на «приватний» діалог, закритий від інших користувачів. Для роботи з чатами існує велика кількість програм, наприклад, ICQ, QIP, Trillian. Ефективність технологій on-line особливо висока при організації мережевих семінарських занять і групових консультацій.

Спільне використання додатків призначений для демонстрації або навчання роботі з програмними продуктами і являє собою програму, що запускається тільки на одному комп'ютері в мережі, а на всіх інших комп'ютерах доступний екран цього комп'ютера.

Віртуальний клас – це електронна імітація спілкування при аудиторному навчанні; комплекс програмних продуктів, що реалізують відразу кілька елементів синхронного спілкування, які дозволяють наблизити спілкування через локальні чи глобальні мережі до спілкування «обличчям до обличчя» за допомогою таких функцій: класна дошка (whiteboard) – можливість писати і малювати на екрані, доступна одночасно всім учасникам спілкування; загальний (широкомовний) чат; функція «підняття руки»; індивідуальний обмін повідомленнями між слухачами і викладачем; показ слайдів, навчальних матеріалів; відео-зв'язок; можливість завантаження файлів до заняття і відеозапису проведеного спілкування.

При асинхронному способі (off-line) отримані повідомлення зберігаються на комп'ютері адресата. Користувач може переглянути їх за допомогою спеціальних програм у зручний для нього час. На відміну від очного навчання, де діалог ведеться тільки в режимі реального часу (on-line), в ДН він може йти і у відкладеному режимі (off-line).

Основна перевага off-line технологій полягає в тому, що вони менш вимогливі до ресурсів комп'ютера та пропускної здатності ліній зв'язку. Вони можуть використовуватися навіть за відсутності постійного підключення до Internet. До технологій цього роду відносяться електронна пошта, списки розсилки, форум тощо. За допомогою список розсилки може бути організована розсилка навчальної інформації, за допомогою електронної пошти встановлюється особисте спілкування між викладачем і студентом, а форум дозволяє організувати колективне обговорення найбільш складних або викликали труднощі питань курсу. Всі ці технології дозволяють обмінюватися повідомленнями між різними комп'ютерами, підключеними до Internet.

Важливою перевагою off-line технологій є великий вибір програмного забезпечення для роботи з електронною поштою. Сучасні поштові програми дозволяють відправляти повідомлення в гіпертекстовому форматі (тобто, з гіперпосиланнями, шрифтовими і колірними виділеннями фрагментів тексту, вставкою графічних зображень та ін.) Крім того, до листа може бути прикріплений файл довільного формату. Ефективність технологій off-line проявляється при організації поточних консультацій, поточного контролю на основі контрольних і самостійних робіт, що перевіряються «вручну» викладачем.

Для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу студентами застосовуються технології контролю і оцінювання навчальних досягнень слухачів. Використовується як оперативний (вбудований у навчальний матеріал), так і відстрочений контроль знань (тестовий контроль, курсова робота, реферат, письмові іспити, дипломна робота). Для контролю якості засвоєння знань студентами у ДН здійснюється постійний моніторинг за допомогою технологій взаємодії між студентом і викладачем. Контроль та атестація навчальних досягнень студентів у ДН може здійснюватися як з використанням електронних засобів так і традиційними способами у випадку проведення підсумкової атестації.

Використання найсучасніших технологій робить дистанційне навчання дійсно ефективним. Інформаційні технології забезпечують автоматизацію процесу навчання, доставку навчальних матеріалів учням, контроль за процесом навчання, контроль знань.

Можна виділити кілька можливих рівнів технічного рішення для організації дистанційного навчання у закладі освіти: навчальний портал, система управління дистанційним навчанням, система управління навчальним контентом.

Навчальний портал – сайт, що надає доступ до всіх навчальних інформаційних ресурсів університету. Навчальний портал дає єдиний інтерфейс і вхід до всіх навчальних можливостей у закладі освіти. Основна мета створення навчального порталу – об'єднання в єдиному інтерфейсі описаних нижче продуктів, а також їх інтеграція із зовнішніми інформаційними системами. Програмне забезпечення порталу дозволяє персоналізувати систему, надати різним категоріям користувачів різні можливості.

Система управління дистанційним навчанням – програмне забезпечення, призначене для організації освітнього процесу та контролю за навчанням через Інтернет та/або локальну мережу. Система управління навчальним контентом – програмне забезпечення (можливо і веб-орієнтоване) для створення та передачі навчального контенту. Сервіси Інтернет, що за умови організованого управління викладачем створюватимуть персональне середовище навчання для студента.

Контрольні питання до теми

1. Поняття про дистанційне навчання.
2. Як дистанційне навчання пов'язано із інформаційними технологіями?
3. Які педагогічні технології мають складати дидактичну основу дистанційного навчання?
4. Як будується процес дистанційного навчання?

5. Які освітні технології найбільш використовувані у дистанційному навчанні?
6. Поняття про технології колаборативного навчання.
7. Які завдання вирішуються при навчанні у співпраці?
8. Поняття про технології кооперативного навчання.
9. Які є способи доставки навчального матеріалу?
10. Поняття про синхронне та асинхронне навчання.
11. Поняття про системи управління дистанційним навчанням.

Список додаткових джерел до теми

1. Андреев А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
2. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учеб. пособ. / А.М. Анисимов. – Харьков, ХНАГХ, 2008. – 275 с.
3. Белозубов А.В. Система дистанционного обучения Moodle: уч.-мет. пособ. / А.В. Белозубов, Д.Г. Николаев. – СПб., 2007. – 108 с.
4. Биков В.Ю. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посіб. / В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, О.В. Рибалко, Ю.М. Богачков / за ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
5. Бугайчук К.Л. Напрями використання LMS Moodle в системі професійної підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу ВНЗ МВС України [Електронний ресурс] / К.Л. Бугайчук // Перша всеукраїнська науково-практична конференція MoodleMoot Ukraine 2013. – Режим доступу: <http://2013.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=5>.
6. Демкин В.П. Информационные технологии дистанционного обучения [Електронний ресурс] / В.П. Демкин, Г.В. Можаяева // Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения: учебно-методическое пособие. – Томск, 2003. – Режим доступу: <http://www.ict.edu.ru/ft/003625/1.html>.
7. Добро пожаловать в сообщество Moodle! [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://moodle.org>.
8. Открытое и дистанционное обучение. Тенденции, политика и стратегии / ЮНЕСКО; ред.: Е. Хвилон, М. Пэтру; ред. рус. изд. А.Л. Семенов. – М.: Ин-т нов. технологий, 2004. – 139 с.
9. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посібник Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
10. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения [Електронний ресурс] / Е.С. Полат // Лаборатория дистанционного обучения Российской академии образования. – Режим доступу: <http://www.distant.ioso.ru/seminary/09-02-06/tezped.htm>.

Додаток Ж.4. Матеріали до теми «Історія тьюторства» для дисципліни «Історія педагогіки»

Теоретичні відомості

Нині все виразніше виявляється суперечність між вимогами до особистості й діяльності педагогів та фактичним рівнем готовності випускників ЗВПО до здійснення професійної діяльності в умовах додаткової, інформальної та інклюзивної освіти, електронного та дистанційного навчання, що вимагає вільного оперування індивідуальними практиками навчання. Тому актуальним стає завдання історико-педагогічного аналізу тьюторства не для того, щоб реплікувати досвід минулого, але щоб продовжувати традиції в новому контексті.

Дослідники джерел тьюторства (Ед. Гордон, Ел. Гордон, В. В. Максимов, Т. М. Ковальова, В. М. Кухаренко) зазначають, що з часів появи перших університетів у Європі (Оксфордський, Кембриджський університети) тьюторство спочатку виконувало

функції супроводу отримання університетської освіти. Тьютор не отримував для цього ніякої спеціальної педагогічної освіти, він передавав свій досвід самоосвіти в силу того, що володів технікою рефлексії і передачі знань, залишаючись в повному сенсі університетської фігурою.

У ці часи в Україні (XII-XIV ст.) виникали перші школи у Київській Русі, де у зв'язку із тим, що контингент школярів був не великим, широко застосовувалися індивідуальні методи навчання. В основному навчання базувалося на церковних засадах. У церковному навчання можна виділити два аспекти, що вбачаються важливими для нас у відношенні можливості реконструкції історичних основ тьюторства. Перший аспект полягає у тому, що людина проходить шлях освіти себе – набуття в собі Людини, в якому діє Божественна сила і яким кожен монах покликаний стати, шлях внутрішнього визволення в відкритості Богу. Другий аспект можна сформулювати як «проповіді про правила поведінки в сфері Духа». Як правило, шлях ченця відзначений не тільки його особистими зусиллями. Він пов'язаний з наставником (духівником), якому монах довіряє, як син, будучи впевненим, що в ньому проявляється дбайливе і вимогливе батьківство Бога. Завдяки впливу духівника шлях кожного ченця стає індивідуальним щодо часу, ритму і способів шукання Бога, і саме тому в чернецтві проявляється велика різноманітність виразів общежительного і відлюдницького характеру.

У період Відродженні в Україні (XVI-XVII) освіта характеризувалася гуманізмом та демократичними цінностями. Так за змістом і рівнем освіти не поступаючись школам Західної Європи, братські школи за організацією навчання і розпорядком шкільного життя перевищували західноєвропейську школу того часу. Братолюб'є – основна засада братств, передбачало терпимість і шанобливе ставлення один до одного, обов'язковою була допомога всім, хто цього потребував. У козацьких школах, де учителями були козаки-кобазрі, заняття з учнями проводили індивідуально. У січовій школі було реалізовано принцип гармонійного виховання людини, бо поруч із загальноосвітніми предметами багато уваги приділялося психофізичному вдосконаленню майбутніх козаків. Підлітки і юнаки охоче брали приклад з дорослих, які відчували психологічний комфорт завдяки тому, що однаковою мірою турбувалися про свій інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток. Це створювало в них настрій внутрішнього задоволення, хорошого самопочуття, сприяло єдності слова і діла, думки і вчинку, гармонії душі й тіла. Отже, гуманістичні ідеї та увага до індивідуальних рис особистості у братських та козацьких школах, а також поява постаті наставника, які здійснювали індивідуальний підхід до особистості, свідчать про розвиток тьюторських ідей в Україні цього періоду.

В Україні в цей період відбувається розвиток вищої освіти завдяки появі колегіумів. Києво-Могилянська Академія дотримувалася гуманістичних та просвітницьких ідей. Проголосивши себе всестановим закладом, Академія ніколи не порушувала цього задекларованого принципу, намагаючись дати знання якнайбільшій кількості молоді. Так у академічній інструкції з новоприбулими префектів попереджали: «Якщо попадеться зовсім тупий, не приймати, бо літа втратить, а нічому не навчиться, а тим часом гадатиме, що він мудрий. А якщо котрий прикидатиметься тупим, щоб його відпустили додому, досвідчений вчитель знайде як його спокусити й істину вивідати». Тобто ідеї особистісного підходу були закладені у освітньому процесі Києво-Могилянській академії. На відміну від російської освіти того часу, в Україні під впливом європейської культури для молодих людей формувалося необхідне середовище для становлення особистості. Так завдяки проведенню диспутів у Києво-Могилянській академії формувалася атмосфера толерантності, терпимості до чужих думок та середовище для вільного обміну ідеями і думками.

У цей час важливим для з'ясування історичних основ тьюторства в Україні є погляди і педагогічна діяльність Г. С. Сковороди, який у своїх притчах, віршах, збірці «Сад божественний пісень», байках та листах звертався до проблем виховання, обґрунтовуючи принцип гуманізму та природо відповідності у вихованні. Заслугою просвітителя-гуманіста є те, що він розкрив принцип гуманізму як розуміння вихователем думок, переживань та прагнень дитини, віру у благородне особистісне начало та в силу виховання. Він вважав, що

цей принцип реалізується лише за умови, коли вихователь виявлятиме високу чуйність і повагу до вихованця.

Згодом під впливом Російської імперії, Австро-Угорщини та Польщі у XVIII-XIX ст. Україна прийняла німецьку модель університету, якій не властивий був інститут тьюторів. Російський уряд намагався заводити свої урядові школи з одноманітною організацією, однаковими програмами та вимогами. Тобто умов для виникнення внутрішнього і зовнішнього вільного і відкритого освітнього простору та його супроводу в ньому не було. Проте ідеї О. В. Духновича, Т. Г. Шевченка, П. О. Куліша, М. І. Костомарова сприяли розвитку прогресивних думок в українській освіті тих часів. Виходячи з принципу природовідповідності О. В. Духнович вимагав врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Для того, щоб дитина не зневірилася у власних силах, щоб не гальмувався її розвиток, педагог вважав важливим дотримання принципу доступності у навчанні.

Слід зазначити, що на відміну від англійської освіти в Україні до XX-го ст. тьюторських практик не виникало, а натомість існував інститут наставників та гувернерів, а згодом – репетиторів. Наставництво, як прообраз тьюторства, складалося швидше серед домашніх вчителів. У цей період видатними педагогами і діячами XIX ст. такими як І. Я. Франко, К. Д. Ушинський, С. Ф. Русова, Б. Д. Грінченко були закладені передумови виникнення тьюторства в Україні. Історичні події кінця XIX-початку XX ст. не сприяли розвитку педагогічної думки у руслі пошуку нових форм освіти особистості.

У XX ст. в Україні формувалася радянська система освіти, в якій з початку (1920-1930-ті роки), у центрі залишалась дитина, індивідуальність, формування «нової людини». Педагогіку особистості та принцип гуманізму відстоював український радянський педагог О. Ф. Музиченко, зазначаючи, що «виховання і навчання повинні творитися з середини учня, а не ззовні, виховання і навчання повинні складатися не із зовнішнього впливу вчителя на учня, а з діяльності самого учня».

У наступні роки (наприкінці 1930-х у 1950-х роках) ідеї колективізму починають все більше впливати на освітню теорію і практику. Вони як антитези індивідуалізму, особистісному розвитку надовго стали домінантами радянської педагогіки. У педагогіці постало питання плановості виховної й навчальної роботи в школі за аналогією з першим п'ятирічним планом розвитку СРСР, впровадилася упорядкована робота школи зі стабільними програмами, підручниками, що спиралась на наступність, послідовність, цілісність. Але прогресивні українські радянські педагоги і педагоги українського походження, що емігрували закордон, розуміли, що авторитарна система навчання не дозволяє розвинути усіх здібностей дитини і навіть спотворює процес формування особистості молодого людини, тому піднімали це питання у своїх працях.

І. І. Огієнко одним із головних принципів виховання (розглядаючи поряд з природовідповідністю, народністю, індивідуалізацією, демократизацією, етнізацією, інтегрованістю і безперервністю) називав гуманізацію, в основі якої лежать повага до особистості, створення умов для формування кращих якостей та розвиток здібностей вихованців, а також гуманізація взаємин між вихователями і вихованцями. На індивідуальних відмінностях учнів, які треба враховувати у процесі навчання звертав увагу також і В. О. Сухомлинський, зазначаючи, що «всі діти не можуть бути з однаковими здібностями, і найважливіше завдання школи – виховання здібностей». Розвиваючи думку про суб'єктну позицію учня Г. Г. Ващенко підкреслював, що «виховання мусить бути побудоване так, щоб дитина весь час відчувала себе його суб'єктом, себто свідомо прагнула до певної мети, розкривала кращі свої сили, вложені в неї природою, виховувалася на творчу, повноцінну особистість», також «треба, щоб вона свідомо входила в норми суспільного життя, а це можливе лише тоді, коли дитина в процесі виховання, суб'єктивно будучи самостійною, об'єктивно перебуває під продуманим і мудрим керівництвом педагога. Отже, ідеї суголосні тьюторській позиції ми простежуємо у працях українських педагогів І. І. Огієнко, В. О. Сухомлинський та Г. Г. Ващенко.

У 60-70-х роках в українську радянську дидактику ввійшли такі ідеї як програмоване, проблемне, розвивальне навчання, пізнавальна активність школяра, поетапне формування знань, ідеї розвитку і навчання дитини, їх взаємозалежність і різниця між ними тощо, які в цілому можна класифікувати як радянську дидактику, яка вперше в такому системному й логічно вмотивованому вигляді була розроблена радянською педагогікою. Не зважаючи на реформування освіти наприкінці 70-х – на початку 80-х років, серед широкого загалу учительства зростало невдоволення станом справ у освіті, здійснювалися ініціативні пошуки зміни й заміни організації та методики навчання, особливо окремих шкільних предметів. Проте позиція тьюторства не озвучувалася.

У 90-х роках минулого століття криза традиційної моделі організації радянської школи спонукала до пошуку нових шляхів індивідуалізації освіти в Україні. У ці роки педагогічна наука значно відставала у своєму поступі від ініціативи й творчості вчителів, які, об'єднавшись у громадські спілки, висунули нову ідеологію освіти, яка сконцентрувалася на ідеях демократизації, гуманізації освіти, особистісно орієнтованого підходу до кожної дитини, задекларувавши свободу і співробітництво наріжними каменями нової ідеології. Українські педагоги були активними учасниками руху співробітництва, і серед них В. Ф. Шаталов, А. Б. Резнік, О. А. Захаренко, М. П. Гузик та ін.

В. Ф. Шаталов відзначав важливість того, щоб учні відчували себе повноправними і повноцінними людьми у процесі навчання. Він широко пропагував методичні прийоми, що сприяють ствердженню у кожному учні відчуття власного достоїнства, наростаючого припливу сил. Важливим для реконструкції історичних основ тьюторства у педагогіці В. Ф. Шаталова вважаємо те, що педагог пропонує дозволяти учням вільний вибір завдань, зауважуючи, що розкутість, що створюється при цьому, дозволяє учневі вчитися переможно.

Дослідження педагогічної спадщини А. Б. Резніка свідчить, що у своїй науковій та практичній діяльності він пропагував ідеї педагогіки співробітництва, створюючи модель школи з гуманними, гармонійними стосунками. Видатний педагог гуманіст О. А. Захаренко у своїх працях та педагогічною діяльністю відстоював ідеї системи навчально-виховної роботи, яка забезпечувала формування толерантної особистості школяра, готової до співробітництва, сприяла розвитку здібностей кожної дитини до творчої діяльності. Організатор першої в Україні авторської школи М. П. Гузик запропонував у дисертаційній роботі дидактично-методичну систему і оригінальну модель школи-комплексу, в основі яких лежить особистісно-орієнтована система шкільної освіти, орієнтована на реалізацію і розвиток властивого кожній окремій дитині власного таланту. У вітчизняній педагогіці виникає і закріплюється ідея персоніфікації навчання, що також є одним із стрижнів тьюторства.

Таким чином, досвід педагогів та учителів новаторів 80-90-х років створив передумови для вдосконалення та поступового реформування освіти України після проголошення незалежності. Завдяки розвитку різноманіття педагогічних думок і пропозицій 90-х років щодо модернізації освітнього процесу у країні на теренах наукової думки і виникло поняття «тьютор».

Наприкінці 1990-х років тьюторство в Україні почало розвиватися як самостійне педагогічне явище. Спочатку більше уваги науковців привернула діяльність педагога в умовах дистанційного навчання (Г. С. Молодих, Т. І. Койчева, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, Н. Є. Твердохлебова). Тому поштовхом для розвитку інституту тьюторства в Україні ми вважаємо розвиток дистанційних технологій навчання.

На сучасному етапі в Україні існують і продовжують запроваджуватися тьюторські практики. Зокрема, у приватній школі «Афіни» (Київ) по суті тьюторство послідовно розвивалося протягом всіх 20 років існування школи. Нині функції тьютора у школі полягають у тому, щоб допомагати школяреві і його батькам вибрати індивідуальний шлях в освіті ХХІ століття; вибудувати простір і час життя школяра в школі таким чином, щоб жодна хвилина не пропала даремно, доцільно обираючи заняття і теми для вивчення; допомагати школяреві використовувати вільний час для підготовки до заліків та чистої

творчості – індивідуальної або колективної; допомагати школяреві вибрати «справу життя» (хоча б на сьогоднішній день). Тьюторська модель супроводу учнів у школі полягає у тому, що за кожною дитиною закріплений його особистий дорослий наставник (тьютор).

Серед вітчизняних досліджень (М. В. Іващенко, Т.І. Койчева, В. М. Кухаренко, Б.І. Шуневич) останнього десятиріччя основна уваги приділяється висвітленню діяльності тьютора у системі дистанційної освіти (ДО). Згодом дослідницьке поле цього явища було розширене, і у вітчизняних наукових працях було висвітлено проблеми впровадження модульно-тьюторської технології навчання (О. В. Попович), тьюторського супроводу фахово-орієнтованої практики студентів (А. О. Ткачук), готовності студентів ЗВПО до діяльності тьютора (М. В. Іващенко), формування ціннісно-сміслової готовності до тьюторської діяльності у магістрів гуманітарних спеціальностей (А. К. Сучану).

У 2011 році біла створена «Тьюторська асоціація України», метою якої стала просвітницька і громадська діяльність, впровадження індивідуалізації в освіті і розвиток системи тьюторів (наставників). За сприянням асоціації у 2015 році запроваджено проєкт «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті», метою якого є дослідження та визначення оптимальних умов, які забезпечують постійний розвиток дитини, при здійсненні педагогічної технології тьюторства, адаптованої до умов та можливостей загальноосвітніх закладів України та в умовах сім'ї.

Нині в Україні здійснюється впровадження тьюторства у роботу загальноосвітніх та спеціальних закладів освіти. Зокрема у 2011-2016 навчальному році колективом СЗШ № 168 (м. Київ) проводилося дослідження на тему «Організація тьюторського супроводу допрофесійної підготовки та профільного навчання в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі», в ході якого з метою профілізації учнів старшої школи було запроваджено тьюторський супровід учнів з особливостями розвитку. Він полягав у в організації роботи з виявлення і розвитку пізнавальних інтересів школярів, створення умов для осмислення дітьми свого освітнього самовизначення шляхом вибору способів, форм, методів і видів навчання в певній педагогічній системі.

У 2016 році відповідно до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності МОН України оголошено про проведення всеукраїнського експерименту з упровадження науково-педагогічного проєкту «Школа тьюторської майстерності». Отже на сучасному етапі спостерігається як теоретичне так і практичне осмислення ідеї тьюторства в освітній системі України.

Узагальнення результатів історико-педагогічного аналізу становлення тьюторства в Україні дало змогу нам визначити етапи цього процесу:

1-й період – XII-XIV ст. – зародження світоглядних позицій тьюторства, пов'язаних із тим, що особистість проходить шлях самопізнання і самоосвіти у церковному навчанні під керівництвом наставника (духівника).

2-й період – XVI-XVII ст. – започаткування ідей гуманізму, особистісного та індивідуального підходу у літературі (Г.С. Сковорода), ЗВО (Києво-Могилянська академія, Львівський університет) та середовищі братських і козацьких шкіл, висування на перший план постаті наставника молодого покоління.

3-й період – XVIII-XIX – розвиток інституту наставництва; формування вітчизняної педагогічної думки щодо вимог та функцій учителя, зокрема уявлення про роль наставника не лише як вчителя-предметника, а й педагога, що формує тіло, душу, характер і моральність учня (К. Д. Ушинський); зародження ідей суб'єкт-суб'єктного навчання (І. Я. Франко) , індивідуалізації освіти (С. Ф. Русова, Б. Д. Грінченко).

4-й період – поч. та сер. XX століття – урізноманітнення поглядів щодо освіти підростаючого покоління: від дитиноцентрованості, педагогіки особистості та принципу гуманізму у 20-30-х роках через відхилення принцип індивідуалізації на користь колективізму й уніфікації у 30-50-х роках до розвитку ідей програмованого, проблемного, розвивального, діяльнісного навчання у 60-70-х роках.

5-й період – кінець XX-го початок XXI століття – оформлення та усталення ідей

тьюторства в освіті України, пошук нових шляхів індивідуалізації освіти, розвиток педагогіки співробітництва, персоніфікації навчання, розвиток тьюторства як самостійного педагогічного явища, спроби професіоналізувати тьюторську діяльність, формування і розвиток тьюторських практик, наукове осмислення тьюторської діяльності.

Таким чином, аналіз генези розвитку освіти в Україні від часів її зародження у XII ст. до сьогодення дав змогу здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку інституту тьюторства в Україні і виділити 5 періодів його еволюції: зародження світоглядних позицій тьюторства, започаткування ідей гуманізму, розвиток інституту наставництва, урізноманітнення поглядів щодо освіти підростаючого покоління, оформлення та усталення ідей тьюторства. У подальших дослідженнях вважаємо доцільним на основі аналізу вітчизняного досвіду виділити сучасні моделі професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Контрольні питання до теми

1. Які витоки тьюторства за кордоном?
2. Які витоки тьюторства на Україні?
3. Чим характеризувалися часи відродження на Україні?
4. Яка була роль колегіумів в Україні?
5. Яка роль Г. С. Сковороди у оформленні ідеї тьюторства в Україні?
6. Як особливості освіти в Україні XVIII-XIX ст. вплинули на розвиток тьюторства?
7. Яка роль наставництва у освіті України?
8. Які ідеї розвивались в освіті України на початку XX ст..?
9. Які ідеї І. І. Огієнка, В. О. Сухомлинського та Г. Г. Ващенко вплинули на розвиток тьюторства в Україні?
10. Які особливості радянської дидактики 60-70-х років?
11. Які ідеї були поширеними у освіті України 90-х років?
12. Які передумови вдосконалення та поступового реформування освіти України після проголошення незалежності?
13. Коли тьюторство почало розвиватися в Україні як самостійне педагогічне явище?
14. Який досвід тьюторства є в Україні сьогодні?
15. На які періоди можна розділити становлення тьюторства в Україні?

Список додаткових джерел до теми

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання : Підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Київ, Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
2. Гузик М. П.. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі : дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Гузик Микола Петрович. – К., 2004. – 238 с.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посіб. / М. В. Левківський. – К.: Центр учбової літератури, 2016. – 190 с.
4. Марушкевич А. А. Науково-педагогічна спадщина Івана Огієнка в контексті розвитку національної освіти і виховання в Україні : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Марушкевич Алла Адамівна. – К., 2004. – 402 с.
5. Махов А. П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Махов Александр Павлович. – Нижний Новгород, 2012. – 185 с.
6. Музиченко О. Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці. / О.Ф. Музиченко. – К., 1919. – 109 с.
7. Організація тьюторського супроводу допрофесійної підготовки та профільного навчання в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://ndl.ippo.kubg.edu.ua/?p=62>.
8. Осадча К. П. Становлення тьюторства в освіті України / К. П. Осадча // International scientific and practical conference «Innovations and modern technology in the educational system:

contribution of Poland and Ukraine»: Conference Proceedings, May 5–6, 2017. Sandomierz. – P. 18-21.

9. Проект «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.imzo.gov.ua/diyalnist/innovatsiyna-ta-doslidno-eksperementalna/doslidno-eksperimentalnoyi-roboti-na-bazi-eksperimentalnih-navchalnih-zakladiv-vseukrayinskogo-rivnya/proekt-tyutorska-tehnologiya-yak-zasib-realizatsiyi-printsipu-individuaizatsiyi-v-osviti>.

10. Проскуровская И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) / И. Д. Проскуровская // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. – 2009. №2 (6). – С.71-81.

11. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 1. – С. 4-24.

12. Сухомлинський В. О.. Обережно : Дитина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. – Т. 5. – Київ, 1977. – 639 с.

13. Хижняк З. І. Історія Києво-Могилянської академії / З. І. Хижняк, В. К. Маньківський. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 184 с.

14. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. – Архангельск Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – 383 с.

Додаток Ж.5. Матеріали до теми «Психологія тьюторства» для дисципліни «Психологія»

Теоретичні відомості

Широке поширення у всьому світі ідей індивідуального, розвиваючого, особистісно-орієнтованого та діяльнісного навчання, а також ігрових форм навчання та педагогіки співробітництва актуалізує потребу в перегляді змісту педагогічної діяльності. Зміни моделі освіти, визнання неформальної та інформальної освіти сприяють розширенню спектру функцій та ролей педагога, який має виконувати не лише освітньо-виховні функції, але й вмє адаптуватися до мінливих вимог ринку праці та суспільства, здійснювати педагогічний супровід індивідуальних освітніх програм суб'єктів навчання різного віку. Ці завдання може виконувати педагог, який отримав спеціальну підготовку у ЗВПО.

Вивчаємо минуле

Зважаючи на те, що «траєкторія» визначається як шлях руху якого-небудь тіла або точки під час руху, **індивідуальну освітню траєкторію (ІОТ)** визначають як «слід» траєкторії учня, що складається через фіксацію змісту його проб і досвіду, освітніх досягнень і характеристик індивідуального освітнього простору, що дає можливість педагогічного прогнозування і реалізації тьюторські проєкту. Тьютор визначає ІОТ, вивчаючи, який досвід було накопичено, що було вивчено, зроблено, обрано, що було значимо і цікаво для учня.

Для вивчення індивідуальних особливостей тьюторанта можна застосовувати різноманітні діагностичні методики відповідно до його віку.

Для учнів старших класів доцільно запропонувати такі діагностичні методики:

1. Анкета для учнів «Мої життєві та професійні плани»
2. Анкета для батьків з професійного самовизначення
3. Анкета для учнів з вибору профілю навчання
4. Анкета «Ваша майбутня професія»
5. Анкета: «Моє ставлення до навчання»
6. Карта пізнавальних інтересів.
7. ОДАНІ-2 (орієнтаційно-діагностична анкета інтересів створена С.Я. Карпіловською і Б.О. Федоришиним на основі модифікації анкети інтересів А.Є. Голомштока і О.І. Мешковської)

8. Питальник професійної готовності (ППГ за Л. Кабардовою)
9. Методика Л. Йовайши
10. Анкета інтересів
11. Тест «Квадрат інтересів»
12. Методика Голанда (Визначення професійної спрямованості)
13. Тест структури інтересів і схильностей
14. Активізуюча профорієнтаційна методика (М. Пряжніков, доктор педагогічних наук, професор факультету психології МГУ ім. М.В. Ломоносова)
15. Вивчення професійних намірів старшокласників
16. Опитувальник мотиваційних впливів на вибір професії (розроблено Д. Барбуто та Р. Сколом, переклад О. Сидоренко)
17. Діагностична методика «Професійна готовність»
18. Опитувальник щодо визначення професійних переваг
19. Визнач свій стиль мислення
20. Опитувальник навчальної активності школярів (НАШ-01) та ін.

Для учнів середніх класів доцільним буде використання таких діагностичних методик як:

1. Карта пізнавальних інтересів.
2. Діагностична методика Л. Йовайши
3. Анкета інтересів
4. Тест структури інтересів і схильностей
5. ОДАНІ-2
6. Визнач свій стиль мислення
7. Опитувальник навчальної активності школярів (НАШ-01)
8. Простав значки (П'єрон–Рузер)
9. Тест загальних розумових здібностей
10. Діагностика акцентуацій характеру
11. Опитувальник «Визначення рівня самооцінки»
12. Піктограми (О. Лурія)
13. Діагностика індивідуально-типологічних рис особистості
14. Методика «Мотивація до успіху»
15. Методика «Мотивація до уникнення невдач» та ін.

Для учнів молодших класів доцільно запропонувати такі діагностичні методики:

1. Діагностика психічного розвитку молодших школярів (Юрченко Т. М.)
2. Методика «Оперативна пам'ять» (для дітей 6–12 років)
2. Методика «Запам'ятай малюнки»
3. Методика «Визначення обсягу короткочасної зорової пам'яті дітей 6-10 років»
4. Діагностика короткочасної і довготривалої вербальної пам'яті молодших школярів
5. Діагностика короткотривалої образної і вербально-логічної пам'яті молодших школярів
6. Діагностика вербально-логічного мислення
7. Діагностика образного мислення
8. Тест «Намалюй людину». Тест інтелекту
9. Діагностика стійкості уваги
10. Діагностика обсягу динамічної уваги
11. Діагностика переключення уваги
12. Методика комплексного обстеження розвитку мови, мовлення, читання і письма.
13. Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації (за Н. Г. Лускановою) та ін.

Піклуємось про майбутнє

«Програма» - передбачений хід подій у часі та порядок правил, що повинні

виконуватись для проведення запланованого.

Індивідуальна освітня програма (ІОП) - програма освітньої та іншої діяльності тьютора, спрямована на його особистісний, професійний розвиток, розроблена і реалізована тьютором самостійно на основі особистісних, освітніх, професійних інтересів, потреб і запитів.

ІОП виконує наступні функції:

- нормативну (нормативно визначає і забезпечує освітню, самоосвітню діяльність тьютора, регулює його розвиток);
- інформаційну (інформує про освітню діяльність);
- мотиваційну (визначає цілі, цінності і результати освіти);
- організаційну (визначає види і форми, методи, моделі, варіанти, ресурси освіти);
- функцію самовизначення (дозволяє реалізувати потребу в самовизначенні на основі реалізації освітнього вибору, а також потреба в самоактуалізації).

Тьютор працює з ІОП, коли обговорює категорію майбутнього, вибудовуючи ІОМ для реалізації ІОП за відповідним планом.

Працюємо з теперішнім

Тьютор працює з ІОМ, коли обговорює з тьютором категорію теперішнього, який маршрут (список дій, заходів, завдань) робитиме учень для досягнення своєї освітньої мети. Виходячи з означення «маршрут» - визначений шлях проходження, їзди тощо; шлях розвитку, становлення, формування чого-небудь, індивідуальна освітня траєкторія (ІОМ) - це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу обдарованої учня в освітньому процесі. **Індивідуальний освітній маршрут** - це структурована програма дій того, хто навчається на деякому фіксованому етапі навчання; шлях освоєння індивідуальної освітньої програми.

Розглянемо деякі підходи до класифікації індивідуальних освітніх маршрутів.

1. На підставі спрямованості освітніх інтересів (К. О. Александрова):

- виховні траєкторії (маршрути), до яких відносяться особистісно-орієнтовані і соціально-орієнтовані;
- навчальні траєкторії (маршрути): психолого-орієнтовані, творчо-орієнтовані, практико-орієнтовані.

2. Інтелектуальна спрямованість діяльності (С. В. Маркова):

- маршрути інтелектуальної пізнавальної спрямованості, наповнюються побудовою стратегій навчання, виконанням дослідних проєктів, участю в предметних олімпіадах, конкурсах та ін.;
- маршрути творчої пізнавальної спрямованості, які наповнюються тими ж видами діяльності, але з творчої складовою;
- маршрути лідерської пізнавальної спрямованості, які наповнюються позаурочний видами діяльності.

3. За віковим критерієм (А. П. Тряпіцина):

- виділяє види освітньої програми-маршруту: базове навчання, яке компенсує навчання, індивідуальне, поглиблене навчання, гімназичне, ліцейське;
- на підставі видів автор виділяє ступені навчання (початкова школа, основна, старша школа).

4. Варіативні освітні маршрути для учнів (І. А. Галацкова):

- з випереджаючими темпами розвитку;
- з ослабленим здоров'ям (соматичне ослаблення, підвищена стомлюваність, знижена працездатність);
- низькою навчальною мотивацією і труднощами в навчанні (зниження інтересу до навчання, несформованість у навчальній діяльності, педагогічна занедбаність, низький рівень розумового розвитку);
- обдарованих учнів зі спеціальними здібностями (підвищена емоційність, недостатній рівень саморегуляції, труднощі в спілкуванні).

Структура названих варіативних освітніх маршрутів визначається стосовно до всіх етапів шкільного навчання і відображає як навчальну діяльність школярів, так й інші види їх діяльності в освітньому просторі школи.

Специфіка кожного варіативного освітнього маршруту виникає в наслідок таких змін як: набір предметів для вивчення за вибором; участь в групових та індивідуальних заняттях; тематики і рівня навчально-дослідних і проектних робіт; додаткової освіти (вибір і участь в роботі гуртків, секцій, студій, клубних об'єднань та ін.).

Контрольні питання до теми

1. Яке значення має вивчення тьютором індивідуальної освітньої траєкторії тьюторанта?
2. Якф засоби використовуються для вивчення індивідуальної освітньої траєкторії тьюторанта?
3. Які засоби діагностики застосовуються для роботи з учнями старших класів?
4. Які засоби діагностики застосовуються для роботи з учнями середніх класів?
5. Які засоби діагностики застосовуються для роботи з учнями початкових класів?
6. Для чого призначена індивідуальна освітня програма?
7. Які функції виконує індивідуальна освітня програма?
8. Які засоби розробки індивідуальної освітньої програми?
9. Що являє собою індивідуальних освітній маршрут?
10. Які засоби використовуються для побудови індивідуального освітнього маршруту?
11. Яка структура варіативного індивідуального освітнього маршруту?

Список додаткових джерел до теми

1. Валанова Н.М. Психологические особенности тьюторского сопровождения в инновационном образовательном процессе. Практические аспекты дошкольной и школьной педагогики: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 1. Новосибирск: СибАК, 2015.
2. Заширинская О.В. Внутрисемейные отношения у младших школьников с задержкой психического развития. Психология семьи и больной ребёнок. Учебное пособие.: Хрестоматия. Составители: И.В. Добряков, Заширинская О.В. СПб.: Речь, 2007. С. 363–367.
3. Карпенкова И.В., Кузьмина Е.В. Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. 44 с.
4. Миронова Е. Сборник психологических тестов (Т. III). Мн.: Женский институт ЭНВИЛА. 2006.
5. Палій А.. Методи діагностики психічного розвитку дітей. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет ім.і В. Стефаника. 2013.
6. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития. Монография. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. С. 176.
7. Палій А. Методи діагностики психічного розвитку дітей. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет ім.і В. Стефаника. 2013.
8. Рекомендований перелік психодіагностичних методик. 2018. URL: static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/3225/102534/sitepage_40/files/rekomendovaniy_perelik_psihodiagnostichnih_metodik_polnyu_1.doc.
9. Ясюкова Л.А. Проблемы психологии понятийного мышления. Вестник Санкт-Петербургского университета, Сер. 12, Вып. 3, 2010. С. 385–394.

Додаток Ж.6. Матеріали до теми «Розробка індивідуальної освітньої програми учня» для дисципліни «Педагогічна майстерність»

Теоретичні відомості

Індивідуальна освітня програма (ІОП) - програма освітньої та іншої діяльності тьюторанта, спрямована на його особистісний, професійний розвиток, розроблена і реалізована тьюторантом самостійно на основі особистісних, освітніх, професійних

інтересів, потреб і запитів.

ІОП виконує наступні функції (Ковалева, Кобыща, Попова (Смолик), Теров, & Чередилина, 2012):

- нормативну (нормативно визначає і забезпечує освітню, самоосвітню діяльність тьютора, регулює його розвиток);
- інформаційну (інформує про освітню діяльність);
- мотиваційну (визначає цілі, цінності і результати освіти);
- організаційну (визначає види і форми, методи, моделі, варіанти, ресурси освіти);
- функцію самовизначення (дозволяє реалізувати потребу в самовизначенні на основі реалізації освітнього вибору, а також потреба в самоактуалізації).

Тьютор працює з ІОП, коли обговорює категорію майбутнього, вибудовуючи ІОМ для реалізації ІОП за відповідним планом.

Пам'ятка батькам по складанню індивідуальної освітньої програми

Шановні батьки!

Ваша допомога дитині у виборі освітнього маршруту полягає у такому:

- порада дитині;
- придбання необхідних довідників;
- збір інформації про заклади освіти.

Складіть разом із дітьми план ваших дій з вибору маршруту у такій формі:

№ п/п	Дії	Терміни	Ресурси	Відмітка про виконання

Найбільш часті помилки при виборі освітнього маршруту:

- 1) орієнтація
 - а) на престижність професії;
 - б) виключно на високу заробітну платню;
 - с) тільки комфортні умови праці;
- 2) зниження до мінімуму труднощів навчання;
- 3) слідування тільки вказівкам батьків;
- 4) навчання за компанію, разом із друзями.

При переході на індивідуальний план необхідна організаційна робота з учнями. Спершу необхідно пояснити, що таке індивідуальний навчальний план, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна освітня програма, індивідуальний освітній маршрут, які позитивні і негативні моменти можуть виникати під час просунення по індивідуальному освітньому маршруту.

Етапи складання індивідуального навчального плану (на допомогу учню і батькам)

1. Ознайомтеся з варіантом навчального плану вашого навчального закладу. Він складається з п'яти блоків і представлений базовими загальноосвітніми предметами, які є обов'язковими для вивчення старшокласниками. Другий, третій і четвертий блоки містять предмети, які ви вивчаєте за вибором на профільному і базовому рівні. П'ятий блок - проєктна та дослідницька діяльність, заняття якого є обов'язковими для учнів старших класів. Попередній навчальний план разом з каталогом навчальних програм надасть вам уявлення про освітні ресурси вашого закладу освіти.
2. Оберіть предмети, які ви бажаєте вивчати на профільному рівні (їх має бути не менше двох). В отриманій вами формі індивідуального навчального плану вкажіть це, поставивши відповідну кількість годин навпроти обраних профільних предметів.
3. Поставте потрібну кількість годин навпроти базових загальноосвітніх предметів. Це буде потрібно вам для підрахунку загального об'єму навчального навантаження.

Зверніть увагу: якщо предмети, що входять у перший блок навчального плану, вивчаються на профільному рівні, то на базовому рівні ці предмети не вивчаються; якщо ви обираєте вивчення трьох навчальних предметів природничо-наукового циклу (фізика, хімія, біологія),

то інтегрований курс «Природознавство» на базовому рівні не вивчається.

4. Зробіть вибір на другому блоці «Навчальні предмети по вибору на базовому рівні».

5. Зробіть перший підрахунок загальної кількості свого навчального навантаження. Вона не має перевищувати 30 г на тиждень.

6. Приступайте до вибору елективних курсів. Їх сумарний об'єм не має перевищувати 4 г на тиждень.

7. Визначте навчальні практики, проєкти та інші форми дослідницької діяльності, які пропонуються у каталозі. Їх сумарний об'єм не має бути менше, ніж 8 г (1 г на тиждень), і не може перевищувати 136 у рік.

8. Підрахуйте сумарний об'єм годин на тиждень, що складають ваш індивідуальний навчальний план. Об'єм не має перевищувати 36 г з урахуванням змісту всіх п'яти блоків.

9. Узгодьте складений вами індивідуальний навчальний план з класним керівником або наставником (тьютором), класним вихователем і своїми батьками.

10. Підготуйте індивідуальний навчальний план для затвердження директором школи.

Для переходу на індивідуальні навчальні плани необхідні такі умови: зміна філософії школи і позиції педагогів; затвердження реального пріоритету індивідуальності дитини і цінностей розуміючої педагогіки; забезпечення демократичних норм взаємодії дітей і дорослих; розвиток співкерівництва у школі і найближчому соціумі.

Організація освітнього процесу на основі індивідуальних освітніх планів і програм вимагає як його варіативного змісту, так і варіативних методів, засобів і форм навчання.

Кожна програма розробляється на основі таких критеріїв: виконання учнями вимог державних освітніх стандартів з певної освітньої дисципліни; забезпечення у рамках цієї програми розвитку грамотності учня; педагогічний супровід особистісного росту учня; потенціал цієї програми у плані можливостей корекції його мотивів, установок, особистісних смислів.

Індивідуальний освітній план учня розробляється педагогом-наставником (тьютором), класним керівником на певний період (рік, півріччя) і затверджується директором школи, підписується батьками учня і самим учнем. Такий план складається з чотирьох основних розділів.

1. Загальноосвітні дисципліни. Визначаються стратегічні завдання для цього учня по кожній освітній дисципліні, у тому числі на групові завдання у класі, індивідуальні, елективні, заняття поза школою (екскурсії, практикуми в різних закладах), підготовку проєктів по предмету, самостійну роботу учня.

2. Додаткова освіта. Визначається профіль гурткових, клубних, секційних і тому подібних занять, що відвідуються учнем, а також визначаються педагоги. Формуються педагогічні завдання з додаткової освіти. Планується кількість годин на різні теми освітнього процесу.

3. Консультації тьютора і спеціалістів. Визначаються профіль і персональний склад спеціалістів (тьютор, психолог, логопед, соціальний робітник), формулюються основні проблеми і відповідні завдання, планується необхідна кількість годин для консультацій.

4. Участь у культурному та суспільному житті. Визначаються види діяльності учня в цих сферах життя школи (суспільства), відповідальні педагоги, завдання, що вирішуються, необхідні години (для репетицій, засідань, виступів). Індивідуальний навчальний план має бути спрямований на розвиток компетентності учня. Необхідно виявити за допомогою діагностики, якими компетентностями учень володіє і на якому рівні, які компетентності необхідно формувати.

За результатами діагностики учнів можна з'ясувати:

- 1) рівень сформованості загальнонавчальних умінь;
- 2) володіння навичками здобування інформації, заданої в явному вигляді, з тексту, таблиць, графіків, діаграм;
- 3) уміння перетворювати інформацію з одного вигляду в інший, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

4) уміння перетворювати й інтерпретувати природничо-наукову інформацію, порівнювати і класифікувати її;

5) володіння обчислювальними навичками і уміння формулювати висновки;

6) використання знань для обґрунтування своєї думки по заданій проблематиці.

Таким чином, освітній план учня слугує організаційним механізмом забезпечення індивідуального освітнього маршруту, що дозволяє будувати освітній процес у суворій відповідності з означеними вище критеріями.

Індивідуальний освітній план є обов'язковим до виконання внутрішкільним документом, що гарантує рівнозначність всіх сфер освітньої діяльності. Для реалізації індивідуального освітнього плану необхідна розробка індивідуальної освітньої програми.

В основній школі освітні програми рекомендується складати для учнів з проблемами у навчанні, в особистісному самовизначенні, що виявляють схильність до обраної сфери професійної діяльності за рахунок вивчення блоків елективних курсів по вибору подальшої профілізації учнів.

У старшій ланці особистісно-орієнтована освіта, що здійснюється при реалізації учнями індивідуальних освітніх програм, стає реальністю в умовах організації її в профільних групах учнів.

Створюючи спільно з учнями ІОП, тьютор здійснює педагогічне проєктування, яке можна уявити як визначення етапів реалізації певної педагогічної системи.

ІОП можна уявити як сукупність таких взаємопов'язаних модулів.

1. Діагностичний модуль визначає: особливості розвитку учня, рівень його навченості і проблеми у засвоєнні прийомів мислительної діяльності; проблеми керування навчальною діяльністю, сформованість комунікативних умінь; проблеми, виявлені психологом; рекомендації для педагогів і батьків; формує висновок медиків про проблеми зі здоров'ям учня і рекомендації про можливе і необхідне навчальне і фізичне навантаження.

2. Базово-інваріантний модуль реалізує ідею базового змісту загальної освіти і відображає специфіку конкретного освітнього закладу: визначає обсяг навчального матеріалу, пропонує методики засвоєння матеріалу, розробляє методики контролю і визначає, який рівень вимог буде ставитися до учня, визначає індивідуальний темп вивчення матеріалу.

3. Варіативно-предметний модуль проєктує умови для самовизначення учня в поглибленому вивченні одного або кількох предметів і позаурочну роботу по ним, а також для реалізації творчих здібностей учнів через включення їх у дослідну діяльність.

4. Варіативно-особистісний модуль визначає умови для розвитку комунікативних, організаторських і дидактичних соціальних компетентностей учнів за допомогою включення їх у роботу творчих лабораторій і центрів.

Результати діагностики заносяться в антропологічну карту.

Антропологічна карта учня

Освітній напрям	Форми організації	Методичні прийоми	Очікувані результати	Відповідальні
Інтелектуальний розвиток				
Художньо-естетичний розвиток				
Фізичний розвиток				
Трудовий розвиток				
Соціальний розвиток				

На основі базово-інваріантного модулю заповнюється освітня карта учня.

Освітня карта учня

Предмети	Програмно-методичне забезпечення	Результат (ЗУН, компетентності)	Методика контролю		Відповідальні	Терміни
			Форма контролю	Об'єкт контролю		

На основі варіативно-предметного модулю розробляється індивідуальний план учня.

Індивідуальний план учня

Предмет	Навчальна програма	Позанавчальна програма	Результат	Термін	Відповідальний

Кожний учень оформляє облікові картки вибору індивідуального навчального плану.

Картка вибору індивідуального навчального плану

Прізвище _____ Ім'я _____ Клас _____

Предмети поглиблення по конкурсу

	Курс (годи на тиждень)			Річна оцінка	Екзаме-наційна оцінка	Додатко-ві показни-ки	Індивідуаль-ний навчальний план
	Поглибле-ний	Профіль-ний	Базовий				
Алгебра							
Геометрія							
Українська мова							
Іноземна мова							

Предмети поглиблення по вільному вибору

	Поглиблений	Профільний	Базовий
Література			
Інформатика			
Хімія			

Обов'язкові предмети

	Поглиблений	Профільний	Базовий
ОБЖ			
Інформаційні технології			

Хімія			
-------	--	--	--

Обраних дисциплін _____

Варіативно-особистісний модуль дозволяє створення карти особистісного росту учня.

Карта особистісного росту учня

Напрями діяльності	Технології	Очікуваний результат	Методика контролю	Термін	Відповідальні
Розвиток комунікативних компетенцій учнів					
Розвиток організаторських здібностей					
Розвиток дидактичних умінь					

Контрольно-розвиваючий модуль

Напрями діяльності	Завдання	Засоби і ресурси		Передбачуваний результат	Термін	Відповідальний
Навчальний предмет	Прогалини у знаннях	Навчально-методичне об'єднання	Інформаційні (індивідуальні) пед.технології	Форма результату		Педагог
Корекція і розвиток						Психолог і кл. керівник

Способи реалізації у розкладі навчальних занять

Приклад індивідуального навчального плану

Освітня дисципліна	Стратегічні завдання	Педагог-предметник	Всього	Уроки в класі	Індивідуальні заняття	Заняття поза школою	Проекти	СР
1. Мова	Педагогічне стимулювання досягнення високих результатів у навчальній діяльності. Навчання алгоритму							

	визначення мети. Розвиток рефлексії, підвищення інтенсивності та емоційності уроків. Підвищення самооцінки							
2. Літ-ра								
...								

Додаткова освіта

Вид занять	Педагог	Стратегічні завдання	Кількість годин на тиждень			
			Всього	У групі	Індивідуально	Самостійно
1. Менеджмент			1	1		
2. Економічна географія			2	2		

Консультації наставника (тьютора) і спеціалістів

Спеціаліст	Педагогічні проблеми	Стратегічні завдання	Кількість годин на тиждень		
			Всього	Інд-но	У групі
1. Наставник	Знижена самооцінка по шкалі «успішності»	Підвищення самооцінки, зниження тривожності. Розвиток самоорганізації своєї діяльності	1 (класна година)		
	Може собі дозволити образити людину, якщо вважає її поведінку непорядною, гостро реагує, коли думка іншого неспівзвучна його власній	Визнання права кожного на власну думку. Інформування етики взаємовідносин			
2. Психолог	Виникають конфлікти з дорослими, у тому числі і в його родині	Корекція поведінки		1	Тренінг

	Недостатньо мотивований на досягнення високих результатів у навчальній діяльності	Перевести мотивацію з позиції «я хочу» в позицію «мені треба для того, щоб ...»			
--	---	---	--	--	--

Участь у громадському та культурному житті

Вид діяльності	Відповідальний педагог	Педагогічні завдання
1. Участь в проведенні свята останнього дзвоника та випускного вечора		Забезпечення потреби в реалізації своїх можливостей за допомогою сценічних виступів і у визнанні з боку суспільства лінгвістичної грамотності шляхом публічних виступів

Ці карти доцільно використовувати у роботі з учнями середніх і старших класів.

Контрольні питання до теми

1. Структура індивідуальної освітньої програми учня.
2. Функції індивідуальної освітньої програми тьютора.
3. Як батькам скласти індивідуальну освітню програму?
4. Які найбільші помилки при виборі освітнього маршруту?
5. Розділи ІОП.
6. Які модулі виділяють в ІОП?
7. Що визначається у діагностичному модулі ІОП?
8. Що визначається у базово-інваріантному модулі ІОП?
9. Що визначається у варіативно-предметному модулі ІОП?
10. Що визначається у варіативно-особистісному модулі ІОП?
11. Яке значення має антропологічна карта учня?
12. Яке значення має освітня карта учня?
13. Як визначається індивідуальний план учня?
14. Як складається карта особистісного росту учня?

Список додаткових джерел до теми

Карта индивидуального развития личностных и метапредметных результатов. 2017. URL: <http://pmc-dzr.narod.ru/metod/FGOS/FGOS21.doc>.

Карта индивидуального развития ребенка. 2018. URL: <http://150cheh-8.edusite.ru/DswMedia/kartaindividual-nogorazvitiyarebenka.doc>.

Ковалева Т. Личностно-ресурсное картирование как средство реализации идеи опосредствования. 12-ые Международные Чтения памяти Л.С.Выготского: Материалы Чтений РГГУ. 2011.

Ковалева Т., Кобыща Е., Попова (Смолик) С., Теров А., Чередилина М. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». 2012.

Малафеева Е., Голубева К. Траектория индивидуального развития младшего школьника «Ступеньки роста». URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2013/10/02/traektoriya-individualnogo-razvitiya>

Методические рекомендации по индивидуальному педагогическому сопровождению. 2017. URL: http://edu.shd.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2274:2012-12-26-03-15-39&Itemid=282

Миронова Е. Сборник психологических тестов (Т. III). Мн.: Женский институт ЭНВИЛА. 2006.

Сергеева В. Тьютор в образовательном пространстве: учеб. пособие. Москва: ИНФРА-

М. 2016.

Упражнения для тренинга со студентами. Образовательные технологии (3). 2014 С. 125-128.

Янонис М. Дорожные карты профессионального самоопределения. 2017. URL: <http://worldtutors.ru/video-i-materialy-dorozhnye-karty-professionalnogo-samoopredeleniya>.

Додаток Ж.7. Матеріали до теми «Планування індивідуального маршруту навчання учня» для дисципліни «Методика викладання»

Теоретичні відомості

Індивідуальний освітній маршрут - це структурована програма дій того, хто навчається на деякому фіксованому етапі навчання; шлях освоєння індивідуальної освітньої програми.

Розглянемо деякі підходи до класифікації індивідуальних освітніх маршрутів.

1. На підставі спрямованості освітніх інтересів (К. О. Александрова):

- виховні траєкторії (маршрути), до яких відносяться особистісно-орієнтовані і соціально-орієнтовані;

- навчальні траєкторії (маршрути): психолого-орієнтовані, творчо-орієнтовані, практико-орієнтовані.

2. Інтелектуальна спрямованість діяльності (С. В. Маркова):

- маршрути інтелектуальної пізнавальної спрямованості, наповнюються побудовою стратегій навчання, виконанням дослідних проєктів, участю в предметних олімпіадах, конкурсах та ін .;

- маршрути творчої пізнавальної спрямованості, які наповнюються тими ж видами діяльності, але з творчої складової;

- маршрути лідерської пізнавальної спрямованості, які наповнюються позаурочний видами діяльності.

3. За віковим критерієм (А. П. Тряпціна):

- виділяє види освітньої програми-маршруту: базове навчання, яке компенсує навчання, індивідуальне, поглиблене навчання, гімназичне, ліцейське;

- на підставі видів автор виділяє ступені навчання (початкова школа, основна, старша школа).

4. Варіативні освітні маршрути для учнів (І. А. Галацкова):

- з випереджаючими темпами розвитку;

- з ослабленим здоров'ям (соматичне ослаблення, підвищена стомлюваність, знижена працездатність);

- низькою навчальною мотивацією і труднощами в навчанні (зниження інтересу до навчання, несформованість у навчальній діяльності, педагогічна занедбаність, низький рівень розумового розвитку);

- обдарованих учнів зі спеціальними здібностями (підвищена емоційність, недостатній рівень саморегуляції, труднощі в спілкуванні).

Структура названих варіативних освітніх маршрутів визначається стосовно до всіх етапів шкільного навчання і відображає як навчальну діяльність школярів, так й інші види їх діяльності в освітньому просторі школи.

Специфіка кожного варіативного освітнього маршруту виникає в наслідок таких змін як: набір предметів для вивчення за вибором; участь в групових та індивідуальних заняттях; тематики і рівня навчально-дослідних і проєктних робіт; додаткової освіти (вибір і участь в роботі гуртків, секцій, студій, клубних об'єднань та ін.).

«Дерево цілей»

Дерево цілей - це структурована, побудована за ієрархічним принципом (розподілена по рівнях, ранжируваних) сукупність цілей економічної системи, програми, плану, в якій виділені генеральна мета («вершина дерева»); підлеглі їй підцілі першого, другого і

подальшого рівнів («гілки дерева»). Назва «дерево цілей» пов'язана з тим, що схематично представлена сукупність розподілених за рівнями цілей нагадує по виду перевернуте дерево.

Як метод планування дерево цілей ґрунтується на теорії графів і являє собою як траєкторні, що визначають напрямок руху до заданих стратегічних цілей, так і точкові, що визначають досягнення тактичних цілей, які характеризують ступінь наближення до заданих цілей по заданій траєкторії.

Концепція «дерева цілей» вперше була запропонована Ч. Черчменом і Р. Акофф в 1957 році. Вона дозволяє людині привести в порядок власні плани, побачити свої цілі в групі. Незалежно від того, чи є вони особистими або професійними. У тому числі, дерево цілей дозволяє виявити, які можливі комбінації забезпечать найкращу віддачу.

Термін «дерево» передбачає використання ієрархічної структури (від старшої до молодшої), отриманої шляхом поділу загальної мети на підцілі. Метод дерева цілей орієнтований на отримання відносно стійкої структури цілей, проблем, напрямків. Для досягнення цього при побудові початкового варіанта структури слід враховувати закономірності цілеутворення і використовувати принципи формування ієрархічних структур.

Цей метод широко застосовується для прогнозування можливих напрямків розвитку науки, техніки, технологій, а також для складання особистих цілей, професійних, цілей будь-якої компанії. Так зване дерево цілей тісно пов'язує між собою перспективні цілі та конкретні завдання на кожному рівні ієрархії. При цьому мета вищого порядку відповідає вершині дерева, а нижче в кілька ярусів розташовуються локальні цілі (завдання), за допомогою яких забезпечується досягнення цілей верхнього рівня.

Складене дерево цілей має систему рішень на папері. Тобто план по досягненню ОСНОВНОЇ мети рис.3 - I (1). Дерево цілей може бути складено і для будь-якої мети: глобальної, місячної, річної. Принцип розбиття загальної мети на підцілі і завдання ілюструє схема, представлена на рис. 4 та рис. 5.

Як необхідно ставити цілі, щоб вони були досягнуті і з тим результатом, який вам необхідний?

Цілі повинні бути розумними. Що це означає? У практиці управління існують так звані SMART-критерії, яким повинна відповідати мета. SMART - це аббревіатура, утворена першими літерами англійських слів:

- конкретний (specific);
- вимірний (measurable);
- досяжний (attainable);
- значимий (relevant);
- співвідноситься з конкретним терміном (time-bounded).

Саме слово smart у перекладі означає «розумний». Таким чином, правильна постановка мети означає, що мета є конкретною, вимірною, досяжною, значущою і співвідноситься з конкретним терміном. Давайте зараз розберемо кожен критерій і подивимося на SMART-цілі на практиці.

Конкретність (S). Ставлячи мету, перш за все, потрібно задати собі питання: що ви хочете отримати в результаті її виконання? Чому важливий цей критерій? Коли ви плануєте щось зробити, у вас у голові формується своє бачення результату виконання завдання, тут важливо максимально конкретизувати. Приклад. Коли ви писали мету - знайти рекламні майданчики, ви в розумі залишили, що конкретно мали на увазі (газети, журнали, банери в Інтернеті, реклама в розсилках і т.д.). Коли через якийсь час ви будете читати лише «знайти рекламні майданчики», ви можете одну зі складових упустити. Тому вкрай важливо писати максимально конкретно. Що ви хотіли зробити, де планували шукати, кому думали подзвонити, кого залучити. Всі ідеї-думки краще відразу записати, через день-два від них не залишиться й сліду, і ви будете мучити себе питанням, що ж я хотів щось, написавши цю мету.

Вимірність (M). Вимірність мети передбачає наявність критеріїв (вимірювачів), які

дозволили б визначити, чи досягнуто поставленої мети і якою мірою. Якщо немає вимірників, дуже складно оцінити результати виконаної роботи і об'єктивно контролювати процес. Як критерії досягнення мети ви можете використовувати: відсотки, співвідношення (наприклад, збільшити швидкість читання на 10-30%); зовнішні стандарти (позитивний відгук); частоту того, що відбувається; середні показники (цей вимірник можна використовувати, коли немає необхідності прориву в результатах діяльності, а потрібно лише забезпечити стабільність і підтримати якість роботи); час (кожну годину, день, тиждень); у вимірність також входить і вартість (для особистих цілей).

Досяжність (А). При постановці завдань необхідно враховувати можливості і особистісні якості, тобто відповісти на питання: як утримати баланс між напруженістю роботи і досяжністю результату. У цьому допоможе механізм установки планки цілей. Суть його полягає в тому, щоб ставити цілі, що відповідають своєму досвіду та індивідуальним особливостям. При цьому не має занижуватися планка, і в той же час необхідно зберігати досить інтенсивний ритм роботи. Приклад. Якщо ви не знаєте, скільки здатні зробити, то ви можете поетапно підвищувати результати своєї роботи. Спочатку трохи підвищуєте планку, щоб зрозуміти, наскільки ви підготовлені до виконання більш високих вимог, а потім, судячи з результату, підвищуєте планку ще і ще. Поступово ставлячи собі більш високі цілі, ви дасте собі можливість переконатися в тому, що все робите правильно. Другий варіант - постановка мети, при якій потрібно вдвічі збільшити результативність діяльності. Якщо ви вже досягали раніше будь-яких цілей і зараз плануєте відновити темп роботи, подвоїти показники. При третьому варіанті установки планки цілей ставиться завдання значно підвищити показники роботи і наблизитися до граничних показників. Якщо вже є досвід у досягненні мети, ви горите ініціативою вже в силу бажання домогтися більшого, готові до того, щоб працювати більш напружено і досягати високих результатів. І, нарешті, четвертий варіант - постановка мети вище межі можливостей. Як вже можна зробити висновок, така мета підійде тим, хто найбільш амбітний і багато чого домогся. Високі результати роботи і бажання залишатися першим не дозволяють опускати планку, і ви можете з упевненістю ставити більш складні цілі.

Значимість (R). Розмірковуючи над тим, чи володіє завдання значимістю, ви повинні відповісти на питання, навіщо необхідно виконати це завдання, тобто, чому вона важлива з точки зору цілей більш високого рівня (аж до стратегічних). Знати, навіщо виконувати ту чи іншу роботу, необхідно для того, щоб правильно розставити акценти. Наприклад, ви плануєте розібрати всі папери, якими завалено ваше робоче місце. Найчастіше, сам факт чистоти не завжди може мати значимість (хтось любить працювати в творчому хаосі). Для когось, наприклад, куди важливіше буде той факт, що після збирання і розподілу всіх паперів «по полицях» ви зможете без зусиль і в лічені хвилини знаходити необхідні папери (телефони, замітки).

Співвіднесення з конкретним терміном (Т). Кожна мета повинна мати дату початку і дату кінця. Тобто протягом саме цього терміну мета повинна бути виконана.

Приклади індивідуального освітнього маршруту

ІОМ може бути реалізований як з метою розвитку особистості (включаючи навчальні, виховані, розвивальні аспекти), так якоїсь проблеми учня (навчання читання, виховання відповідальності, профорієнтація) чи вивчення тем уроку. Приклад останнього наведено нижче.

Індивідуальний маршрут учня з теми

Пункти індивідуального маршруту	Зміст	Терміни виконання поставленого завдання
Номер і назва теми		
Перелік проблем, що вивчаються		
Основна навчальна література		
Додаткова навчальна література		
Наукові статті		

Сайти		
Науково-популярні і навчальні фільми		
Художні фільми		
Лабораторні і практичні роботи		
Уроки вчителів		
Засідання наукових секцій і гуртків		
Відвідування практики		
Відвідування музеїв, театрів		
Перелік виявлених проблем		
Індивідуальний науковий проєкт		
Творчий проєкт методичного плану		
Участь у колективних проєктах		
Графік, форми і метод самооцінки		
Вид презентації результатів		

Індивідуальний освітній маршрут тьютора (за Осадчою К.П.)

Завдання та підзавдання (освітні чи/та виховні)	Шляхи досягнення цілей (конкретні дії)	Теми, вивчення яких сприяє виконанню цих завдань	Методи вивчення змісту матеріалу	Ресурси для вивчення змісту матеріалу	Результати, досягнення	Коментарі, зауваження

Лист індивідуального маршруту навчання (за Г.В. Купріяною)

ПІБ _____

Учня(ці) _____

на 20__/20__ навчальний рік

№ п/п	Назва елективного курсу (9 кл.)	ПІБ учителя	Кількість годин	Терміни проходження курсу	Підпис викладача

Індивідуальний освітній маршрут

ПІБ _____

Учня(ці) _____

на 20__/20__ навчальний рік

Дні тижня	Курси за вибором	Кількість годин	Терміни проходження	Додаткова освіта (предмети, курси)	Самостійна робота учня

Висновки і рекомендації: _____

Контрольні питання до теми

1. Поняття про індивідуальний освітній маршрут тьютора.
2. Підходи до класифікації ІОМ.
3. Які ІОМ виділяють за віковим критерієм?

4. Які існують варіативні ІОМ для учнів?
5. Особливості методики «Дерево цілей».
6. Для чого затоссовується метод «Дерево цілей»?
7. Як необхідно ставити цілі, щоб вони були досягнуті і з тим результатом, який необхідний?
8. Як складається індивідуальний маршрут учня з теми?
9. Які структурні елементи ІОМ виділяють?
10. Як оформлюється лист індивідуального маршруту навчання?

Список додаткових джерел до теми

1. Бессонова В.. Как правильно поставить цель (задачу)? URL: <https://shkolazhizni.ru/archive/0/n-12837>.
2. Бессонова В. Что за метод такой – «Дерево целей»? URL: <https://shkolazhizni.ru/school/articles/12838>.
3. Долгова В.. Системные инновационные технологии целеполагания. Global crisis of contemporaneity in the sphere of mindset, social values and political interests correlation : XXXV International Research and Practice Conference. 2012. С. 41-45.
4. Исаева И. Ю.. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. 2015.
5. Кунаш М.. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ. Волгоград: Учитель. 2013.

Матеріали до теми «Проектування та розробка дистанційних курсів з предмету» для дисципліни «Методика викладання»

Теоретичні відомості

1. Поняття про проектування навчання

Ознайомимося з існуючими теоріями проектування освітнього процесу, які працюють незалежно від форми чи призначення навчання. Нині для цього використовується таке поняття як навчальний дизайн.

Словосполучення «навчальний дизайн» (англ. instructional design або ID) порівняно нечасто використовується розробниками навчальних матеріалів, отже зручніше говорити про подібну діяльність як про проектування навчання.

Система визначається як концепція для виконання особливих функцій. Організація системи може бути досить розгалуженою і включати підсистеми. На вході у систему повинні бути: Люди, що групуються і пов'язані спільною активністю; Матеріал – ресурси, що використовуються системою; Технології – способи діяльності (або їх комплекси), що забезпечують досягнення практичних цілей; Час – термін, протягом якого відбувається дія або процес.

На виході кожна система повинна забезпечувати отримання певного матеріального продукту, який і є метою існування організації. Наприклад, команда фахівців (люди) з електронних пристроїв (матеріал) у відповідній послідовності і у відповідний спосіб (технологія) створює комп'ютер протягом двох днів (час). Готовий продукт поступатиме на продаж населенню. Послідовність етапів функціонування подібної системи можна представити як:

1. Аналіз (Analysing) потреб організації;
2. Проектування (Designing) системи для потреб організації;
3. Розвиток (Developing) системи з використанням аналізу вихідних даних;
4. Виконання (Implementing) процесів системи;
5. Оцінка (Evaluating) проєкту створення та виконання.

І отримати так званий підхід ADDIE. Ми розглядатимемо систему проектування

навчання як системне (приведене в систему) використання знань (принципів) при умові ефективної навчальної діяльності у процесі проєктування, розробки, оцінки і використання навчальних матеріалів. Проблеми проєктування навчання досліджують методологи-методисти.

2. Основні етапи проєктування

Системний підхід ADDIE за умов проєктування навчання складається з певних фаз:

1. **Аналіз** (analysis) – аналізується діяльність та визначаються завдання щодо її формування, надається характеристика цільової групи, аналізуються потрібні вміння і знання та визначається мета навчання. Проміжні результати такого аналізу: Аналіз цільової групи; Аналіз діяльності спеціаліста; Аналіз завдань; Аналіз/декомпозиція умінь; Аналіз знань, на яких ґрунтуються вміння; Загальні задачі навчання; Завдання на діяльність її формування.

2. **Проектування** (design) – визначається послідовність навчання, обираються методи та засоби навчання (або конструюються), описується навчальна активність (через приклади, дослідження) та створюється сценарій (схема навчання). Проміжні результати проєктування включатимуть: Послідовність змісту навчання; Вибір методів навчання; Вибір (або створення) засобів навчання; Проектування навчальної програми.

3. **Розвиток** (development) – у відповідності до сценарію йде розвиток дистанційного курсу, створюються вправи, матеріали та інструменти, відбувається налагодження курсу та тестування. Проміжні результати: План занять; Презентація курсу; Навчальні засоби; Вправи; Контроль (у тому числі тести) знань та вмінь.

4. **Виконання** (implementation) – проводиться навчання з обраною аудиторією. Проміжні результати: план виконання.

5. **Оцінка** (evaluation) – виконуються два види оцінювання: поточне та підсумкове. Поточна оцінка виконується для проміжних продуктів кожної фази. Підсумкова оцінка з'ясовується після процесу навчання, де процес та його результати контролюються з урахуванням зворотного зв'язку. Проміжні результати: План поточної оцінки; Список необхідних дій для поточної оцінки; План підсумкової оцінки; Результати підсумкової оцінки.

Крім підходу ADDIE існують і інші. Наприклад, Джеролд Кемп запропонував таку модель проєктування навчання:

1. Аналіз потреб, ресурсів, умов, характеристик студентів;
2. Визначення результатів, пріоритетів, стандартів;
3. Написання цілей, розвиток розділів виміру виконання;
4. Вибір змісту, навчального середовища, навчальних стратегій, системи доставки;
5. Виготовлення курсу, тестів; перегляд, валідація прототипів занять;
6. Розвиток та виконання модулів курсу;
7. Оцінка, повторний перегляд курсу.

Традиційно при описі процедур проєктування освітнього процесу їх упорядковували у вигляді лінійної послідовності. Цей опис входить у суперечність із практикою розробки навчальних матеріалів, де неминучі постійні цикли:

Аналіз > Розробка > Перевірка > Оцінка > Аналіз > Розробка ...

Класичну лінійну схему доводиться уточнювати, додаючи до неї відповідні «зворотні переходи».

Останнім часом при розробці навчальних матеріалів відбувається перегляд інтересу розробників і споживачів навчальних матеріалів від підходу, «що орієнтований на явно задані цілі навчання», до підходу, «що орієнтується на конструктивістські моделі навчання». Як результат, процедури проєктування навчання стають менш сталими та органічно включають у себе елементи кооперації і рефлексії.

Отже сучасні моделі розробки навчальних матеріалів поєднують у собі технології швидкого створення прототипів і каскадну модель, що нагадує сучасну практику керування проєктами. Головна ідея такого підходу полягає в тому, що він використовує представлення

про «зони впливу». Так, процедури аналізу з першої фази можуть проводитися фактично до кінця другої фази; підготовка проєктної документації (сценарії і т.ін.) може «наповзати» на фазу розробки матеріалу і т.д. У результаті припустимим вважається навіть «доведення продукції на майданчику користувача», коли польові випробування поєднуються з виробничим використанням створених матеріалів. Ця модель поєднує у собі можливість розробки дуже складних комплексів навчальних матеріалів, переваги використання інструментів швидкого створення прототипів і постійне використання процедур формуючої оцінки в міру просування розробки окремих блоків матеріалу. Легко бачити, що в цій моделі немає послідовного ланцюжка процесів. Скоріше навпаки: уся розробка – це єдиний процес з безліччю ітеративних циклів. Останнє стає можливим, зокрема тому, що в умовах широкого використання прототипів важко розрізнити, де закінчує своє існування «перша» версія матеріалів, що поставляються, а де починає жити наступна: прототип перетворюється на підсумковий продукт внаслідок серії послідовних наближень. У результаті межа між проєктуванням і виробництвом матеріалів поступово стирається.

Докладніше розкриємо перший етап – аналізу. Тут треба визначитись, хто буде вивчати курс і з якою метою. Це може бути дорученням завідувача кафедри, проханням керівника підприємства посприяти підвищенню кваліфікації співробітників тощо. Вам треба отримати відповідь на такі питання: Кількість студентів; Місце проживання студентів; Рівень освіти та досвід студента; Базові знання; Досвід у поточній роботі або пов'язаний з нею; Рівневі вимоги щодо вмінь для виконання роботи; Мова та культура студентів; Мотивація студентів; Фізичні та ментальні характеристики студентів.

Коли визначено цільову аудиторію, можна переходити до аналізу діяльності спеціаліста, для чого треба виконати такі дії: Складіть список дій спеціаліста; Дайте характеристику кожному виду діяльності; Складіть список завдань та їхню характеристику; Визначте термін виконання кожного завдання; Слідкуйте, щоб завдання мало початок та завершення; Завдання повинно виконуватися за короткий термін, що вимірюється хвилинами або годинами; Для кожного завдання можна чітко визначити, коли воно буде виконаним;

Після складання списку завдань необхідно сформувати за ним систему таких завдань, які доречно використати у курсі. Ці завдання повинні бути дійовими та ефективними. Для вибору завдань необхідно провести аналіз за певними напрямками, враховуючи такі питання:

- Наскільки складним може виявитися завдання;
- Яку діяльність студента передбачається сформувати при виконанні завдання;
- Наскільки необхідним і визначальним може стати це завдання для майбутньої професійної діяльності;
- Яку частину завдання доцільно виконувати індивідуально, а яку – колективно;
- Якщо завдання будуть виконуватися колективно, які зв'язки між виконавцями слід мотивувати для успішного співробітництва;
- Як запобігти можливості некоректного виконання завдання або зневажливого ставлення виконавців до запропонованої діяльності;
- Яка інформація необхідна для виконання завдання і де розміщено ресурси;
- Що потрібно для виконання завдання;
- Чи потрібна координація між учасниками або з іншими завданнями;
- Які вміння необхідні для виконання завдання;
- Наскільки часто виконується завдання у професійній діяльності;
- Скільки часу може бути потрібно для виконання завдання;
- Які критерії виконання завдання;
- Що досягне студент при якісному виконанні завдання.

Вибрані і системно поєднані завдання повинні передбачати можливість вимірювання результату виконання завдання. Найкраще перевіряти не тільки остаточний результат, але й якість виконання кожного кроку завдання. Якщо завдання складні, то необхідно підготувати для їхнього виконання рекомендації, інструкції або приклади.

Створення дистанційного курсу – це складний процес, який вимагає високоякісної роботи спеціалістів у команді. Типова група розробників навчальних матеріалів складається з чотирьох осіб: керівник проєкту, методист, художник (розробник інтерфейсу), програміст.

3. Визначення цілей курсу

Розглянемо фазу проєктування, яка передбачає: визначення вхідних знань студентів; формування навчальних цілей; визначення навчальних кроків; визначення структури та послідовності навчального матеріалу; планування тестів.

У галузі сучасного проєктування навчання можна виділити два взаємодоповнюючі підходи: конструктивістський та цілезорієнтований.

Перший з них – сьогодні особливо модний і принагідний – називають «конструктивістським» підходом. В основі його лежить представлення про те, що студенту має бути надана можливість самостійно конструювати відповідні знання. При цьому педагог зобов'язаний рухатися не стільки від вичерпного переліку всіх необхідних знань, умінь і навичок, скільки від набору розв'язуваних завдань, що сприяють формуванню цих знань, умінь та навичок. Студенти «конструюють» своє представлення про досліджувані системи в ході виконання проєктів, розв'язання проблем і завдань, а не просто одержують від педагога готову інформацію щодо відповідних структур у рамках заздалегідь заданих теоретичних моделей.

Прихильники іншого підходу, який можна назвати «цілезорієнтованим», розглядають навчання як цілеспрямовано сконструйований виробничий процес із заздалегідь передбаченими результатами. Обидва підходи допомагають побудувати ефективну практику навчальної роботи, і їх не варто протиставляти. Вони просто сумісні. Щоб розробляти корисні матеріали, сучасному методистові належить вміти ефективно використовувати корисні можливості кожного з них.

Уміння проєктувати цілі навчання лежить в основі роботи методиста, що працює в рамках «цілезорієнтованого» підходу, і, у той же час, корисне методисту, який намагатиметься готувати матеріал для підтримки конструктивістських моделей навчання.

Розробники навчальних матеріалів кажуть, що матеріали гарні тоді й тільки тоді, коли після роботи з ними студент добирає саме те, що потрібно придбати (необхідні знання, уміння, навички), і не отримує нічого зайвого, а особливо – небажаного.

Дійсно, якщо після опрацювання навчальної програми студент нічого особисто не здобуває, чи, навпаки, здобуває не те, що сприятиме його діяльності, і на що очікував розробник, таку програму ледве можна назвати корисною. І навпаки, якщо після занять за навчальною програмою студент змінюється у потрібному напрямку, програму можна оцінити позитивно.

Чіткий, ясний опис очікуваних кінцевих результатів (цілей) навчання – важливий крок на шляху створення ефективних (корисних, діючих) навчальних матеріалів. Добре описані цілі – головний інструмент, що використовують:

- методист – при розробці сценарію;
- студент – для формування своїх очікувань, розуміння процесу та оцінки результатів навчання;
- замовник – при визначенні результативності виконаної розробки. Припустімо, Ви підготували: перелік цілей створення навчальних матеріалів як частини більш розвинутої задачі; опис контингенту студентів; опис організаційних умов навчання; ієрархію навчальних завдань.

Коли ми кажемо про цілі навчання, ми маємо на увазі систему цілей, тобто поступове формування через моделі навчальної діяльності характерних рис діяльності професійної – компетенції (кінцевого результату). Ця поетапність передбачає появу і спрацювання проміжних цілей. Тобто, мова йде про необхідність створення дерева підцілей і визначення їх взаємного впливу з тим, щоб освітній процес забезпечував досягнення кінцевих цілей.

Тоді наступні кроки:

➤ уточнення переліку цілей навчання (для досягнення яких, власне, і розробляється навчальний матеріал),

➤ визначення способів, що дозволяють продемонструвати успішність (чи неуспішність) навчання за допомогою створюваних навчальних матеріалів. Отже, цілі навчання – це та модель поведінки особистості студента, знання, уміння і навички, які він здатний продемонструвати, щоб його можна було вважати «компетентним». Цілі описують бажані результати навчання, а не сами освітній процес. І навпаки, організація освітнього процесу впливає на його результати і забезпечує досягнення цілей.

Ціль – це опис поведінки або діяльності, які здатний продемонструвати студент, щоб підтвердити свою компетентність у досліджуваному питанні. Детальний і всебічний опис цілей навчання необхідний з трьох причин.

Причина 1. Явно задані цілі навчання – основа для розробки (визначення) змісту навчального матеріалу, добору використовуваних джерел і методів навчання. Адже якщо Ви не знаєте, куди прямуєте, важко зрозуміти, як туди дістатися!

Причина 2. Без явно заданих цілей навчання важко визначити, чи навчилися Ваші студенти тому, що від них потрібно.

Причина 3. Прозорий опис цілей навчання допомагає студенту сконцентрувати увагу на істотних якостях запропонованого матеріалу, свідомо направляти зусилля на досягнення цих цілей у процесі навчання. Повідомити студентів про цілі навчання – це запросити їх до розмови на рівних, виявити до них повагу і розділити з ними відповідальність за результати навчальної роботи.

Мета навчання «добре визначена», якщо вона повністю і точно передає читачеві (іншій людині) намір викладача. Інакше кажучи, той, хто прочитав належно визначену мету навчання, одержав точно таке ж саме представлення про бажані для сформування дії студентів, яке було у автора визначеної мети.

Якщо один викладач повідомляє іншому доцільне визначення мети навчання, то інший викладач навчить студента точнісінько у такий спосіб, як і перший.

Існує багато способів переконатися, чи належно визначена мета, хоча не усі вони однаково ефективні. Найпростіший і ефективний спосіб – це перевірити, чи дозволяє запропоноване формулювання мети відповісти на три питання: Що саме зможе робити студент? За яких умов він це зможе робити? Наскільки якісно він це зможе робити?

І якщо на кожне питання випливає явна відповідь, це означає, що мета визначена добре. Сформульовані питання характеризують три основні складові «якісного визначення» цілей навчання: ясність «виконання», визначеність умов, інформацію про критерії.

Виконання. Формулювання мети завжди повідомляє про те, що зможе робити студент. Вона описує процес чи результат виконання відповідних меті дій.

Умови. Формулювання мети повідомляє (якщо це необхідно), за яких умов буде здійснюватися бажане поведінки чи виконання.

Критерії. Формулювання мети повідомляє (якщо це можливо), наскільки якісно повинно здійснюватися виконання (який його прийнятний рівень).

Критерії включають в опис цілей для того, щоб зафіксувати: наскільки добре треба підготувати студента, щоб він міг приступити до засвоєння наступного навчального завдання; наскільки добре повинна виконуватися необхідна дія, щоб вважати навчання завершеним (не забувайте, що студент буде продовжувати удосконалювати свої знання, уміння і навички на практиці). Критерії не завжди необхідні. Однак часом вони дуже важливі.

Алгоритм визначення цілей навчання:

Крок 1. Виберіть дієслово, що найкраще передає бажане поведінки студента (виконання).

Крок 2. Визначте умови, за яких повинно виконуватися бажане поведінки.

Крок 3. Зробіть чернетковий опис мети, використовуючи обране вами дієслово й визначені умови.

Крок 4. Напишіть ще одну пропозицію, яка вже враховує і описує критерії, що їм повинно задовольняти бажане виконання.

Крок 5. Відредагуйте остаточно отриманий опис з наміром зробити його щонайбільше ясним і лаконічним.

Крок 6. Прочитайте кінцевий варіант опису і задайте собі наступні питання:

- Наскільки адекватно отримане визначення описує умови, виконання і критерії?
- Якою мірою це визначення допоможе в розробці адекватного навчального матеріалу?
- Якою мірою це визначення диктує вибір способів оцінки очікуваного виконання студента?
- Чи зможуть незалежні експерти, скориставшись цим визначенням мети, погодитися з тим, що наслідкове поводження (виконання), продемонстроване конкретним студентом, підтверджує засвоєння матеріалу?

Крок 7. Якщо відповіді на всі перераховані вище питання позитивні, опис мети завершений. Якщо ні, поверніться до Кроку 1 і почніть всю процедуру заново.

4. Фаза розвитку курсу

Останнім часом дуже часто при створенні дистанційних курсів використовується термін «діяльнісний підхід», в який вкладається різний зміст.

У дистанційному навчанні матеріали курсу проєктуються в такий спосіб, щоб сприяти організації самостійної навчальної діяльності студента і підтримувати мотивацію на навчання. Отже вони зазвичай містять спеціальні керуючі засоби навчання, такі як різноманітні питання, в тому числі відкриті і питання на рефлексію та ін. Крім того, процес навчання мотивується і активізується у співробітництві з тьютором.

Для підтримки високорівневого мислення і створення умов для самостійної навчальної діяльності дистанційне навчання повинно весь час контролювати наявність внутрішньої мотивації студентів на навчання, тобто підтримувати на певному рівні пізнавальний інтерес, а отже створювати складні завдання, які дають студенту можливість зв'язати нову інформацію із старою, знайти місце для втілення власного досвіду, познайомитися з досвідом колег з навчання. Все це, з одного боку, забезпечує індивідуальний розвиток студента і сприяє надбанню знань і умінь з використанням його власних пізнавальних здібностей. З іншого боку, такий процес впливає на соціальне удосконалення студента, в тому числі на його фаховий рівень і впевненість у своїх можливостях щодо існування у суспільстві.

Інструмент дистанційного навчання – дистанційний курс з точки зору використання інформаційних програмних засобів є досить непростюю структурою. Справа в тому, що змістова складова підпорядкована можливостям педагогічних технологій, які використовують різні методи і засоби навчання, в тому числі активні. Сукупно комплекс цих технологій може визначати обрану викладачем стратегію навчання. В той же час, інформаційні програмні засоби беруть на себе функції доставки інформації, формування навчального середовища, організації спілкування тощо. Тобто, на зміст і на якість навчання впливають в першу чергу педагогічні стратегії навчання, а не інформаційні технології, які використовуються для доставки.

Отже при розробці дистанційного курсу необхідно враховувати існуючі психологічні підходи до вибору методики навчання з їх методами, засобами та ін. Найчастіше, це буде їх комбінація, що дозволить побудувати ефективнішу стратегію навчання.

Найбільш поширеними є такі психологічні підходи, які склалися історично: 1) біхевіористський; 2) когнітивний; 3) конструктивістський.

Проектування навчальних матеріалів для дистанційного навчання може включати елементи усіх трьох підходів. Дистанційне навчання – це навчання, при якому надання студенту істотної частини навчального матеріалу і більша частина взаємодії з викладачем здійснюються з використанням сучасних інформаційних технологій: супутникових зв'язків,

комп'ютерних телекомунікацій, національного і кабельного телебачення, мультимедіа, навчальних систем.

Сучасні інформаційні технології швидко змінюються. Це стосується як можливостей технологій так і їх вартості. Звичайно, у дистанційному навчанні слід використовувати найкращі зразки технологій. Для їх вибору можна скористатися такими правилами.

Добра технологія: завжди доступна; завжди включена (або може бути запущена однією командою, або стартує автоматично за потребою); завжди зв'язує; стандартизована; проста; не потребує частин (CD-ROM – частина, яка може бути відсутня, розміщення інформації в Інтернет позбавляє цього недоліку); персоніфікована; модульна; робить те, що ви бажаєте (мінімізує помилки).

Можна виділити шість характеристик засобів інформації, що використовуються у дистанційному навчанні:

1. Символьна система (презентаційні атрибути) – тип символів, що використовуються в засобах інформації для спілкування: текст, анімація, звук і т.ін.
2. Доступність. Сюди входять необхідні ресурси та вартість, вміння та навички, що необхідні для ефективного використання.
3. Контроль. Як впливає засіб на студента, шляхи роботи із засобами інформації.
4. Реактивність. Підтримка студентської активності засобами інформації (внутрішня активність).
5. Інтерактивність. Дії студента для отримання зворотного зв'язку від засобу інформації.
6. Адаптивність. Засіб інформації як забезпечення і пристосування ситуацій до індивідуальних потреб.

Контрольні питання до теми

1. Поняття про навчальний дизайн.
2. Поняття про навчальну систему.
3. Послідовність етапів функціонування системи.
4. У чому полягає підхід ADDIE?
5. У чому полягає стадія аналізу у ADDIE підході?
6. У чому полягає стадія проєктування у ADDIE підході?
7. У чому полягає стадія розвитку у ADDIE підході?
8. У чому полягає стадія оцінки у ADDIE підході?
9. Які ролі виконуються у процесі розробки проєкту (дистанційного курсу)?
10. У чому полягає конструктивістський підхід фази проєктування?
11. У чому полягає цілезорієнтований підхід фази проєктування?
12. Кроки для визначення цілі.
13. Причини детального опису цілі.
14. Навіщо потрібно правильно визначати ціль?
15. Основні складові якісного визначення цілей навчання?

Список додаткових джерел до теми

1. Андрєєв О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О., Колгатін О.Г., Кухаренко В.М., Люлькун Н.А., Ляхоцька Л.Л., Сиротенко Н.Г., Твердохлебова Н.Є.. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. За ред.. О.О Андрєєва, В.М. Кухаренка – ХНАДУ, Харків: «Міськдрук», 2013. – 212 с.
2. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія створення дистанційного курсу: Навчальний посібник / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
3. Кухаренко В.М. Дистанційний навчальний процес: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, Г.С. Молодих, Н.Є Твердохлебова / За ред.. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2005. – 292 с.
4. Методика підготовки і проведення занять з навчального модуля «Відкрита освіта та

дистанційне навчання»: метод. посіб. / В.В. Олійник, Л.Л. Ляхоцька, В.О. Гравіт [та ін.]. – К., 2010. – 280 с.

5. Осадча К.П., Осадчий В.В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4. Навчальний посібник / К.П. Осадча, В.В. Осадчий. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 396 с.

6. Сисоєва С.О., Осадчий В.В., Осадча К.П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: Навч.-метод. посібник. / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – Київ-Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 302 с.

Робочі програми впроваджених дисциплін

Додаток 3.1. РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ТЮТОРСТВО У СФЕРІ ОСВІТИ»

Ступінь вищої освіти **другий**
Галузь знань **01 «Освіта/Педагогіка»**

1. Опис навчальної дисципліни

Таблиця 1

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітній ступень	Характеристика навчальної дисципліни
		денна форма навчання
Кількість кредитів – 3	Рівень вищої освіти: перший (магістерський)	Обов’язкова навчальна
Блоків – 2	Освітній вищої ступінь: другий (магістрський)	Рік підготовки:
Загальна кількість годин – 120		1-й
		Семестр
		1-й
		Лекції
Тижневих годин – 1	Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка» Спеціальність 014.09 «Середня освіта. Інформатика»	20 год.
		Лабораторні
		22 год.
		Самостійна робота
		48 год.
		Вид контролю
		залік

2. Мета навчальної дисципліни

Місце дисципліни у освітній програмі (обов'язкова).

Основна **мета** засвоєння курсу формування знань про особливості тьюторського супроводу в системі вищої освіти, методологію тьюторства, особливості дистанційного навчання, формування вміння реалізовувати індивідуальну освітню програму того, хто навчається, організовувати дистанційне навчання, здійснювати тьюторську діяльність на у ВНЗ.

Перелік компетентностей, які набуваються під час опанування дисципліною:

- *загальні*: знання та розуміння з предметної області у професії викладача інформатики, навички використання інформаційних і комунікаційних технологій у освітньому процесі; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;

- *фахові*: здатність застосовувати отримані знання на практиці, розв'язувати задачі, пов'язані з якісною та кількісною інформацією, здатність управляти інформацією з первинних та вторинних інформаційних джерел, включаючи відтворення інформації через електронний пошук; здатність обробляти текст, використовувати електронні таблиці, реєструвати та зберігати дані, предметно-орієнтоване використання Інтернету; здатність професійно вирішувати завдання виробничої і науково-педагогічної діяльності з урахуванням сучасних досягнень науки і техніки; здатність самостійно здобувати за

допомогою ІТ і використовувати в практичній діяльності нові знання і вміння, в тому числі в нових галузях знань, безпосередньо не пов'язаних зі сферою діяльності, розширювати і поглиблювати своє наукове світосприйняття; здатність проводити семінарські і практичні заняття зі студентами, а також лекційні заняття спецкурсів за профілем спеціальності (галузі знань); здатність розробляти навчально-методичні матеріали з тематики ІТ для ЗВПО; здатність розробляти навчально-методичні комплекси для дистанційного та мобільного навчання.

Заплановані результати навчання:

знання предметної області у професії викладача інформатики, базові знання основ психології, знання методики роботи з науково-методичною літературою та періодичними виданнями з метою включення до занять інформації про новітні досягнення в галузі сучасних інформаційних технологій, методів і засобів навчання; володіє сучасними методами ефективного доступу до інформації, її збору, систематизації та збереження; використовує методи ідентифікації та класифікації інформації на базі нових інформаційних технологій за допомогою програмних технічних засобів, локальних і глобальних комп'ютерних мереж; демонструє уміння і навички роботи з науково-методичною літературою та періодичними виданнями; уміє розробляти методичні вказівки до практичних та лабораторних робіт з використанням ПЕОМ.

3. Критерії оцінювання діяльності студентів на практичних заняттях, виконання завдань самостійного опрацювання наведені у таблиці:

Таблиця 2

Бали	Критерії
5	Студент в повному обсязі володіє навчальним матеріалом, вільно самостійно та аргументовано його викладає під час усних виступів та письмових відповідей, глибоко та всебічно розкриває зміст теоретичних питань та практичних завдань, використовуючи при цьому нормативну, обов'язкову та додаткову літературу. Правильно вирішив усі розрахункові / тестові завдання. Здатен виділяти суттєві ознаки вивченого за допомогою операцій синтезу, аналізу, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, формувати висновки і узагальнення, вільно оперувати фактами та відомостями.
4	Студент достатньо повно володіє навчальним матеріалом, обґрунтовано його викладає під час усних виступів та письмових відповідей, в основному розкриває зміст теоретичних питань та практичних завдань, використовуючи при цьому нормативну та обов'язкову літературу. Але при викладанні деяких питань не вистачає достатньої глибини та аргументації, допускаються при цьому окремі несуттєві неточності та незначні помилки. Правильно вирішив більшість розрахункових / тестових завдань. Студент здатен виділяти суттєві ознаки вивченого за допомогою операцій синтезу, аналізу, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, у яких можуть бути окремі несуттєві помилки, формувати висновки і узагальнення, вільно оперувати фактами та відомостями.
3	Студент в цілому володіє навчальним матеріалом, викладає його основний зміст під час усних виступів та письмових розрахунків, але без глибокого всебічного аналізу, обґрунтування та аргументації, допускаючи при цьому окремі суттєві неточності та помилки. Правильно вирішив половину розрахункових / тестових завдань. Має ускладнення під час виділення суттєвих ознак вивченого; під час виявлення причинно-наслідкових зв'язків і формулювання висновків.
2	Студент не в повному обсязі володіє навчальним матеріалом. Фрагментарно, поверхово (без аргументації та обґрунтування) викладає його під час усних виступів та письмових розрахунків, недостатньо розкриває зміст теоретичних питань та практичних завдань, допускаючи при цьому суттєві неточності. Правильно вирішив окремі розрахункові / тестові завдання. Безсистемно відділяє випадкові ознаки вивченого; не вміє зробити найпростіші операції

аналізу і синтезу; робити узагальнення, висновки.

Співвідношення балів національної оцінної, ECTS і 100 – бальної оцінної шкали таке:

Таблиця 3

Оцінка за національною шкалою	Оцінка ЄКТС	Мінімальний бал для отримання позитивної оцінки – 60, максимальний – 100
Відмінно	A	90-100
Добре	B	82-89
	C	74-81
задовільно	D	64-73
	E	60-63
незадовільно	FX	35-59
	F	1-34

4. Засоби оцінювання: залік; стандартизовані (автоматизовані) тести; захист звіту практичної роботи; презентація результатів виконаних завдань та досліджень у ході практичної роботи.

5. Програма навчальної дисципліни

Модуль I Інформатизації вищої освіти та сутність тьюторської діяльності у вищому навчальному закладі

Тема 1. Інформатизація вищої освіти в Україні

Глобальна інформатизація суспільства та її наслідки для освіти. Діяльність закладів вищої освіти в умовах інформаційного суспільства. Функцій ІКТ у вищій школі.

Тема 2. Педагогічна культура викладача

Сутнісні характеристики поняття педагогічної культури. Аналіз проблеми формування педагогічної культури сучасного. Викладача. Складові педагогічної культури сучасного викладача

Тема 3. Роль викладача-тьютора в інформаційному суспільстві

Порівняльна характеристика викладача ВНЗ і тьютора-викладача. Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету. Порівняльна характеристика моделей викладача та тьютора.

Тема 4. Особливі технократичні складники педагогічної культури у XXI столітті

Інформаційно-педагогічні та комунікативні компетенції сучасного викладача у XXI столітті. Шляхи і засоби формування інформаційної культури викладача. Мережева культура сучасного викладача.

Тема 5. Тьюторство та його розвиток в освіті України

Етимологія поняття тьютор. Погляди вчених на розуміння поняття «тьюторство». Поняття тьюторського супроводу. Тьюторська діяльність як частина педагогічної діяльності. Розвиток тьюторства в Україні.

Тема 6. Сутність тьюторської діяльності у закладі вищої освіти

Функції тьютора. Роль ціле покладання ну тьюторстві. Етична система тьютора.

Тема 7. Структура професійної компетентності викладача-тьютора

Трансформація традиційних вимоги до викладача як тьютора. Компетенції викладачів-тьюторів у галузі педагогіки. Компетенції викладачів-тьюторів у галузі психології. Компетенції викладачів-тьюторів у галузі методики викладання. Компетенції викладачів-тьюторів у галузі дистанційного навчання. Соціально-особистісні та інструментальні компетенції викладача-тьютора.

Тема 8. Проблема підготовки викладача як тьютора

Поширення дистанційної освіти. Проблема підготовки викладачів-тьюторів. Сутність тьюторства

Тема 9. Сучасні освітні парадигми та моделі тьюторської діяльності

Основних освітніх парадигми. Основні освітні моделі. Критерії вибору освітньої моделі тьютора.

Модуль II Методологічні засади тьюторської діяльності**Тема 10. Методологія тьюторства**

Типи тьюторських практик. Принципи тьюторський супроводу. Основні етапи тьюторського супроводу. Основні форми, методи і технології тьюторського супроводу.

Тема 11. Тьюторіал як форма тьюторської діяльності

Тьюторіал «Два тьютора». Правила проведення тьюторіалу «Потерпілі від корабельної аварії». Тьюторіали «Побудова літака», «Як використовувати чутки»

Тема 12. Методи тьюторської діяльності

Традиційні методи у тьюторській діяльності. Специфічні методи у тьюторській діяльності

Тема 13. Зміст діяльності тьютора у процесі супроводу

Поняття про індивідуальний освітній маршрут, траєкторія, програма. Класифікація індивідуальних освітніх маршрутів. Індивідуальні освітні маршрути в системі вищої школи. Моделі індивідуальних освітніх маршрутів. Етапи проєктування індивідуальних освітніх маршрутів

Тема 14. Планування індивідуального освітнього маршруту студента

Індивідуальний освітній маршрут з дисципліни. Модель індивідуального освітнього маршруту представлена для конкретного студента.

Тема 15. Тьютор у дистанційному навчальному процесі

Ролі й функції тьютора. Функції тьютора як режисера дистанційного навчального процесу. Менеджер з питань інформації

Тема 16. Ігрові методи у роботі тьютора

Обирання, планування та проведення ігор відповідно до педагогічних завдань з тьюторантами студентського віку.

6. Структура навчальної дисципліни

Таблиця 4

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин				
	денна форма				
	усього	у тому числі			
		л	п	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6
Модуль 1.					
Змістовий модуль 1. Інформатизації вищої освіти та сутність тьюторської діяльності у закладі вищої освіти					
ТЕМА 1. ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	2	2			
Тема 2. Педагогічна культура викладача	2	2			
Тема 3. Роль викладача-тьютора в інформаційному суспільстві	4		4		
Тема 4. Особливі технократичні складники педагогічної культури у XXI столітті	12				12
Тема 5. Тьюторство та його розвиток в освіті України	4	4			
Тема 6. Сутність тьюторської діяльності у закладі вищої освіти	4		4		

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин				
	денна форма				
	усього	у тому числі			
		л	п	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6
Тема 7. Структура професійної компетентності викладача-тьютора	4	4			
Тема 8. Проблема підготовки викладача як тьютора	12				12
Тема 9. Сучасні освітні парадигми та моделі тьюторської діяльності	4		4		
Разом за модулем 1	48	12	12		24
Модуль 2.					
Змістовий модуль 2. Методологічні засади тьюторської діяльності					
Тема 10. Методологія тьюторства	4	4			
Тема 11. Тьюторіал як форма тьюторської діяльності	4		4		
Тема 12. Методи тьюторської діяльності	12				12
Тема 13. Зміст діяльності тьютора у професії супроводу	4	4			
Тема 14. Планування індивідуального освітнього маршруту студента	4		4		
Тема 15. Тьютор у дистанційному навчальному процесі	12				12
Тема 16. Ігрові методи у роботі тьютора	2		2		
Разом за модулем 2	42	8	10		24
Усього годин	90	20	22		48

7. Темі лекцій

Таблиця 5

№ з/п	Назва теми лекції та питання, що вивчаються	Кількість годин
1	Інформатизація вищої освіти в Україні 1. Глобальна інформатизація суспільства та її наслідки для освіти 2. Діяльність закладів вищої освіти в умовах інформаційного суспільства 3. Функцій ІКТ у вищій школі	2
2	Педагогічна культура викладача 1. Сутнісні характеристики поняття педагогічної культури 2. Аналіз проблеми формування педагогічної культури сучасного викладача 3. Складові педагогічної культури сучасного викладача	2
3	Тьюторство та його розвиток в освіті України 1. Етимологія поняття тьютор. 2. Погляди вчених на розуміння поняття «тьюторство». 3. Поняття тьюторського супроводу 4. Тьюторська діяльність як частина педагогічної діяльності 5. Розвиток тьюторства в Україні	4
4	Структура професійної компетентності викладача-тьютора 1. Трансформація традиційних вимоги до викладача як тьютора 2. Компетенції викладачів-тьюторів у галузі педагогіки 3. Компетенції викладачів-тьюторів у галузі психології 4. Компетенції викладачів-тьюторів у галузі методики викладання 5. Компетенції викладачів-тьюторів у галузі дистанційного навчання 6. Соціально-особистісні та інструментальні компетенції викладача-тьютора	4

№ з/п	Назва теми лекції та питання, що вивчаються	Кількість годин
5	Методологія тьюторства 1. Типи тьюторських практик 2. Принципи тьюторського супроводу 3. Основні етапи тьюторського супроводу 4. Основні форми, методи і технології тьюторського супроводу	4
6	Зміст діяльності тьютора у професії супроводу 1. Поняття про індивідуальний освітній маршрут, траєкторія, програма. 2. Класифікація індивідуальних освітніх маршрутів 3. Індивідуальні освітні маршрути в системі вищої школи 4. Моделі індивідуальних освітніх маршрутів. Етапи проєктування індивідуальних освітніх маршрутів	4
Разом		20

8. Теми практичних занять

Таблиця 6

№ з/п	Назва теми	Форми контролю	Кількість годин
1	Роль викладача-тьютора в інформаційному суспільстві Порівняльна характеристика викладача ВНЗ і тьютора-викладача. Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету. Порівняльна характеристика моделей викладача та тьютора.	Усний контроль, захист звіту практичної роботи	4
2	Сутність тьюторської діяльності у закладі вищої освіти Функції тьютора. Роль ціле покладання у тьюторстві. Етична система тьютора		4
3	Сучасні освітні парадигми та моделі тьюторської діяльності Основних освітніх парадигми. Основні освітні моделі. Критерії вибору освітньої моделі тьютора		4
4	Тьюторіал як форма тьюторської діяльності Тьюторіал «Два тьютора». Правила проведення тьюторіалу «Потерпілі від корабельної аварії». Тьюторіали «Побудова літака», «Як використовувати чутки»		4
5	Планування індивідуального освітнього маршруту студента Індивідуальний освітній маршрут з дисципліни. Модель індивідуального освітнього маршруту представлена для конкретного студента		4
6	Ігрові методи у роботі тьютора Обирання, планування та проведення ігор відповідно до педагогічних завдань з тьюторантами студентського віку		2
Разом			22

9. Самостійна робота

Теми для самостійного опрацювання

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Особливі технократичні складники педагогічної культури у ХХІ столітті 1. Інформаційно-педагогічні та комунікативні компетенції сучасного викладача у ХХІ столітті 2. Шляхи і засоби формування інформаційної культури викладача. 3. Мережева культура сучасного викладача.	12
2	Проблема підготовки викладача як тьютора 1. Поширення дистанційної освіти 2. Проблема підготовки викладачів-тьюторів 3. Сутність тьюторства	12
3	Методи тьюторської діяльності 1. Традиційні методи у тьюторській діяльності 2. Специфічні методи у тьюторській діяльності	12
4	Тьютор у дистанційному навчальному процесі 1. Ролі й функції тьютора. 2. Функції тьютора як режисера дистанційного навчального процесу. 3. Менеджер з питань інформації	12
	Разом	48

10. Методи контролю: усний, письмовий, тестовий контроль, практична перевірка під час практичних занять (захист звіту), презентація, творчий проєкт.

11. Рекомендована література

Основна

1. Андрєєв О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О., Колгатін О.Г., Кухаренко В.М., Люлькун Н.А., Ляхоцька Л.Л., Сиротенко Н.Г., Твердохлебова Н.Є.. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. За ред. О.О Андрєєва, В.М. Кухаренка – ХНАДУ, Харків: «Міськдрук», 2013. – 212 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Теоретические основы. / В.С. Безрукова. – Свердловск: Свердловский университет, 1989.
3. Бондаревская Е.В. Отечественная культурно-педагогическая традиция. Опыт работы концепций воспитания. / Е.В. Бондаревская. – Ч.1. – Ростов н/Д: Изд-во РОИУУ, 1993.
4. Воробьева Светлана Викторовна. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 1999. – 460 с.
5. Гедгафова Л.М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Гедгафова Л. М.. – Владикавказ, 2014. – 188 с.
6. Гордон Э. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся / Э. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мэлли, Дж. Понтиселл; пер. с англ. поднауч. Ред. С.Ф. Сироткина, М.Л. Мельниковой. – Ижевск: ERGO, 2010. – 332 с.
7. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: (теоретичний і методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
8. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф. Русової: нав. посіб. для студ. в пед. спец. вузів / І.В. Зайченко. – Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2006. – 232 с.

9. Ильина Л.Е. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассника в профильном обучении: монография / Л.Е. Ильина. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2009. – 132 с.
10. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / И.Ф. Исаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
11. Исаева И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие / И. Ю. Исаева. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 116 с.
12. Исакова О.А.. Индивидуальная образовательная траектория школьника как средство достижения личностных результатов: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.01 / Исакова Ольга Анатольевна. – Санкт-Петербург, 2015. – 27 с.
13. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для студентів II-V курсів: Навчальний посібник / Автор-укладач А.М. Бойко. – Полтава: Видавництво ТОВ Фірма «Техсервіс», 2007. – 359 с.
14. Казакова Е.И. Диалог на лестнице успеха: кн. для учителей / Е.И. Казакова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Пресс-Атташе, 1997. – 160 с.
15. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1-4 / Т.М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
16. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5-8. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.
17. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
18. Койчева Т.І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.І. Койчева. – О., 2004. – 20 с.
19. Компетенции специалистов отдела дистанционного обучения. Библиотека компетенций персонала департамента корпоративного обучения 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.smart-edu.com. – Название с заголовка.
20. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. / Н.Б. Крылова. – М., Высшая школа, 1990. – 142 с.
21. Кунаш М.А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ / М.А. Кунаш. – Волгоград: Учитель, 2013. – 170 с.
22. Кухаренко В.М. Дистанційний навчальний процес: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, Г.С. Молодих, Н.Є Твердохлебова / За ред.. В.Ю. Бикова та В.М, Кухаренка. – К.: Міленіум, 2005. – 292 с.
23. Методика підготовки і проведення занять з навчального модуля «Відкрита освіта та дистанційне навчання»: метод. посіб. / В.В. Олійник, Л.Л. Ляхоцька, В.О. Гравіт [та ін.]. – К., 2010. – 280 с.
24. О'Брайант Э. Стать тьютором. Вдохновляющий опыт для тех, кто помогает учиться / Э. О'Брайант / Перевод Шапиро Б. – М.: Ресурс, 2012. – 120 с.
25. Осадча К.П., Осадчий В.В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4. Навчальний посібник / К.П. Осадча, В.В. Осадчий. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 396 с.
26. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Образование Сервис, 2004. – 608 с.
27. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

28. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов]; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
29. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
30. Сироткин С.Ф. Тьюторство как практика субъективации / С.Ф. Сироткин, Д.Ю. Гребёнкина. – Ижевск: ERGO, 2012. – 40 с.
31. Сисоєва С.О., Осадчий В.В., Осадча К.П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: Навч.-метод. посібник. / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – Київ-Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 302 с.
32. Справочник тьютора / Программа междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования (МИГО) / Авторы-составители А.С. Волошина, О.С. Карнаухова, А.В. Корневский, А.Ю. Никитаева. – Ростов н/Д: НМЦ «Логос», 2010. – 64 с.
33. Тимошенко К.В. Просвітницько-педагогічна діяльність Б.Д. Грінченка на Слобожанщині: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.В. Тимошенко. – Харків, 2008. – 22 с.
34. Тьютор в образовательном пространстве: учеб. пособие / под ред. В.П. Сергеевой. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 192 с. – www.dx.doi.org/10.12737.17329.
35. Тьюторство: идея и идеология: материалы I межрегион. конф. / под общ. ред. П.Г. Щедровицкого. – Томск: ТГПУ, 1996. – 148 с.
36. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
37. Чобітько М.Г. Педагогічна освіта: особистісний підхід.: збірник наукових праць. [Педагогічний процес: теорія і практика]. / М.Г. Чобітько. – Вип.1. – Київ: Вид. П/П —ЕКМОІ, 2003. – 253 с.
38. Щенников С.А., Теслинов А.Г., Чернявская А.Г., Беньковский М.Я., Вербицкий А.А., Гаврилова Е.Л., Ишков А.Д., Комраков Е.С., Милорадова Н.Г., Моисеева М.В., Орел А.М., Сергеева Т.А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования – Москва: Дрофа, 2006.

Додаткова

1. Aleven V.A.. Aneffectivemetacognitivestrategy: Learningbydoingandexplainingwith a computer-based CognitiveTutor / V.A. Aleven, K.R. Koedinger // *Cognitivescience*. – 2002. – 26 (2). – p. 147-179.
2. Baker R.S.. Off-taskbehaviorinthecognitivetutorclassroom: whenstudentsgamethesystem / R.S. Baker, A.T. Corbett, K.R. Koedinger, A.Z. Wagner // *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*. – 2004. – p. 383-390.
3. Graesser A.C.. AutoTutor: A tutorwithdialogueinnaturallanguage / A.C. Graesser, S. Lu, G.T. Jackson, H.H. Mitchell, M. Ventura, A. Olney, M.M. Louwerse // *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. – 2004. – 36(2). – p. 180-192.
4. Бойко А.М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Полтава, 2011. – С. 4-10.
5. Будникова Г.А. Формирование сетевой культуры учителя информатики в системе повышения квалификации: Дис.-я канд. пед. наук. / Г.А. Будникова. – Москва, 2011.
6. Информационная культура личности: библиографический указатель / сост. Н. В. Денисова. – Кемерово: НБ КемГУКИ, 2006. – 90 с.
7. Іващенко М.В. Формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності / М. В. Іващенко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – ГДПУ, 2009. – Вип. 13. – С. 177-181.

8. Козлакова Г.О. Інформаційні технології: інтелектуалізація навчання у вищій школі. / Г.О. Козлакова. – К.: Вища освіта України, 2002. – №1. – С. 48-52.
9. Стародубцева Е.В. Педагогическое сопровождение обучающихся в системе постдипломного образования / Е.В. Стародубцева // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 121-123.
10. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С. 64-67.

12. Інформаційні ресурси

1. E-moderator online competencies. [Electronic resource]. – Access mode: [http://www.monash.edu.au/groups/hepcit/Presentations/2003/GSalmon modcomp.doc](http://www.monash.edu.au/groups/hepcit/Presentations/2003/GSalmon%20modcomp.doc).
2. Алдияров К.Т. Влияние информационных и телекоммуникационных технологий на эффективность обучения в системе среднего профессионального образования. [Электронный ресурс]. / К.Т. Алдияров // Научный журнал «Вестник РУДН», 2011. – №3. – Режим доступа: http://imp.rudn.ru/vestnik/2011/2011_3/15.pdf.
3. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования // Институт системных исследований и координации социальных процессов [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://archive.is/Mjhg1#selection-365.6-365.39>.
4. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение выбора профиля обучения (13/05/2016). [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/211738>.
5. Вдовина С.А. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории / С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – №6 (19). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf>.
6. Громовий В. Індивідуальний педагогічний супровід учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://osvita.ua/school/method/upbring/1240>.
7. Квалификационная характеристика преподавателя дистанционного обучения как один из аспектов качества всей системы дистанционного обучения. [Электронный ресурс]. / МЭСИ. – Режим доступа: <http://www.elw.ru/reviews/detail/1047/>.
8. Колесникова Т.А. Индивидуальная образовательная траектория – персональный путь развития одаренности младшего школьника / Т.А. Колесникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://festival.1september.ru/articles/638555>.
9. Комарницька З.А. Актуальність діяльності тьютора в умовах інформатизації вищої професійної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/773>.
10. Наказ «Про завершення I (організаційно-підготовчого) та II (діагностично-концептуального) етапів дослідно-експериментальної роботи на базі Черкаської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 15 Черкаської міської ради Черкаської області» № 368 від 04.04.2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-04-19/5432/nmo-368.pdf>.
11. Порівняльна характеристика моделей викладача та тьютора [Електронний ресурс]. http://bannaolena.blogspot.com/p/blog-page_1.html.
12. Свиридов А. Н., Кириенкова Н. В. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) в работе куратора студенческой группы в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S19. – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75271.htm>.
13. Собина Т.А. Индивидуальная образовательная траектория – образовательная программа ученика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://festival.1september.ru/articles/415977>.

14. Соколова Л.Б. Обновление педагогического образования: культура педагогической деятельности будущего учителя. / Л.Б. Соколова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://credonew.narod.ru/credonew/01_03/12.htm.

15. Тьютор: кто это и зачем он нужен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://semeynoe.com/magazine/practice/method/tutor>.

3.2. РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ДЛЯ СТУДЕНТІВ»

Рівень вищої освіти	другий (магістерський)
Галузь знань	01 «Освіта/Педагогіка»
Спеціальність	014 «Середня освіта. Інформатика»

1. Опис навчальної дисципліни

Таблиця 1

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітній ступень	Характеристика навчальної дисципліни
		денна форма навчання
Кількість кредитів – 5	Рівень вищої освіти: перший (магістерський)	Нормативна
Модулів – 2	Освітній ступінь: магістр	Рік підготовки:
Змістових модулів – 2		1-й
Загальна кількість годин – 150		Семестр
		1-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 5-6	Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка» Спеціальність 014 «Середня освіта. Інформатика»	Лекції
		20 год.
		Лабораторні
		22 год.
		Самостійна робота
		108 год.
	Вид контролю	
		залік

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Основна **мета** засвоєння курсу формування знань про особливості організації дистанційного навчання у закладі освіти, формування вміння планувати, розробляти дистанційні курси на методичному і інформаційно-технічному, організовувати дистанційне навчання у закладах загальноосвітньої та вищої освіти, шляхом застосування систем дистанційного навчання.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

володіти компетентностями:

- загальні:

знання та розуміння з предметної області у професії викладача інформатики, навички використання інформаційних і комунікаційних технологій у освітньому процесі; здатність до

пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;

- *фахові*:

здатність застосовувати отримані знання на практиці, розв'язувати задачі, пов'язані з якісною та кількісною інформацією, здатність управляти інформацією з первинних та вторинних інформаційних джерел, включаючи відтворення інформації через електронний пошук; здатність обробляти текст, використовувати електронні таблиці, реєструвати та зберігати дані, предметно-орієнтоване використання Інтернету; здатність професійно вирішувати завдання виробничої і науково-педагогічної діяльності з урахуванням сучасних досягнень науки і техніки; здатність самостійно здобувати за допомогою ІТ і використовувати в практичній діяльності нові знання і вміння, в тому числі в нових галузях знань, безпосередньо не пов'язаних зі сферою діяльності, розширювати і поглиблювати своє наукове світосприйняття; здатність проводити семінарські і практичні заняття зі студентами, а також лекційні заняття спецкурсів за профілем спеціальності (галузі знань); здатність розробляти навчально-методичні матеріали з тематики ІТ для закладів вищої педагогічної освіти; здатність розробляти навчально-методичні комплекси для дистанційного та мобільного навчання.

Заплановані результати навчання:

знання предметної області у професії викладача інформатики, знання методики роботи з науково-методичною літературою та періодичними виданнями з метою включення до занять інформації про новітні досягнення в галузі сучасних інформаційних технологій, методів і засобів навчання; володіє сучасними методами ефективного доступу до інформації, її збору, систематизації та збереження; використовує методи ідентифікації та класифікації інформації на базі нових інформаційних технологій за допомогою програмних технічних засобів, локальних і глобальних комп'ютерних мереж; демонструє уміння і навички роботи з науково-методичною літературою та періодичними виданнями; уміє розробляти методичні вказівки до практичних та лабораторних робіт з використанням ПЕОМ.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1 Теоретико-методологічні засади дистанційної освіти

Тема 1. Передумови виникнення дистанційного навчання

Сучасне інформаційне суспільство. Сучасні підприємства в інформаційному суспільстві. Сучасна людина в інформаційному середовищі

Тема 2. Портрет споживача послуг дистанційного навчання

Мотиви дистанційного навчання споживача послуг. Особливості споживача послуг дистанційного навчання

Тема 3. Сутність дистанційно навчання

Поняття дистанційної освіти та дистанційного навчання. Специфічні властивості електронної дистанційної освіти. Використання спеціалізованих програмних засобів організаційної підтримки е-ДН. Використання стандартизованих процедур і протоколів взаємодії у мережевих системах е-ДН. Створення єдиного інформаційно-освітнього середовища підтримки функціонування і розвитку систем мережевого е-ДН. Головні проблеми створення і впровадження систем е-дистанційного навчання

Тема 4. Можливості освітніх систем

Відмінність традиційної освіти від інноваційної і місце інформаційних технологій сучасній освіті. Можливості діалогу людини і комп'ютера у процесі навчання

Тема 5. Система дистанційної освіти та її сприйняття

Технології у сучасній дистанційній освіті. Спілкування в дистанційному освітньому процесі. Особливості сучасного дистанційного освітнього процесу

Тема 6. Способи і засоби комп'ютерних технологій в освіті

Тенденції світової освіти. Електронне навчання (e-Learning). Режими проведення навчальної роботи. Основні категорії засобів комп'ютерних технологій

Тема 7. Проєктування дистанційного курсу

Поняття про проєктування навчання. Основні етапи проєктування. Визначення цілей курсу. Фаза розвитку курсу. Структура дистанційного курсу

Тема 8. Особливості освітнього процесу в системі дистанційного навчання

Особливості того, хто навчається у системі ДН. Організаційні форми, що створюють і підтримують ці середовище ДН

Тема 9. Особливості діяльності тьютора при навчанні в системі дистанційного навчання

Завдання тьютора у системі дистанційного навчання. Функції тьютора у системі дистанційного навчання. Підсистеми тьюторської діяльності

Змістовий модуль 2. Інформаційно-технологічні засоби організації дистанційного навчання**Тема 10. Інформаційні матеріали дистанційного курсу**

Принципи дистанційного навчання. Взаємодія у дистанційному навчанні та формування спільноти. Проєктування змісту дистанційного курсу. Особливості структурування тексту в дистанційному курсі. Принципи дизайну курсу

Тема 11. Планування дистанційного курсу

Опис дистанційного курсу. Аналіз списку завдань

Тема 12. Електронні навчальні матеріали

Призначення та способи отримання електронних навчальних матеріалів. Комерційні електронні навчальні матеріали. Електронні навчальні матеріали відкритого доступу. Електронні навчальні матеріали. Засоби для створення електронних навчальних матеріалів. Технологія створення електронних навчальних матеріалів. Лабораторні практикуми

Тема 13. Відкриті освітні ресурси та хмарні технології у сучасному освітньому процесі

Роль відкритих освітніх ресурсів у освітньому процесі. Типи електронних засобів навчання. Веб 2.0 та соціальні сервіси у дистанційному навчанні. Хмарні технології у освітньому процесі

Тема 14. Планування курсу у віртуальному навчальному середовищі

Розробка плану курсу. Створення презентації курсу

Тема 15. Застосування ІКТ для моніторингу результатів навчальної діяльності

Класифікація тестів та їх характеристика. Види питань тестів. Комп'ютерне тестування. Створення тестів на прикладі програм My Test, Hot Potatoes та у Moodle. WEB-сервіси тестування знань

Тема 16. Системи дистанційного навчання

Класифікація Інформаційних систем електронного дистанційного навчання. Приклади систем дистанційного навчання. Особливості Moodle. СДН як «АГАПА». СДН SharePointLMS. Специфікації та стандарти систем дистанційного навчання

Тема 17. Проєктування дизайну дистанційного курсу

Критерії оцінки дизайну дистанційного курсу. Аналіз дизайну дистанційного курсу. Розробка дизайну дистанційного курсу у віртуальному навчальному середовищі

Тема 18. Масові відкриті дистанційні курси та платформи для їх створення

Поняття про масові відкриті дистанційні курси. Принципи масових відкритих дистанційних курсів. Історія масових відкритих дистанційних курсів. Класифікація масових відкритих дистанційних курсів. Платформи для масових відкритих дистанційних курсів. Масові відкриті дистанційні курси в Україні

Тема 19. Планування комунікації у дистанційному курсі

Особливості комунікації у дистанційному курсі. Планування синхронних та асинхронних засобів комунікації у дистанційному курсі.

Тема 20. Планування практичних і контрольних заходів у дистанційному курсі

Засоби планування практичних завдань у дистанційному курсі у віртуальному навчальному середовищі. Засоби планування контрольних заходів у дистанційному курсі у віртуальному навчальному середовищі.

4. Структура навчальної дисципліни

Таблиця 2

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин				
	денна форма				
	усього	у тому числі			
		л	п	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6
Модуль 1. Змістовий модуль 1. Теоретико-методологічні засади дистанційної освіти					
Тема 1. Передумови виникнення дистанційного навчання		2			
Тема 2. Портрет споживача послуг дистанційного навчання			2		
Тема 3. Сутність дистанційно навчання		4			
Тема 4. Можливості освітніх систем			2		
Тема 5. Система дистанційної освіти та її сприйняття			2		
Тема 6. Способи і засоби комп'ютерних технологій в освіті	36				36
Тема 7. Проектування дистанційного курсу		4			
Тема 8. Особливості освітнього процесу в системі дистанційного навчання			2		
Тема 9. Особливості діяльності тьютора при навчанні в системі дистанційного навчання			2		
Разом за модулем 1	56	10	10		36
Модуль 2. Змістовий модуль 2. Інформаційно-технологічні засоби організації дистанційного навчання					
Тема 10. Інформаційні матеріали дистанційного курсу		4			
Тема 11. Планування дистанційного курсу			4		
Тема 12. Електронні навчальні матеріали	36				36
Тема 13. Відкриті освітні ресурси та хмарні технології у сучасному освітньому процесі		2			
Тема 14. Планування курсу у віртуальному навчальному середовищі			2		
Тема 15. Застосування ІКТ для моніторингу результатів навчальної	36				36
Тема 16. Системи дистанційного навчання		2			
Тема 17. Проектування дизайну дистанційного курсу			2		
Тема 18. Масові відкриті дистанційні курси та платформи для їх створення		2			
Тема 19. Планування комунікації у дистанційному курсі			2		
Тема 20. Планування практичних і контрольних заходів у дистанційному курсі			2		
Разом за модулем 2	94	10	12		72
Усього годин	150	20	22		108

5. Теми лекцій

Таблиця 3

№ з/п	Назва теми лекції та питання, що вивчаються	Кількість годин
1	Передумови виникнення дистанційного навчання 1. Сучасне інформаційне суспільство 2. Сучасні підприємства в інформаційному суспільстві 3. Сучасна людина в інформаційному середовищі	2
2	Сутність дистанційно навчання 1. Поняття дистанційної освіти та дистанційного навчання. 2. Специфічні властивості електронної дистанційної освіти 3. Використання спеціалізованих програмних засобів організаційної підтримки е-ДН 4. Використання стандартизованих процедур і протоколів взаємодії у мережесистемах е-ДН. 5. Створення єдиного інформаційно-освітнього середовища підтримки функціонування і розвитку систем мережевого е-ДН 6. Головні проблеми створення і впровадження систем е-дистанційного навчання	4
3	Проектування дистанційного курсу 1. Поняття про проектування навчання 2. Основні етапи проектування 3. Визначення цілей курсу 4. Фаза розвитку курсу 5. Структура дистанційного курсу	4
4	Інформаційні матеріали дистанційного курсу 1. Принципи дистанційного навчання 2. Взаємодія у дистанційному навчанні та формування спільноти 3. Проектування змісту дистанційного курсу 4. Особливості структурування тексту в дистанційному курсі 5. Принципи дизайну курсу	4
5	Відкриті освітні ресурси та хмарні технології у сучасному освітньому процесі 1. Роль відкритих освітніх ресурсів у освітньому процесі 2. Типи електронних засобів навчання 3. Веб 2.0 та соціальні сервіси у дистанційному навчанні 4. Хмарні технології у освітньому процесі	2
6	Системи дистанційного навчання 1. Класифікація Інформаційних систем електронного дистанційного навчання 2. Приклади систем дистанційного навчання 1.1. Особливості Moodle 1.2. СДН як «АГАПА» 1.3. СДН SharePointLMS 3. Специфікації та стандарти систем дистанційного навчання	2
7	Масові відкриті дистанційні курси та платформи для їх створення 1. Поняття про масові відкриті дистанційні курси 2. Принципи масових відкритих дистанційних курсів 3. Історія масових відкритих дистанційних курсів 4. Класифікація масових відкритих дистанційних курсів 5. Платформи для масових відкритих дистанційних курсів 6. Масові відкриті дистанційні курси в Україні	2

№ з/п	Назва теми лекції та питання, що вивчаються	Кількість годин
	Разом	20

6. Теми практичних занять

Таблиця 4

№ з/п	Назва теми	Кіль-ть годин
1	Портрет споживача послуг дистанційного навчання 1. Мотиви дистанційного навчання споживача послуг 2. Особливості споживача послуг дистанційного навчання	2
2	Можливості освітніх систем 1. Відмінність традиційної освіти від інноваційної і місце інформаційних технологій сучасній освіті 2. Можливості діалогу людини і комп'ютера у процесі навчання	2
3	Система дистанційної освіти та її сприйняття 1. Технології у сучасній дистанційній освіті 2. Спілкування в дистанційному освітньому процесі 3. Особливості сучасного дистанційного освітнього процесу.	2
4	Особливості освітнього процесу в системі дистанційного навчання 1. Особливості того, хто навчається у системі ДН 2. Організаційні форми, що створюють і підтримують ці середовище ДН	2
5	Особливості діяльності тьютора при навчанні в системі дистанційного навчання 1. Завдання тьютора у системі дистанційного навчання 2. Функції тьютора у системі дистанційного навчання 3. Підсистеми тьюторської діяльності	2
6	Планування дистанційного курсу 1. Опис дистанційного курсу 2. Аналіз списку завдань	4
7	Планування курсу у віртуальному навчальному середовищі 1. Розробка плану курсу 2. Створення презентації курсу	2
8	Проектування дизайну дистанційного курсу 1. Критерії оцінки дизайну дистанційного курсу 2. Аналіз дизайну дистанційного курсу 3. Розробка дизайну дистанційного курсу у віртуальному навчальному середовищі	2
9	Планування комунікації у дистанційному курсі 1. Особливості комунікації у дистанційному курсі 2. Планування синхронних та асинхронних засобів комунікації у дистанційному курсі	2
10	Планування практичних і контрольних заходів у дистанційному курсі 1. Засоби планування практичних завдань у дистанційному курсі у віртуальному навчальному середовищі 2. Засоби планування контрольних заходів у дистанційному курсі у віртуальному навчальному середовищі	2
	Разом	22

7. Самостійна робота

Теми для самостійного опрацювання

Таблиця 5

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Способи і засоби комп'ютерних технологій в освіті 1. Тенденції світової освіти 2. Електронне навчання (e-Learning) 3. Режими проведення навчальної роботи 4. Основні категорії засобів комп'ютерних технологій	36
2	Електронні навчальні матеріали 1. Призначення та способи отримання електронних навчальних матеріалів 1.1. Комерційні електронні навчальні матеріали 1.2. Електронні навчальні матеріали відкритого доступу 1.3. Електронні навчальні матеріали 2. Засоби для створення електронних навчальних матеріалів 3. Технологія створення електронних навчальних матеріалів 4. Лабораторні практикуми	36
3	Застосування ІКТ для моніторингу результатів навчальної діяльності учнів 1. Класифікація тестів та їх характеристика 2. Види питань тестів 3. Комп'ютерне тестування 4. Створення тестів на прикладі програм My Test, Hot Potatoes та у Moodle 5. WEB-сервіси тестування знань	36
	Разом	108

Завдання для самостійної роботи студентів

Таблиця 6

№ з/п	Завдання для самостійної роботи студентів
1	Опрацювати теоретичний матеріал. Виконати завдання самостійної роботи. Представити у письмовому або електронному вигляді. Пройти тестування.
2	Опрацювати теоретичний матеріал. Виконати завдання самостійної роботи. Представити у письмовому або електронному вигляді. Пройти тестування.
3	Опрацювати теоретичний матеріал. Виконати завдання самостійної роботи. Представити у письмовому або електронному вигляді. Пройти тестування.

Організація самостійної роботи студентів

Таблиця 7

№ з/п	Організація самостійної роботи студентів	Години
1	Вивчення теоретичного матеріалу	27
2	Виконання завдань (тестування)	27
3	Підготовка до періодичного (поетапного, модульного) контролю	27
4	Підготовка до заліку	27
	Разом	108

8. Схема нарахування балів

Технологічна карта накопичувальних рейтингових балів з навчальної дисципліни (у додатку)

Методи контролю результатів навчання	Максимальна кількість балів та вимоги до їх накопичення
Усна відповідь на лекції	0,5
Практична перевірка під час лабораторних робіт	1,8-2: 0,6 – за неповністю і не своєчасно виконану роботу або роботу з серйозними помилками, невірні відповіді на додаткові питання, 0,9 – за неповністю виконану роботу або роботу з деякими помилками, неповні відповіді на додаткові питання, 1,8-2 – за повне і своєчасне виконання роботи та правильні відповіді на додаткові питання
Поетапний контроль, тестовий контроль	30 балів (30 питань по 1 балу)
Тести з самостійної роботи	5: 1 – за правильні 3- 4 відповіді 2 – за правильні 6- 7 відповідей 3 – за правильні 8- 10 відповідей 4 – за правильні 9- 11 відповідей 5 – за правильні 12- 15 відповідей
Залік	100 балів: 5 балів – відповіді на лекціях 20 балів – практичні 60 балів – поетапний контроль, тестовий контроль 15 балів – виконання самостійних робіт

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проєкту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов’язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов’язковим повторним вивченням дисципліни

9. Література

Основна

1. Advanced Distributed Learning. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 2004. / Перевод с англ. Е.В. Кузьминой. – М.: ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика», 2005. – 29 с.
2. Simpson O. Access, Retention and Course Choice in Online, Open and Distance Learning. – European Journal of Open and Distance Learning, 2004.
3. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. – М.: Из-во «ВУ», 1997. – 50 с.
4. Андреев О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О., Колгатін О.Г., Кухаренко В.М., Люлькун Н.А., Ляхоцька Л.Л., Сиротенко Н.Г., Твердохлебова Н.Є.. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. За ред.. О.О Андреева, В.М. Кухаренка – ХНАДУ,

Харків: «Міськдрук», 2013. – 212 с.

5. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или современная дидактика высшей школы. Донецк: ДОУ, 2002. – 504 с.

6. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія створення дистанційного курсу: Навчальний посібник / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.

7. Брудный А. Психологическая герменевтика, Уч. пособ. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.

8. Депортер Б., Хенаки М. Квантовое обучение: Разбудите спящего в вас гения! – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 384 с.

9. Допсон С., Шульц Р.. Что происходит с менеджерами среднего звена? Управление развитием и изменением. Курс BZR751. Хрестоматия. – Жуковский: ЛИНК, 2000.

10. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузах. Уч. пособие. – Х.: Изд-во ХГУ, 1991. – 71 с.

11. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

12. Кухаренко В.М. Дистанційний навчальний процес: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, Г.С. Молодих, Н.Є Твердохлебова / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2005. – 292 с.

13. Методика підготовки і проведення занять з навчального модуля «Відкрита освіта та дистанційне навчання»: метод. посіб. / В.В. Олійник, Л.Л. Ляхощка, В.О. Гравіт [та ін.]. – К., 2010. – 280 с.

14. Нильсен Я. Дизайн Веб-страниц. Анализ удобства и простоты использования 50 узлов: Учеб. пособие / Пер. с англ. – М.: Вильямс, 2002. – 326 с.

15. Осадча К.П., Осадчий В.В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4. Навчальний посібник / К.П. Осадча, В.В. Осадчий. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 396 с.

16. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Образование Сервис, 2004. – 608 с.

17. Розин В. М., Щедровицкий Г. П., Алексеев Н. Г. Щедровицкий Г.П.. Педагогика и логика. – М., 1993. – 416 с.

18. Сисоєва С.О., Осадчий В.В., Осадча К.П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: Навч.-метод. посібник. / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – Київ-Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 302 с.

19. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.

20. Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М.А.. Философия науки и техники. – М., 1995. – 400 с.

21. Усачева И.В. Курс эффективного чтения учебного и научного текста: Учеб.-метод. пособие для студентов I-II курсов ун-тов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998, 2000. – 88 с.

22. Философия и методология. Ч. 1/ Под ред. В.И. Купцова. – М., 1994. ффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 557 с.

Додаткова

1. Bykov, V.E., Zhuk, Y.A., Molodykh, A.S. Tutoring Methods in the Distance Course «Web-Design Technologies». – Proceedings of the Third International Conference «Information Research, Applications and Education» i.TECH 2005, Varna, Bulgaria. – p.160-164.

2. 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.

3. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування. – Ви. 2. – К.: Видавничий дім «СофтПрес», 2006. – 824 с.

4. Бугайчук К.Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы / К.Л. Бугайчук // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – с. 148-155

10. Інформаційні ресурси

1. Andrade D. Ten Search Tools and Tactics Teachers and Students Need to Know. – 2012. [Electronic resource]. – Access mode: <http://bit.ly/KWGgTa>

2. Bridging Learning Theory in the Classroom: Behaviorism, Cognitivism and Constructivism. [Electronic resource]. – Access mode: <http://web.cocc.edu/cbuell/theories/index.htm>.

3. Casper S.T. Why Academics Should Blog: A College of One's Own. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.dictionaryofneurology.com/2011/04/whyacademics-should-blog-college-of.html>.

4. Kharbach M. The 20 Features Teachers Should Know about The 21st Century Classroom. – 2012. [Electronic resource]. – Access mode: http://www.educatorstechnology.com/2012/07/20-features-teachers-shouldknow-about.html?utm_source=dlvr.it&utm_medium=twitter.

5. Lane Lisa M. Three Kinds of MOOCs / Lisa M. Lane. [Electronic resource]. – Access mode: <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/threekinds-of-moocs>.

6. Marks J. Who's Afraid of the Big Bad Disruption? / J/ Marks. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.insidehighered.com/views/2012/10/05/why-moocs-wontreplace-traditional-instruction-essay>.

7. Naomi M. 6 Simple Ways to Accelerate your Learning with Mind Mapping. [Electronic resource]. – Access mode: <http://elearningindustry.com/6-simple-ways-to-accelerate-yourlearning-with-mind-mapping>

8. Pelz B. Three Principles Of Effective Online Pedagogy JALN V.8, J.3, 2004. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.ccri.edu/distancefaculty/pdfs/Online-Pedagogy-Pelz.pdf>.

9. Rubenstein Grace. Ten Tips for Personalized Learning via Technology. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.edutopia.org/stw-differentiated-instruction-ten-key-lessons>

10. Udacity in partnership with Pearson VUE announces testing centers. [Electronic resource]. – Access mode: <http://udacity.blogspot.com/2012/06/udacity-in-partnership-with-pearsonvue.html>.

11. What Is... IMS Content Packaging? [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.jiscinfonet.ac.uk/Resources/external-resources/CPbrief.pdf>. – Назва з заголовку.

12. Всемирная конференция по высшему образованию. Итоговое коммюнике [Электронный ресурс]. – ЮНЕСКО, Париж, 2009. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277r.pdf>.

13. Глобальные тенденции в развитии и использовании открытых образовательных ресурсов и их роль в реформе образования: Аналитическая записка. – Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.iite.unesco.org/publications/themes/oer>.

14. Довідка Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://do.mdpu.org.ua/help.php?file=index.html>.

15. Кастельс М.. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: пер. с англ. под. науч. ред. .О.И. Шкаратана. – М.:ГУ-ВШЭ, 2000. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://s9e26f4465186be8b.jimcontent.com/download/version/1422443666/module/6744043186/name/castells.pdf>.

16. Морозов М.Н. Почему учителя не используют WEB 2.0. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lern21.livejournal.com/19005.html>
17. О лицензиях Creative Commons / Официальный сайт Creative Commons. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://creativecommons.org/licenses>.
18. Открытые образовательные ресурсы и права интеллектуальной собственности: Аналитическая записка. – Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.iite.unesco.org/publications/themes/oer>.
19. Система Дистанционного Обучения SharePointLMS. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elearningsoft.ru/sharepoint-lms.html>.

Додаток 3.3. Програма варіативної навчальної дисципліни «Тьюторство у системі дистанційної освіти»

Рівень вищої освіти	третій (докторський)
Галузь знань	01 «Освіта/Педагогіка»
Спеціальність	015 «Професійна освіта»

ВСТУП

Програма вивчення варіативної навчальної дисципліни «Тьюторство у системі дистанційної освіти» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки докторантів спеціальності «Професійна освіта»

Предметом вивчення навчальної дисципліни є методологічні, методичні та організаторські засади дистанційного навчання у навчальному закладі.

Міждисциплінарні зв'язки: Базовими курсами, що формують знання, уміння і навички студентів для вивчення дисципліни є «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання дисципліни». Курсами та навчальними діяльностями, вивчення яких безпосередньо спирається на цю дисципліну, є «Дипломне проєктування», «Науково-практичне стажування».

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Теоретико-методологічні засади дистанційної освіти
2. Інформаційно-технологічні засоби організації дистанційного навчання

1. Мета навчальної дисципліни

1. Метою викладання навчальної дисципліни «Тьюторство у системі дистанційної освіти» є формування знань про особливості організації дистанційного навчання у навчальному закладі, формування уміння планувати, розробляти дистанційні курси на методичному і інформаційно-технічному, організовувати дистанційне навчання у закладах загальноосвітньої та вищої освіти, шляхом застосування систем дистанційного навчання.

2. Компетентності, які набуваються під час опанування дисципліною:

- *загальні:* знання та розуміння з предметної області у професії викладача інформатики, навички використання інформаційних і комунікаційних технологій у освітньому процесі; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;

- *фахові:* здатність застосовувати отримані знання на практиці, розв'язувати задачі, пов'язані з якісною та кількісною інформацією, здатність управляти інформацією з первинних та вторинних інформаційних джерел, включаючи відтворення інформації через електронний пошук; здатність обробляти текст, використовувати електронні таблиці, реєструвати та зберігати дані, предметно-орієнтоване використання Інтернету; здатність

професійно вирішувати завдання виробничої і науково-педагогічної діяльності з урахуванням сучасних досягнень науки і техніки; здатність самостійно здобувати за допомогою ІТ і використовувати в практичній діяльності нові знання і вміння, в тому числі в нових галузях знань, безпосередньо не пов'язаних зі сферою діяльності, розширювати і поглиблювати своє наукове світосприйняття; здатність проводити семінарські і практичні заняття зі студентами, а також лекційні заняття спецкурсів за профілем спеціальності (галузі знань); здатність розробляти навчально-методичні матеріали з тематики ІТ для вищих педагогічних навчальних закладів; здатність розробляти навчально-методичні комплекси для дистанційного та мобільного навчання.

3. Заплановані результати навчання:

знання предметної області у професії викладача інформатики, знання методики роботи з науково-методичною літературою та періодичними виданнями з метою включення до занять інформації про новітні досягнення в галузі сучасних інформаційних технологій, методів і засобів навчання; володіє сучасними методами ефективного доступу до інформації, її збору, систематизації та збереження; використовує методи ідентифікації та класифікації інформації на базі нових інформаційних технологій за допомогою програмних технічних засобів, локальних і глобальних комп'ютерних мереж; демонструє уміння і навички роботи з науково-методичною літературою та періодичними виданнями; уміє розробляти методичні вказівки до практичних та лабораторних робіт з використанням ПЕОМ.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 150 години/5 кредити ECTS. Зокрема: *лекції – 36 год., практичні - 64 год., самостійна робота – 50 год.*

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1 Система дистанційної освіти та теоретико-методичні засади дистанційного навчання

Тема 1. Передумови виникнення дистанційного навчання

Сучасне інформаційне суспільство. Сучасні підприємства в інформаційному суспільстві. Сучасна людина в інформаційному середовищі

Тема 2. Сутність дистанційно навчання

Поняття дистанційної освіти та дистанційного навчання. Специфічні властивості електронної дистанційної освіти. Використання спеціалізованих програмних засобів організаційної підтримки е-ДН. Використання стандартизованих процедур і протоколів взаємодії у мережевих системах е-ДН. Створення єдиного інформаційно-освітнього середовища підтримки функціонування і розвитку систем мережевого е-ДН. Головні проблеми створення і впровадження систем е-дистанційного навчання

Тема 3. Система дистанційної освіти та її сприйняття

Технології у сучасній дистанційній освіті. Спілкування в дистанційному освітньому процесі. Особливості сучасного дистанційного освітнього процесу

Тема 4. Проєктування дистанційного курсу

Поняття про проєктування навчання. Основні етапи проєктування. Визначення цілей курсу. Фаза розвитку курсу. Структура дистанційного курсу

Тема 5. Освітній процес у системі дистанційного навчання

Особливості того, хто навчається у системі ДН. Організаційні форми, що створюють і підтримують ці середовище ДН

Тема 6. Особливості діяльності тьютора при навчанні в системі дистанційного навчання

Завдання тьютора у системі дистанційного навчання. Функції тьютора у системі дистанційного навчання. Підсистеми тьюторської діяльності

Тема 7. Інформаційні матеріали дистанційного курсу

Принципи дистанційного навчання. Взаємодія у дистанційному навчанні та формування спільноти. Проєктування змісту дистанційного курсу. Особливості

структурування тексту у дистанційному курсі. Принципи дизайну курсу

Тема 8. Планування дистанційного курсу

Опис дистанційного курсу. Аналіз списку завдань

Тема 9. Відкриті освітні ресурси та хмарні технології у сучасному освітньому процесі

Роль відкритих освітніх ресурсів у освітньому процесі. Типи електронних засобів навчання. Веб 2.0 та соціальні сервіси у дистанційному навчанні. Хмарні технології у освітньому процесі

Змістовий модуль 2. Розробка та проведення дистанційних у системі дистанційного навчання

Тема 10. Планування курсу у віртуальному навчальному середовищі

Розробка плану курсу. Створення презентації курсу

Тема 11. Системи дистанційного навчання

Класифікація Інформаційних систем електронного дистанційного навчання. Приклади систем дистанційного навчання. Особливості Moodle. СДН як «АГАПА». СДН SharePointLMS. Специфікації та стандарти систем дистанційного навчання

Тема 12. Проектування дизайну дистанційного курсу

Критерії оцінки дизайну дистанційного курсу. Аналіз дизайну дистанційного курсу. Розробка дизайну дистанційного курсу у віртуальному навчальному середовищі

Тема 13. Особливості діяльності тьютора при навчанні в системі дистанційного навчання

Діяльність тьютора у системі дистанційного навчання. Поняття про масові відкриті дистанційні курси. Принципи масових відкритих дистанційних курсів. Історія масових відкритих дистанційних курсів. Класифікація масових відкритих дистанційних курсів. Платформи для масових відкритих дистанційних курсів. Масові відкриті дистанційні курси в Україні

Тема 14. Планування комунікації у дистанційному курсі

Особливості комунікації у дистанційному курсі. Планування синхронних та асинхронних засобів комунікації у дистанційному курсі.

Тема 15. Планування практичних і контрольних заходів у дистанційному курсі

Засоби планування практичних завдань у дистанційному курсі у віртуальному навчальному середовищі. Засоби планування контрольних заходів у дистанційному курсі у віртуальному навчальному середовищі

Тема 16. Інформатизація вищої освіти в Україні

Глобальна інформатизація суспільства та її наслідки для освіти. Діяльність вищих навчальних закладів в умовах інформаційного суспільства. Функцій ІКТ у вищій школі.

Тема 17. Роль викладача-тьютора у інформаційному суспільстві

Діяльність викладача як тьютора.

Тема 18. Сутність тьюторської діяльності у вищому навчальному закладі

Сутність тьюторської діяльності у ЗВО. Мета і завдання тьюторської діяльності у ЗВО.

Тема 19. Педагогічна культура викладача

Сутнісні характеристики поняття педагогічної культури. Аналіз проблеми формування педагогічної культури сучасного викладача. Складові педагогічної культури сучасного викладача

Тема 20. Сучасні освітні парадигми та моделі тьюторської діяльності

Парадигми та моделі тьюторської діяльності. Критерії вибору моделей педагогічної діяльності.

3. Рекомендована література

Основна

1. Advanced Distributed Learning. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 2004. / Перевод с англ. Е.В. Кузьминой. - М.: ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика», 2005. – 29 с.

2. Simpson O. Access, Retention and Course Choice in Online, Open and Distance Learning. – European Journal of Open and Distance Learning, 2004.
3. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. – М.: Из-во «ВУ», 1997. – 50 с.
4. Андреев О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О., Колгатін О.Г., Кухаренко В.М., Люлькун Н.А., Ляхощка Л.Л., Сиротенко Н.Г., Твердохлебова Н.Є.. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. За ред. О.О. Андреева, В.М. Кухаренка – ХНАДУ, Харків: «Міськдрук», 2013. – 212 с.
5. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или современная дидактика высшей школы. Донецк: ДОУ, 2002. – 504 с.
6. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія створення дистанційного курсу: Навчальний посібник / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
7. Брудный А. Психологическая герменевтика, Уч. пособие. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
8. Депортер Б., Хенаки М. Квантовое обучение: Разбудите спящего в вас гения! – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 384 с.
9. Допсон С., Шульц Р.. Что происходит с менеджерами среднего звена? Управление развитием и изменением. Курс BZR751. Хрестоматия. – Жуковский: ЛИНК, 2000.
10. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузах. Уч. пособие. – Х.: Изд-во ХГУ, 1991. – 71 с.
11. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
12. Кухаренко В.М. Дистанційний навчальний процес: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, Г.С. Молодих, Н.Є. Твердохлебова / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2005. – 292 с.
13. Методика підготовки і проведення занять з навчального модуля «Відкрита освіта та дистанційне навчання»: метод. посіб. / В.В. Олійник, Л.Л. Ляхощка, В.О. Гравіт [та ін.]. – К., 2010. – 280 с.
14. Нильсен Я. Дизайн Веб-страниц. Анализ удобства и простоты использования 50 узлов: Учеб. пособие / Пер. с англ. – М.: Вильямс, 2002. – 326 с.
15. Осадча К.П., Осадчий В.В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4. Навчальний посібник / К.П. Осадча, В.В. Осадчий. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 396 с.
16. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Образование Сервис, 2004. – 608 с.
17. Розин В. М., Щедровицкий Г. П., Алексеев Н. Г. Щедровицкий Г.П.. Педагогика и логика. – М., 1993. – 416 с.
18. Сисоєва С.О., Осадчий В.В., Осадча К.П. Професійна підготовка викладач-тьютора: теорія і методика: Навч.-метод. посібник. / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченко, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – Київ-Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 302 с.
19. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
20. Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М.А.. Философия науки и техники. – М., 1995. – 400 с.
21. Усачева И.В. Курс эффективного чтения учебного и науч- ного текста: Учеб.-метод. пособие для студентов I-II курсов ун-тов. – М.: Изд-во Моск. ун- та, 1998, 2000. – 88 с.
22. Философия и методология. Ч. 1/ Под ред. В.И. Купцова. – М., 1994. ффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 557 с.

Додаткова

1. Bykov, V.E., Zhuk, Y.A., Molodykh, A.S. Tutoring Methods in the Distance Course «Web-Design Technologies». – Proceedings of the Third International Conference «Information Research, Applications and Education» i.TECH 2005, Varna, Bulgaria. – p.160-164.
2. 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.
3. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування. – Ви. 2. – К.: Видавничий дім «СофтПрес», 2006. – 824 с.
4. Бугайчук К.Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы / К.Л. Бугайчук // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – с. 148-155.

Інформаційні ресурси

1. Educational Technology Guy: 10 Technology Skills Every Educator Should Have. - Режим доступу: <http://educationaltechnologyguy.blogspot.fr/2012/06/10-technologyskills-every-educator.html?spref=tw#.T9n5R1I8HKY.twitter>
2. Garber D. Growing Virtual Community. The International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol 5, № 2. 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853875.pdf>.
3. Hart J. Top 100 Tools for Learning 2012 - Режим доступу: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>
4. Heussner Ki Mae. How education startup Coursera may profit from free courses [Електронний ресурс] / Ki Mae Heussner. – Режим доступу: <http://gigaom.com/2012/07/20/how-education-startup-coursera-may-profitfrom-free-courses>. – Назва з екрану.
5. Hopkins D. 3 Reasons Teachers use Technology in the Classroom-2012. - Режим доступу: <http://www.dontwasteyourtime.co.uk/technology/3-reasons-teachersuse-technology-in-the-classroom-edtech-infographic/>
6. IMS Question and Test Interoperability - Overview. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cen-ltso.net/main.aspx?put=240&AspxAutoDetectCookieSupport=1>. – Назва з заголовку.
7. Jeffrey R. Young Dozens of Plagiarism Incidents Are Reported in Coursera's Free Online Courses [Електронний ресурс] / R. Young Jeffrey. – Режим доступу: <http://chronicle.com/article/Dozens-of-PlagiarismIncidents/133697>. – Назва з екрану.
8. Koumi J. Designing Video and Multimedia for Open and Flexible Learning Routledge. – 2006. – 256 p. <http://rapidshare.com/files/5311256/Designing.Video.and.Multimedia.for.Open.and.Flexible.Learning.Ebook.ISBN-0415383048.rar>
9. Lane Lisa M. Three Kinds of MOOCs [Електронний ресурс] / Lisa M. Lane. – Режим доступу: <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/threekinds-of-moocs>. – Назва з екрану.
10. Naomi M. 6 Simple Ways to Accelerate your Learning with Mind Mapping <http://elearningindustry.com/6-simple-ways-to-accelerate-yourlearning-with-mind-mapping>
11. Pelz B. Three Principles Of Effective Online Pedagogy JALN V.8, J.3, 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: <https://www.ccri.edu/distancefaculty/pdfs/Online-Pedagogy-Pelz.pdf>
12. Rubenstein Grace. Ten Tips for Personalized Learning via Technology <http://www.edutopia.org/stw-differentiated-instruction-ten-key-lessons>
13. Theory and Practice of Online Learning Editors: Terry Anderson & Fathi Elloumi, Athabasca University, 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_book.pdf
14. What Is... IMS Content Packaging? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jiscinfonet.ac.uk/Resources/external-resources/CPbrief.pdf>. – Назва з заголовку.
15. Всемирная конференция по высшему образованию. Итоговое коммюнике [Електронний ресурс]. – ЮНЕСКО, Париж, 2009. – Режим доступу:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277r.pdf>. – Назва з екрану.

16. Довідка Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://do.mdpu.org.ua/help.php?file=index.html>. – Заголовок з екрану.

17. Система Дистанційного Обучення SharePointLMS. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://elearningsoft.ru/sharepoint-lms.html>. – Назва з заголовку.

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання

Екзамен

5. Засоби діагностики результатів навчання

- 1) захист практичних робіт
- 2) усний та письмовий контроль;
- 3) фронтальне опитування.

Додаток К.

Діагностичні методики

Додаток К.1. Методики для діагностики показників за мотиваційним критерієм

Тест №1

«Самооцінка професійно-педагогчної мотивації» (методика адаптована Н.П. Фетіскіним) для визначення рівня сформованості мотивації майбутнього вчителя до опанування тьюторською компетентністю у процесі професійної підготовки.

Призначення. Методика дозволяє визначити, на якому шаблі мотиваційної драбинки знаходиться респондент. А саме: чи має місце байдужість, або епізодично поверхнева допитливість, або наявний інтерес, або цікавість, або досягається вершина – професійна потреба свідомо вивчати педагогіку і оводівати основами педагогічної майстерності.

Інструкція. Оцініть, будь-ласка, наведені нижче вимоги. Вам необхідно обвести букву, що відповідає вашій відповіді. Якщо ви завжди робите те, що написано у твердженні, то обведіть букву З, якщо ви поступаєте так не завжди, але часто, то обведіть букву Ч, якщо ви вважаєте доцільним відповідсти «не дуже часто», то обведіть букву НДЧ, якщо ви так поступаєте рідко, то обведіть букву Р і, нарешті, якщо ви цього не робите ніколи, то обведіть букву Н.

Бланк відповідей

А	Люблю слухати лекції (розповіді) про роботу учителів	З	Ч	НДЧ	Р	Н
Б	Чекаю з нетерпінням «дня школи», ситуацій спілкування з дітьми і педагогами, коли можна активно вчитися, працювати у шкільних умовах	З	Ч	НДЧ	Р	Н
В	Вважаю, що лекції з педагогіки містять досить простий матеріал, їх можна і не переписувати, на семінарах намагаюсь не виступати	З	Ч	НДЧ	Р	Н
Г	Зупиняюсь і читаю матеріал, поданий у шкільному методичному кутку тільки тоді, коли отримаю завдання від викладача, особливої цікавості цей матеріал у мене не викликає	З	Ч	НДЧ	Р	Н
Д	Купую по можливості книги і брошури про педагогічний досвід, по психології	З	Ч	НДЧ	Р	Н
Е	Звертаю увагу на педагогічні ситуації тільки тоді, коли в них є цікаві конфлікти, інтригуючі факти	З	Ч	НДЧ	Р	Н
Ж	Роблю виписки (по можливості вирізки) з журналів і газет про роботу шкіл і учителів, про проблеми сучасної молоді	З	Ч	НДЧ	Р	Н
З	Читаю «Учительську газету», інші педагогічні газети, журнали, книги; збираю власну бібліотеку з них	З	Ч	НДЧ	Р	Н
І	Читаю тільки уривки (вибірково) зі статей про педагогічний досвід; на придбання педагогічної літератури часу і коштів не витрачаю	З	Ч	НДЧ	Р	Н
К	Спостерігаю за досвідом роботи вмілих педагогів тільки у години, відведені на практику	З	Ч	НДЧ	Р	Н
Л	Охоче беру участь в аналізі ситуацій, що виникають у школі; намагаюсь при цьому дещо записати	З	Ч	НДЧ	Р	Н
М	Беру участь у організаційних бесідах з учителями тільки	З	Ч	НДЧ	Р	Н

	тоді, коли вимагає керівник практики					
Н	Шукаю матеріал, що висвітлює інноваційні процеси в освітніх закладах, в сферах інформаційних послуг	3	Ч	НДЧ	Р	Н
О	Люблю працювати з педагогічною і психологічною літературою у читальному залі, в бібліотеці, дома у вільний час, люблю вирішувати педагогічні задачі	3	Ч	НДЧ	Р	Н
П	До семінарів і практичних занять роблю передусім те, за що треба звітувати (що будуть перевіряти)	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Р	Обкладинку педагогічного реферату намагаюся оформити красиво (принаймні охайно), бо вважаю, що це показує мою старанність, моє обличчя	3	Ч	НДЧ	Р	Н
С	Погоджуюсь виступати на педагогічному гуртку, на конференції	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Т	Виявляю цікавість у роботі з класом моїх однокласників, які погано вчаться	3	Ч	НДЧ	Р	Н

Обробка і інтерпретація результатів.

Відповідь «завжди» (З) оцінюється 5 балами, відповідь «часто» (Ч) – 4 балами, відповідь «не дуже часто» (НДЧ) – 3 балами, відповідь «зрідка» (Р) – 2 балами, відповідь «ніколи» (Н) – 1 балом.

Ключ до визначення професійно-педагогічної мотивації (ППМ):

Б+З+О = професійна потреба

Д+Л+С = функціональний інтерес

А+Ж+Н = допитливість, що розвивається

Г+К+Р = показна зацікавленість

Е+М+Т = епізодична цікавість

В+І+П = байдуже ставлення

Оцінка рівнів ППМ:

11 і більше балів – високий рівень ППМ;

10-6 – середній рівень ППМ;

5 і менше – низький рівень ППМ.

Тест 2.

«Оцінка знань та вмінь формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб учнів» для виявлення рівня сформованості професійних знань й умінь здійснювати формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб підопічного(их) у сфері освітньої діяльності.

Інструкція. Виберіть вірну відповідь (необхідне підкреслити).

1. Мотивація учня до освітньої діяльності, це – ...

а) активність дитини у виконанні освітніх завдань;

б) сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які активізують учня до здійснення освітньої діяльності;

в) вплив зовнішніх збудників на формування освітніх цілей особистості учня.

2. Мотивування до освітньої діяльності, це – ...

а) результат навчання учня;

б) процес навчально-виховної діяльності особистості учня;

в) процес дії на учня з метою активізації його до освітніх дій, шляхом збудження у нього мотивів такої діяльності.

3. Мотивація професійного педагогічного розвитку, це – ...

а) активність особистості у здійсненні педагогічної діяльності;

- б) обов'язковий результат професійної підготовки до педагогічної діяльності;
 в) процес спонукання особистості до активної педагогічної діяльності, спрямований на отримання нового якісного результату.
4. У вивченні теорії мотивації існує...
- а) два підходи;
 б) три підходи;
 в) чотири підходи.
5. Визначте представників змістовного напрямку теорії мотивації:
- а) Ф. Герцберг, Д. Келланд, А. Маслоу;
 б) В. Врум, Л. Портер;
 в) Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов.
6. Визначте представників процесуального напрямку теорії мотивації:
- а) Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов;
 б) Ф. Герцберг, Д. Келланд, А. Маслоу;
 в) Л. Б. Дмитрієв, Л. Д. Работнов, Д. В. Люш.
7. У структуру мотивації учнів до освітньої діяльності входять:
- а) тільки мотиви й інтереси;
 б) смислопокладання, цілі, мотиви, інтереси, потреби;
 в) освітні інтереси й потреби.
8. Мотивація учнів до освітньої діяльності може бути:
- а) тільки позитивно внутрішньою і негативно внутрішньою;
 б) тільки позитивною зовнішньою і негативно зовнішньою;
 в) позитивною і негативною внутрішньою та зовнішньою.
9. Для формування цілей учнів до навчання необхідно:
- а) визначити особистісно значимі бажання та інтереси дітей у сфері освіти;
 б) визначити спрямованість дітей на майбутню професію;
 в) пояснити значимість освітньої діяльності батькам, з метою їх впливу на дітей.
10. Для формування мотивів та інтересів до освітньої діяльності необхідно:
- а) значно збільшити обсяг освітнього матеріалу на уроках та в позаурочній діяльності;
 б) застосовувати різноманітний та відповідний до віку і освітнього рівня освітній матеріал, використовувати сучасні методи, форми та засоби навчання і виховання;
 г) використовувати тільки індивідуальний підхід.
11. Для формування стійкої потреби учнів у освітньому розвитку вчитель повинен вміти на практиці:
- а) цікаво подавати освітній матеріал,
 б) бути організатором освітньої діяльності учнів в урочній та позаурочній системах;
 в) навчити дітей спілкуванню з освітнім простором.
12. Глибину сформованості мотивації учнів до освітньої діяльності можливо виявити, якщо:
- а) учень постійно розпитує вчителя про освітні можливості;
 б) учню подобається займатися самоосвітою;
 в) учень із задоволенням вивчає нове, цікавиться освітніми можливостями, аналізує їх, проявляє самостійність у пошуку інформації про те, що його цікавить.

Методика обробки результатів.

Ключ: 1. б); 2. в); 3. в); 4. а); 5. а); 6. а); 7. б); 8. а); 9. б); 10. б); 11. б); 12. в). Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність вірних відповідей; 2 бали – 1-3 вірних відповідей; 3 – 4-вірних відповідей; 4 – 7-9 вірних відповідей; 5 – 10-12 вірних відповідей).

1-4 бали відповідають низькому рівню, 5-8 бали – середньому рівню, 9-12 балів – високому рівню сформованості професійних знань й умінь здійснювати формування цілей, мотивів, інтересів, духовних потреб підопічного(их) у сфері освітньої діяльності.

Тест 3

«Емоційно-вольові якості особистості» для виявлення сформованості емоційно-вольових якостей особистості майбутнього вчителя до здійснення тьюторської діяльності (модифікація тесту В. І. Петрушина)

Інструкція.

Біля кожної якості (1а, 1б, 1в, 2а...15в) поставте бали відповідно до вашого відповіді: 1– так не буває; 2 – невпевнений; 3 – може бути; 4 – напевно, так; 5 – упевнений, що так.

Цілеспрямованість на успішне здійснення тьюторської діяльності.

1. Уміння ставити конкретні перспективні цілі та завдання:

- а – маю чітку перспективну ціль професійного удосконалення на 3-4 роки вперед;
- б – планую підвищити рівень досягнень з тьюторської діяльності на наступний рік, ставлю конкретні завдання на відповідні етапи підготовки;
- в – ставлю чергові завдання на найближче заняття, заліки, екзамени, педагогічну практику.

2. Уміння планувати й із задоволенням здійснювати тьюторську діяльність:

- А – виконую плани окремих домашніх завдань;
- б – виконую плани підготовки до заліків та екзаменів;
- в – оцінюю проведені заняття, заліки та екзамени, які пройшли, коректую плани;

3. Уміння підкоряти свої емоції досягненню поставленої цілі:

- а – заради досягнення цілі дотримуюсь суворого режиму;
- б – цілі та завдання професійного росту є для мене потужним джерелом активності;
- в – я переживаю велике почуття задоволення від самого процесу навчальних занять.

Наполегливість та завзятість

4. Уміння тривало досягати наміченої цілі:

- а – я навчаюсь регулярно та неухильно дотримуюсь визначеної для мене кількості годин, що відведені на заняття;
- б – старанно і наполегливо я намагаюсь відпрацьовувати педагогічну техніку;
- в – завзято і послідовно я намагаюсь досягти професійної педагогічної майстерності;

5. Уміння перемагати негативні настрої:

- а – при розвитку почуття втомленості я намагаюсь проявити терпіння та продовжую заняття, не знижуючи робочого запалу;
- б – знаходячись у негативному настрої, я можу змусити себе до дії супротив «не хочу» або «не можу»;
- в – терпляче та тривало я можу повторювати однотипні та скучні, але необхідні вправи.

6. Уміння продовжувати діяльність, не дивлячись на невдачі та інші складності:

- а – невдача мобілізує мене на досягнення цілі – зрозуміти матеріал, сформувати заплановані освітньою програмою компетентності;
- б – у випадку невдачі я схильюсь до збільшення тривалості своїх самостійних занять;
- в – виконавши невірне навчальне завдання, я не падаю духом і намагаюсь його переробити або наступне зробити краще.

Рішучість та сміливість

7. Уміння своєчасно приймати відповідальні рішення:

- а – я можу своєчасно прийняти рішення про виконання якоїсь дії, наміру, вчинку, коли неможна зволікати;
- б – я можу своєчасно прийняти рішення про виконання необхідних дій в умовах ризику;
- в – можу своєчасно прийняти рішення в умовах моральної відповідальності за свої дії перед своїм колективом, учнями у процесі педагогічної практики.

8. Уміння приборкувати почуття страху:

- а – в умовах відповідального виступу, уроку, заняття відчуваю бажання перейти до дії (пояснити на прикладах, унаочнити, провести алегорії);
- б – в умовах відповідального свого виступу або з учнями чи колегами подумки відходжу від переживань та цілком зосереджуюсь на своїх педагогічних діях;
- в – в атмосфері моральної відповідальності свідомо долаю негативні переживання і дію

рішуче.

9. Уміння безвідмовно виконати прийняті рішення:

а – після прийнятого рішення про виконання відповідальної дії, обов’язково починаю її виконувати на практиці;

б – почавши вивчати з учнями важкий приклад, продовжую це робити і доводжу все до кінця;

в – невдачі мобілізують на повторні дії добитись успіху.

Емоційна самовитримка

10. Уміння зберігати ясність думки:

а – на заліку, екзамені, концерті, конкурсі можу гарно зосередитись, розподілити і переключити увагу, незважаючи на хвилювання;

б – не допускаю негативних думок і негативних уявлень під дією невдач та помилок на заліках, екзаменах, конкурсах;

в – в умовах екзамену я можу відповідати у відповідності з тим, що я знаю і вмю.

11. Уміння володіти своїми емоціями:

а – я можу легко підвищити свій емоційний тонус;

б – я можу легко знизити рівень свого емоційного збудження у процесі публічного виступу або після нього;

в – не виявляю самовпевненості у порівнянні з іншими після успішного виступу.

12. Уміння керувати своїми діями:

а – я можу контролювати свої емоції в різних станах;

б – незважаючи на неуспішні виступи, я виступаю публічно;

в – незважаючи на критику мого публічного виступу можу легко утримати себе від неетичної поведінки і дій (грубих слів, виходу із класу).

Самостійність та ініціативність

13. Уміння проявляти незалежність у рішеннях і діях:

а – я критично ставлюся до порад, що дають мої колеги, не схильний(а) наслідувати моїх удачливих колег;

б – я люблю самостійно готуватися до наступних занять (читаю і конспектую потрібні книги, виконую необхідні завдання);

в – після моїх публічних виступів я віддаю перевагу власний аналіз того, що у мене вийшло, а що ні;

14. Уміння виявляти власний почин і новаторство:

а – я люблю винаходити нове та оригінальне;

б – я схильний(а) самостійно планувати етапи свого професійного росту;

в – мені подобається шукати індивідуальні шляхи удосконалення своєї професійної майстерності.

15. Уміння проявляти винахідливість і кмітливість:

а – я легко пристосовуюсь до небажаних змін умов занять і екзаменів (перенесення часу чи приміщення);

б – при роботі у групі можу швидко змінити свою роль, орієнтуючись на керівника або колег;

в – я можу швидко перелаштуватися під час публічного виступу, залежно від аудиторії.

Методика обробки результатів. Результати відповідей респондентів оцінюються за п’ятибальною шкалою. За відповідь на кожне питання надаються наступні бали: 1 – так не буває; 2 – невпевнений; 3 – може бути; 4 – напевно, так; 5 – упевнений, що так. Оцінка результатів здійснюється окремо за кожен емоційно-вольову рису: 36-45 балів – високий рівень; 26-35 – середній; 15-25 – низький. Узагальнення результатів проводиться за схемою:

Емоційно-волові риси	Уміння	Оцінка ознак емоційно-волевих умінь
-------------------------	--------	--

Цілеспрямованість на успішне здійснення тьюторської діяльності	1. Уміння ставити конкретні перспективні цілі та завдання. 2. Уміння планувати й із задоволенням здійснювати тьюторську діяльність. 3. Уміння підкоряти свої емоції досягненню поставленої цілі.	а	б	в	загальна
		Усього			
Наполегливість та завзятість	4. Уміння тривало досягати наміченої цілі. 5. Уміння перемагати негативні настрої. 6. Уміння продовжувати діяльність, не дивлячись на невдачі та інші складності	а	б	в	загальна
		Усього			
Рішучість та сміливість	7. Уміння своєчасно приймати відповідальні рішення. 8. Уміння приборкувати почуття страху. 9. Уміння безвідмовно виконати прийняті рішення	а	б	в	загальна
		Усього			
Емоційна самовитримка	10. Уміння зберігати ясність думки. 11. Уміння володіти своїми емоціями. 12. Уміння керувати своїми діями	а	б	в	загальна
		Усього			
Самостійність та ініціативність	13. Уміння проявляти незалежність у рішеннях і діях. 14. Уміння виявляти власний почин і новаторство. 15. Уміння проявляти винахідливість і кмітливість	а	б	в	загальна
		Усього			

Додаток К.2. Методики для діагностики показників за психолого-процесуальним критерієм

Тест 1.

«Уміння здійснювати індивідуалізацію» для виявлення у майбутніх учителів рівня сформованості знань і вмінь здійснювати індивідуалізацію освітнього процесу.

Інструкція. Виберіть вірну відповідь (необхідне підкреслити).

1. Індивідуальний підхід в класно-урочній системі ...

- а) полягає в тому, що всі діти різні і тому всіх потрібно навчати по-різному, враховуючи їхні індивідуальні особливості;
- б) полягає у тому, що всі діти мають вікові особливості і тому потрібно їх враховувати у процесі навчання;
- в) полягає у всеосяжному пристосуванні змісту і процесу навчання до індивідуальних можливостей кожного учня.

2. За індивідуального підходу...

- а) навчальна програма для кожного школяра різна, всі засвоюють власне обрану навчальну програму;
- б) навчальна програма для всіх школярів залишається однаковою, всі мають засвоїти одну навчальну програму;
- в) здійснюється концепція відкритого навчання.

3. Індивідуальність – ...

- а) співвіднесеність чогось із самим собою у взаємозв'язку і неперервності власної мінливості і мислення у цій якості;
- б) людина, що характеризується з боку своїх соціально значущих відмінностей від інших людей; своєрідність психіки і особистості індивіда, його неповторність;
- в) образ людини в його особистісній цілісності.

4. Індивідуалізація – це ...

- а) врахування індивідуальних особливостей учнів під час вивчення стандартної для всіх учнів навчальної програми;
- б) врахування вікових особливостей учнів у процесі навчання;
- в) повне врахування особливостей школярів з розробкою не єдиної для всіх освітньої програми, а серії варіативних індивідуальних програм.

5. За індивідуалізації освітнього процесу учень стає...

- а) об'єктом освіти;
- б) суб'єктом освіти.

6. Для реалізації індивідуалізації освітнього процесу слід...

- а) здійснити розробку індивідуальної освітньої програми учня;
- б) підбирати відповідно до особливостей дитини зміст і технології навчання і виховання;
- в) пристосовувати зміст і процесу навчання до індивідуальних можливостей кожного учня.

7. Розробка індивідуальної освітньої програми передбачає...

- а) підбір відповідного змісту з різних предметів шкільного циклу;
- б) вибір освітніх ресурсів для навчання з урахуванням інтересів і освітнього запиту учня;
- в) планування освітньої діяльності учня, спрямованої на його особистісний або професійний розвиток на основі його особистісних, освітніх, професійних інтересів, потреб і запитів.

8. Вивчення індивідуальної освітньої траєкторії учня полягає у...

- а) фіксації змісту його проб і досвіду, освітніх досягнень і характеристик індивідуального освітнього простору;
- б) з'ясування шляхів реалізації освітньої цілі учня;
- в) плануванні заходів для досягнення освітньої мети учня.

9. Складання індивідуальної освітньої програми здійснюється...

- а) разом з учнем, у процесі чого вчитель (тьютор) здійснює педагогічне проектування;
- б) разом з батьками, у процесі чого (тьютор) зясовує інтереси дитини;
- в) учителем (тьютором) для діагностики особистісних якостей учня.

10. Учитель, який здійснює індивідуалізацію освітнього процесу ...

- а) впроваджує індивідуальні форми навчання на уроці;
- б) впроваджує індивідуалізовані форми навчання на уроці;
- в) використовує картування для розробки індивідуальної освітньої програми учня.

11. Після діагностики особливостей розвитку учня учитель (тьютор) заносить відомості у ...
 а) освітню карту;
 б) антропологічну карту;
 в) індивідуальний план учня.
12. Після визначення умов формування і розвитку компетентностей учня учитель (тьютор) створює...
 а) карту особистісного зростання;
 б) освітню карту;
 в) антропологічну карту.

Методика обробки результатів.

Ключ: 1. а); 2. б); 3. б); 4. в); 5. б); 6. а); 7. в); 8. а); 9. а); 10. в); 11. б); 12. а).

Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – 1-4 вірних відповідей; 2 – 5-8 вірних відповідей; 3 – 9-12 вірних відповідей).

1 бал відповідає низькому рівню, 2 бали – середньому рівню, 3 бали – високому рівню сформованості знань і вмінь здійснювати індивідуалізацію освітнього процесу.

Додаток К.3. Методики для діагностики показників за педагогічно-процесуальним критерієм

Тест 1.

«Уміння супроводжувати індивідуальні освітні програми» для виявлення у майбутніх учителів рівня сформованості вміння використовувати педагогічні методи, форми, засоби та технології для розробки та супроводу індивідуальної освітньої програми підопічного(их).

Інструкція. Виберіть одну з відповідей (необхідне підкреслити).

- Чи усвідомлюєте ви мету і необхідність діяльності з розробки індивідуальної освітньої програми (ІОП) учня?
 а) так
 б) частково
 в) ні
- Чи володієте ви знаннями про структуру процесу організації педагогічного супроводу розробки і реалізації ІОП учня?
 а) так
 б) частково
 в) ні
- Чи ознайомлені ви з освітніми ресурсами, застосування яких можливо при реалізації ІОП учня?
 а) так
 б) частково
 в) ні
- Чи володієте ви вмінням організації проєктувальної діяльності учнів?
 а) так
 б) частково
 в) ні
- З яких модулів складається індивідуальна освітня програма учня (врахуйте їх послідовність при відповіді)?
 а) діагностичний, базово-інваріантний, варіативно-предметний, варіативно-особистісний;
 б) діагностичний, варіативно-предметний, варіативно-особистісний, базово-інваріантний;
 в) варіативно-особистісний, варіативно-предметний, діагностичний, базово-інваріантний.
- Чи володієте ви технологічними засобами проєктування ІОП у співпраці з учнем?
 а) так

б) частково

в) ні

7. Чи вважаєте ви доцільним делегування учню права вибору напряму ІОП?

а) так

б) частково

в) ні

8. Чи вважаєте ви доцільним рефлексивний тип управління в освітньому процесі?

а) так

б) частково

в) ні

9. Чи володієте ви сукупністю навиків самоаналізу освітнього процесу?

а) так

б) частково

в) ні

10. Чи володієте ви такими методами вивчення особистості дитини як метод спостереження, бесіди, анкетування, метод вивчення продуктів діяльності учнів, метод вивчення педагогічної документації

а) так

б) частково

в) ні

11. Чи володієте ви такими формами педагогічного супроводу як індивідуальна бесіда, консультація, тьюторіал, тренінг, освітя подія?

а) так

б) частково

в) ні

12. Чи володієте ви такими методами тьюторські супроводу як методи практикоорієнтовний діяльності, проблемного навчання, проєктні методи, методи активного навчання, методи аналізу самоаналізу, методи самостійної роботи?

а) так

б) частково

в) ні

13. Чи володієте ви такими технологіями тьюторського супроводу як «кейс-навчання», проєктні технології, технології роботи з портфолію, технології групового та індивідуального консультування, тренінгові технології, технології профільних і професійних проб, інформаційні технології?

а) так

б) частково

в) ні

14. Чи здатні ви використовувати технічні та дидактичні засоби супроводу індивідуальної освітньої програми учня?

а) так

б) частково

в) ні

Методика обробки результатів.

Ключ:

Номер питання	Бали за А	Бали за Б	Бали за В
1	2	1	0
2	2	1	0
3	2	1	0
4	2	1	0
5	2	1	0

Номер питання	Бали за А	Бали за Б	Бали за В
6	2	1	0
7	2	1	0
8	2	1	0
9	2	1	0
10	2	1	0
11	2	1	0
12	2	1	0
13	2	1	0
14	2	1	0

Оцінювання результатів здійснюється таким чином.

Від 0 до 9 балів відповідає низькому рівню, від 10 до 19 балів – середньому рівню, від 20 до 28 балів – високому рівню сформованості вміння використовувати педагогічні методи, форми, засоби та технології для розробки та супроводу індивідуальної освітньої програми підопічного(их).

Додаток К.4. Методика діагностики показників організаційного та комунікативного критеріїв

Тест 1.

«Комунікативно-організаторські схильності» для визначення рівня сформованості організаторських та комунікативних здібностей.

Інструкція: Вам необхідно відповісти на всі запитання анкети, не пропускаючи жодного. Запропонований вам тест містить 40 питань. Прочитайте їх та дайте відповіді на всі питання. Якщо відповідь позитивна, виберіть „Так”. „Ні” – при негативній відповіді. Майте на увазі, що питання носять загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації і не замислюйтесь над деталями. Не варто витрачати багато часу на роздуми, відповідайте швидко. Можливо, на деякі запитання Вам буде важко відповісти. Тоді постарайтесь дати ту відповідь, яку Ви вважаєте кращою. При відповіді на будь-яке з цих питань звертайте увагу на його перші слова і узгоджувати свою відповідь з ними. Відповідаючи на питання, не прагніть зробити свідомо приємне враження. Важлива щирість при відповіді. Дякуємо за співпрацю!

1. В мене є багато друзів, з якими я часто спілкуюся.
2. У більшості випадків я здатен переконати своїх товаришів у своїй правоті.
3. У більшості випадків я дуже довго переживаю заподіяну мені образу.
4. Мені дуже часто буває не під силу розібратися у складних ситуаціях, що виникають серед моїх знайомих (наприклад, у причинах погіршення стосунків між ними, сварках і тому подібне).
5. Я відчуваю в собі прагнення до встановлення знайомств з різними цікавими для мене людьми.
6. Мені подобається виконувати громадську роботу, вона мене майже не обтяжує.
7. Мені простіше і приємніше проводити час за будь-якими особистими заняттями, ніж серед людей.
8. Я досить легко відмовляюсь від своїх намірів, якщо трапляються перешкоди для їх здійснення.
9. Мені зовсім не важко спілкуватись з людьми, які набагато старші за мене.
10. Буває, що саме я організовую різні ігри або розваги із своїми товаришами.
11. Трапляється, що я відчуваю в собі деякі незручності, труднощі, коли мені доводиться ввійти в нову для мене компанію.

12. Я часто відкладаю виконання своїх справ на інші дні.
13. Мені зовсім не важко спілкуватись з незнайомими мені людьми.
14. У більшості випадків я намагаюсь, щоб мої товариші діяли так, як я вважаю за потрібне.
15. Мені не так просто включитися в нову, не зовсім знайому для мене групу людей.
16. В мене майже ніколи, тобто дуже рідко, виникають конфлікти з товаришами, якщо вони (або хтось з них) не виконують своїх обіцянок або обов'язків.
17. Буває, що в мене виникає прагнення познайомитися і порозмовляти з новою для мене людиною.
18. При вирішенні різних питань я досить часто беру ініціативу на себе.
19. Досить часто мені хочеться побути на самоті.
20. У більшості випадків я відчуваю себе не дуже добре у незнайомій мені обстановці (серед незнайомих мені людей тощо).
21. Мені подобається бути серед людей.
22. Мене трохи турбує, якщо мені не вдається завершити почату справу.
23. Я почуваю себе не дуже впевнено, якщо потрібно познайомитись з новою людиною.
24. Мене трохи турбує, якщо мені не вдається завершити почату справу.
25. Мені подобається брати участь у групових іграх.
26. Я досить часто виявляю ініціативу, коли доводить вирішувати питання, що стосуються інтересів моїх товаришів.
27. Я відчуваю себе невпевнено серед мало знайомих мені людей.
28. Я рідко прагну до доведення моєї правоти будь-якому з моїх знайомих.
29. Я відчуваю себе зовсім вільно у будь-якій, навіть у незнайомій мені компанії.
30. Я займався громадською роботою (шкільною або іншою).
31. Я прагну до обмеження кола моїх знайомих.
32. У більшості випадків я не прагну відстоювати свою думку, своє рішення.
33. Я відчуваю себе добре у будь-якій компанії.
34. Я з задоволенням організую різні заходи для своїх товаришів.
35. Я відчуваю себе трохи ніяково, якщо доводиться виступати перед великою групою людей.
36. Я досить часто запізнююсь на заплановані зустрічі.
37. У мене багато друзів.
38. Я часто потрапляю у центр уваги моїх товаришів.
39. Під час спілкування із мало знайомими мені людьми я почуваю себе незручно.
40. Я відчуваю себе не зовсім впевнено, не зовсім вільно, коли опиняюсь у великій групі своїх товаришів.

Обробка результатів. Мета обробки результатів – отримання індексів комунікативних та організаторських схильностей. Для цього відповіді випробуваного порівнюють з дешифратором і підраховують кількість збігів окремо за комунікативними і організаторським схильностями. Для того, щоб визначити рівень комунікативних та рівень організаторських схильностей, потрібно вирахувати їх коефіцієнти. Коефіцієнти являють собою відношення кількості співпадаючих відповідей тієї чи іншої схильності до максимально можливого числа збігів, у даному випадку – до 20. Формули для підрахунку коефіцієнтів такі:

$$K_k = K_x/k,$$

$$K_o = O_x/k,$$

де K_k – коефіцієнт комунікативних схильностей; K_o – коефіцієнт організаторських схильностей; K_x та O_x – кількість співпадаючих з дешифратором відповідей відповідно за комунікативними і організаторським схильностями, k – загальна кількість запитань у опитувальнику.

Дешифратор до опитувальника „Комунікативні і організаторські схильності”

Комунікативні схильності

1	+	11	-	21	+	31	-
2		12		22		32	
3	-	13	+	23	-	33	-
4		14		24		34	
5	+	15	-	25	+	35	-
6		16		26		36	
7	-	17	+	27	-	37	+
8		18		28		38	
9	+	19	-	29	+	39	-
10		20		30		40	

Організаторські схильності

1		11		21		31	
2	+	12	-	22	+	32	-
3		13		23		33	
4	-	14	+	24	-	34	+
5		15		25		35	
6	+	16	-	26	+	36	-
7		17		27		37	
8	-	18	+	28	-	38	+
9		19		29		39	
10	+	20	-	30	+	40	-

Оцінка результатів

Показники, отримані за цією методикою, можуть варіювати від 0 до 1. Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень прояву комунікативних чи організаторських схильностей, близькі ж до 0 – про низький рівень. Оціночний коефіцієнт (К) – це первинна кількісна характеристика матеріалів випробування. Для якісної стандартизації результатів випробування використовуються шкали оцінок, в яких тому чи іншому діапазону кількісних показників К відповідає певна оцінка Q.

Тест 2.

«Психологічний портрет учителя» для визначення рівня оволодіння технікою педагогічного спілкування.

Інструкція. Цей тест допоможе вам визначити свій стиль викладання й довідатись про деякі особливості своєї нервової системи. Відповідаючи на запитання, не забувайте, що неправильних відповідей бути не може – можуть бути тільки нещирі. Із запропонованих трьох варіантів відповіді вибирайте той, котрий точніше за все відбиває ваші думки, почуття, реакції, і відзначайте у відповідній клітинці хрестиком або іншим значком.

1. У вихованні найважливіше за все:

- 1) оточити дитину теплотою й турботою;
- 2) сформулювати поважне ставлення до старшого;
- 3) виробити в неї визначені погляди й уміння.

2. Якщо хтось у класі відволікається, мене це дратує настільки, що я не можу вести урок:

- 1) так;
- 2) у залежності від настрою;
- 3) ні.

3. Коли учень на уроці викладає факти, мені не відомі, я відчуваю:
 - 1) інтерес;
 - 2) зніяковілість;
 - 3) роздратування.
4. Якщо клас не приведений у порядок, то:
 - 1) я не можу розпочати урок;
 - 2) я не звертаю на це уваги;
 - 3) моя реакція залежить від ситуації.
5. Коли я поводжусь несправедливо з учнем, то:
 - 1) мені важко визнати це;
 - 2) я можу визнати свою неправоту;
 - 3) таких випадків не було.
6. Для мене важливіше за все:
 - 1) стосунки з учнями;
 - 2) стосунки з колегами;
 - 3) не знаю.
7. Деякі учні викликають у мене роздратування, що буває важко приховати:
 - 1) часто;
 - 2) іноді;
 - 3) ніколи.
8. Присутність на уроці сторонніх:
 - 1) надихає мене;
 - 2) ніяк не відбивається на моїй роботі;
 - 3) вибиває мене з колії.
9. Я вважаю своїм обов'язком зробити зауваження школяру, якщо він порушує порядок у громадському місці:
 - 1) звичайно;
 - 2) ні;
 - 3) у залежності від ситуації.
10. Я з однаковою теплотою ставлюсь до всіх своїх учнів:
 - 1) не впевнений;
 - 2) ні;
 - 3) так.
11. Під час зміни я волію спілкуватися:
 - 1) з учнями;
 - 2) з колегами;
 - 3) краще побути на самоті.
12. Я майже завжди йду на урок у піднесеному настрої:
 - 1) ні;
 - 2) не завжди;
 - 3) так.
13. У мене є такі якості, за якими я перевершую інших:
 - 1) так;
 - 2) ні;
 - 3) не впевнений.
14. Я волію працювати під керівництвом людини, яка:
 - 1) дає чіткі вказівки;
 - 2) не втручається в мою роботу;
 - 3) пропонує простір для творчості.
15. Мені доводилось висловлювати судження про речі, в яких я погано розбираюсь:
 - 1) так;
 - 2) ні;

- 3) не пам'ятаю.
16. Випадкові зустрічі з учнями за межами школи:
- 1) дають мені задоволення;
 - 2) викликають у мене почуття незручності;
 - 3) не викликають у мене особливих емоцій.
17. Буває, що без явних причин я відчуваю себе щасливим чи нещасливим:
- 1) часто;
 - 2) зрідка;
 - 3) ніколи.
18. Зауваження з боку колег та адміністрації:
- 1) мене мало хвилюють;
 - 2) іноді зачіпають мене;
 - 3) часто зачіпають мене.
19. Під час уроку я дотримуюсь наміченого плану:
- 1) завжди;
 - 2) віддаю перевагу імпровізації;
 - 3) залежить від ситуації.
20. Мені траплялось негативно відзиватись про своїх колег:
- 1) так;
 - 2) ні;
 - 3) не пам'ятаю.
21. З думкою, що кожного учня треба приймати таким, який він є:
- 1) я згодний;
 - 2) не згодний;
 - 3) щось у цьому є.
22. Мені не вистачає теплоти та підтримки з боку близьких і колег:
- 1) так;
 - 2) іноді;
 - 3) ні.
23. Думка про майбутню зустріч з учнями та колегами:
- 1) дає мені задоволення;
 - 2) особливих емоцій не викликає;
 - 3) мені в тягар.
24. Коли я бачу, що учень поводить себе зухвало стосовно мене, то:
- 1) я відплачу йому тією же монетою;
 - 2) ігнорую цей факт;
 - 3) волію з'ясувати стосунки.
25. Я сумлінно готуюсь до уроків:
- 1) зазвичай;
 - 2) завжди;
 - 3) іноді.
26. У роботі для змінюючи важливіше за все:
- 1) прихильність учнів;
 - 2) визнання колег;
 - 3) відчуття власної необхідності.
27. Успіх уроку залежить від мого фізичного та психологічного стану:
- 1) часто;
 - 2) іноді;
 - 3) не залежить.
28. У дружньому ставленні з боку колег:
- 1) я не сумніваюсь;
 - 2) упевненості немає;

- 3) важко відповісти.
29. Якщо учень висловлює точку зору, яку я не можу прийняти, то:
- 1) я намагаюсь виправити його та пояснити йому його помилку;
 - 2) переводжу розмову на іншу тему;
 - 3) намагаюся зрозуміти його точку зору.
30. Я спізнююся на роботу:
- 1) регулярно;
 - 2) зрідка;
 - 3) ніколи не спізнююся.
31. Якщо при мені незаслужено карають учня, то:
- 1) я відразу заступаюся за нього;
 - 2) один на один зроблю зауваження колезі;
 - 3) вважаю некоректним втручатись.
32. Робота дається мені ціною великої напруги:
- 1) зазвичай;
 - 2) іноді;
 - 3) зрідка.
33. У своєму професіоналізмі:
- 1) у мене немає сумнівів;
 - 2) є сумніви;
 - 3) не доводилося замислюватись.
34. По-моєму, у шкільному колективі важливіше за все:
- 1) трудова дисципліна;
 - 2) відсутність конфліктів;
 - 3) можливість працювати творчо.
35. Я відкладаю на завтра те, що необхідно зробити сьогодні:
- 1) часто;
 - 2) іноді;
 - 3) ніколи.
36. Із висловленням «Я нічому не можу навчити цього учня, тому що він мене не любить»:
- 1) згодний цілком;
 - 2) не згодний;
 - 3) щось у цьому є.
37. Думки про роботу заважають мені заснути:
- 1) часто;
 - 2) зрідка;
 - 3) ніколи не заважають.
38. На зборах і педрадах я виступаю із хвилюючих мене питань:
- 1) часто;
 - 2) іноді;
 - 3) волію слухати інших.
39. Я вважаю, що вчитель може підвищити голос на учня:
- 1) якщо учень цього заслуговує;
 - 2) важко відповісти;
 - 3) це неприпустимо.
40. Правильний вихід із конфліктної ситуації я знаходжу:
- 1) не завжди;
 - 2) не знаю;
 - 3) завжди.
41. Під час канікул я відчуваю потребу в спілкуванні з учнями:
- 1) так;
 - 2) ні;
 - 3) іноді.
42. Я знаходжу в собі досить сил, щоби справитися з труднощами:

- 1) зрідка;
 2) зазвичай;
 3) завжди.
43. Мені доводилось виконувати накази людей, не цілком компетентних:
 1) так; 2) не пам'ятаю; 3) ні.
44. Непередбачені ситуації на уроках:
 1) тільки заважають навчальному процесу;
 2) краще ігнорувати;
 3) можна ефективно використовувати.
45. Мені траплялось бути не зовсім щирим з людьми:
 1) так; 2) ні; 3) не пам'ятаю.
46. У конфлікті між учителем та учнем я в душі обираю сторону:
 1) учня;
 2) учителя;
 3) зберігаю нейтралітет.
47. На початку чи наприкінці навчального року в мене проблеми зі здоров'ям:
 1) як правило;
 2) не обов'язково;
 3) проблем зі здоров'ям немає.
48. Мої учні ставляться до мене із симпатією:
 1) так; 2) не всі; 3) не знаю.
49. Вимоги начальства не викликають у мене протесту, навіть коли здаються не цілком обґрунтованими:
 1) не викликають;
 2) не знаю;
 3) викликають.
50. Відповіді на деякі запитання викликали в мене ускладнення:
 1) так; 2) ні; 3) не пам'ятаю.

Обробка результатів: підрахуйте суму балів у кожному рядку й запишіть цифри, що вийшли, у вільних клітинках.

1			
№	1	2	3
1			
6			
11			
16			
21			
26			
31			
36			
41			
46			

2			
№	1	2	3
2			
7			
12			
17			
22			
27			
32			
37			
42			
47			

3			
№	1	2	3
3			
8			
13			
18			
23			
28			
33			
38			
43			
48			

4			
№	1	2	3
4			
9			
14			
19			
24			
29			
34			
39			
44			
49			

Інтерпретація.

1. Пріоритетні цінності вчителя

1.1. Якщо у ваших відповідях переважає перший варіант (перший рядок), то вам близькі інтереси учнів, їхні проблеми, спілкування з ними для вас не «виробнича необхідність» і не спосіб самоствердження, а духовна потреба. Учні безпомилково відчувають учителя, готового відстоювати їхні інтереси, і платять йому довірою й любов'ю. На ваших уроках вони, імовірно, почувають себе в безпеці та комфорті. Сприятлива емоційна обстановка дає

можливість творчо плідно працювати, зберігає ваше здоров'я та здоров'я ваших учнів.

1.2. Якщо у ваших відповідях переважає другий варіант (другий рядок), то в нелегкій роботі вчителя вам важлива підтримка колег, їхнє визнання. Для вас особливе значення має їхня думка. У свою чергу, колеги цінують вас не тільки як професіонала, а й як союзника, який може зрозуміти їхні проблеми та підтримати. Однак діти в не меншому ступені мають потребу у вашій увазі, співчутті та підтримці. Можливо, що діти не бачать у вас союзника, а ваші стосунки у кращому випадку не мають особистісного забарвлення, а в гіршому – пронизані почуттям недовіри та відчуження, що ускладнює співробітництво у процесі навчання й виховання.

1.3. Якщо у ваших відповідях переважає третій варіант (третій рядок), то школа для вас «єдине світло у віконці». Можливо, коло ваших інтересів не вичерпується шкільними проблемами, є й інші можливості самореалізації. Ви дбайливо ставитесь до своїх проблем і переживань, розраховуючи на свої сили, шукаючи опору в собі й поза школою. Або ви настільки самодостатні, що можете не залежати від думки колег та учнів, або робота віднімає у вас стільки психічних сил, що багато що стало для вас байдужим.

2. Психоемоційний стан

2.1. Якщо у ваших відповідях переважає перший варіант, то, очевидно, робота з учнями віднімає у вас багато фізичних і психічних сил. Ви часто відчуваєте тривогу, безсилля, роздратування від неможливості змінити ситуацію. Можливо, ви маєте завищені вимоги до себе та оточуючих, зміна свого ставлення до виникаючих ситуацій дозволила б вам уникнути стресів, характерних для роботи вчителя, та поліпшити свій психоемоційний стан. Щоби спілкування з дітьми та колегами доставляло вам радість, необхідно шукати шляхів досягнення гармонії із собою та світом, ресурси людської психіки безмежні, і у ваших силах знайти необхідні для вас засоби та способи саморегуляції, що допоможуть вам досягти благополучного психоемоційного стану.

2.2. Якщо у ваших відповідях переважає другий варіант, то завдяки підвищеній чутливості вашої нервової системи ви здатні сприймати стан іншої людини, співчувати їй. Ваш настрій може залежати від зовнішніх факторів. Неблагополучний збіг обставин може вибити вас із колії. У такому стані ви можете виявляти дратівливість, відчувати тривогу та безсилля, що негативно впливає на ефективність вашої роботи. Не завжди у ваших силах змінити неблагополучний збіг обставин, але керувати своїми емоціями можна і треба вчитись.

2.3. Якщо у ваших відповідях переважає третій варіант, то ваш благополучний психоемоційний стан визначає ефективність вашої роботи. Ви не втрачаєте самовладання в екстремальних ситуаціях, здатні приймати вірні рішення при найвищій відповідальності за їх наслідки, ваша емоційна стабільність, передбачуваність і працездатність благотворно впливають на психологічний клімат у навчальному закладі, якщо тільки за зовнішнім благополуччям і незворушністю не криються інші проблеми.

3. Самооцінка

3.1. Якщо у ваших відповідях переважає перший варіант, то вам властиве позитивне самосприйняття. Ви відрізняєтесь творчим недогматичним мисленням, здатні створювати на уроці атмосферу живого спілкування, вступаючи з учнями в тісні контакти та оказуючи їм психологічну підтримку. Ви сприймаєте учня як особистість, яка має достоїнства. Завдяки цьому стає можливим емоційний розвиток школярів, а їхні уявлення про себе набувають реалістичний характер. Ваша поведінка відрізняється спонтанністю, творчим підходом і демократизмом.

3.2. Якщо у ваших відповідях переважає другий варіант, то ваша самооцінка хитлива, вона істотно залежить від зовнішніх обставин, від настрою, від думки інших. Позитивна оцінка вашої праці й позитивний настрій сприяють творчому зльоту: у вас «виростають крила». Ви вільні, упевнені в собі, здатні впливати на дітей, формуючи в них позитивну особистісну орієнтацію. Зниження самооцінки (у «смузі невдач») негативно впливає на ефективність

взаємодії з оточуючими, ускладнюючи рішення професійних і життєвих проблем.

3.3. Якщо у ваших відповідях переважає третій варіант, то вам не завжди легко вступати у вільне спілкування з іншими. Вам властиво принижувати значення своєї особистості. У більшості випадків це супроводжується установкою на негативне сприйняття оточуючих. Це заважає діяти спонтанно, упевнено, створювати сприятливу, творчу атмосферу на уроці. Почуваючи себе у класі впевнено, не відчуваючи необхідності вдаватися до психологічного захисту, ви легко приймете визначену обмеженість власних можливостей, а також обмеженість можливостей учня.

4. Стиль викладання

4.1. Якщо у ваших відповідях переважає перший варіант, то, можливо, ви є лідером у колективі і маєте репутацію «сильного педагога». Учень для вас – об'єкт впливу, а не рівноправний партнер. Ви самі приймаєте рішення, установлюєте твердий контроль виконання пропонуваного вимог, часто використовуєте свої права без урахування ситуації та думки учнів. Наявність авторитарних тенденцій у вашому стилі викладання не сприяє взаєморозумінню та творчій атмосфері уроку. Учні нерідко втрачають активність, самостійність, їхня самооцінка падає, нерідко призводячи до агресивності як форми психологічного захисту.

4.2. Якщо у ваших відповідях переважає другий варіант, то вам близька позиція миротворця. Як правило, ви намагаєтесь уникати психологічної напруги, що супроводжується конфліктами. Ви нерідко відчуваєте провину та звальєте на себе чужу роботу, організацію та контроль діяльності учнів здійснюєте без системи, виявляючи нерішучість і коливання. Ліберальний стиль не сприяє розвитку в учнів поваги до вчителя, продуктивності в роботі та почуття відповідальності. Ви йдете на великі жертви, але у вас ростуть відчуття незадоволеності роботою, тривога, страх і непевність.

4.3. Якщо у ваших відповідях переважає третій варіант, то для вас учень – рівноправний партнер, ви залучаєте учнів до прийняття рішень, прислухаєтесь до їхньої думки, заохочуєте самостійність суджень, урахуєте не тільки успішність, а й особисті якості учнів. Основні методи впливу: порада, прохання, спонукання до дії. Для вас характерні задоволеність своєю професією, високий ступінь прийняття себе й інших, гнучкість у виборі способів регулювання, відкритість у спілкуванні з учнями та колегами, добрий психоемоційний стан, що передається вихованцям, сприяючи ефективності навчання.

Вірогідність відповідей. Перевага 1-2-го варіантів свідчить про високий ступінь щирості та здатності об'єктивно оцінювати себе. Перевага відповідей третього варіанта свідчить про вашу залежність від соціально схвалюваних норм.

Додаток К.5. Методика діагностики показників інформаційно-технологічного критерію

Опитувальник № 1.

«Уміння використовувати ІКТ у тьюторській діяльності» з метою визначення рівня сформованості вмінь здійснювати тьюторську діяльність з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Інструкція. Виберіть одну з відповідей (необхідне підкреслити).

1. Чи маєте ви уявлення про існуючі типи інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та тенденції їх розвитку для освітнього процесу?

а) так б) частково в) ні

2. Чи ознайомлені ви з особливостями використання ІКТ для традиційного та інклюзивного навчання та з можливостями сучасних інформаційних технологій для здійснення тьюторської діяльності, зокрема і в умовах дистанційного навчання?

- а) так б) частково в) ні
3. Чи здатні ви доцільно застосовувати сучасні ІКТ у процесі тьюторської діяльності з метою підвищення її ефективності?
- а) так б) частково в) ні
4. Чи вмієте ви передавати своїм підопічним основні необхідні знання й уміння по доцільному використанню ІКТ у реалізації своїх освітніх цілей?
- а) так б) частково в) ні
5. Чи здатні ви стимулювати у тьюторантів критичне ставлення до використання ІКТ для досягнення своїх освітніх цілей?
- а) так б) частково в) ні
6. Чи володієте ви вмінням орієнтуватися в потоці інформації та відповідним чином опановувати її: обробляти, зберігати та передавати різного роду інформацію та дані?
- а) так б) частково в) ні
7. Чи здатні ви до динамічного розвитку та самовдосконалення за рахунок отримання й оцінювання інформації і вміння створювати співтовариства знань?
- а) так б) частково в) ні
8. Чи здатні ви до самостійного удосконалення вмінь та навичок по роботі з ІКТ?
- а) так б) частково в) ні
9. Чи володієте ви основними прийомами роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, що підвищують продуктивність роботи (веб-браузер, програмами для комунікації, демонстрації матеріалів та управління навчальними процесами)?
- а) так б) частково в) ні
10. Чи вмієте ви використовувати технічні засоби при роботі з групою учнів, невеликою групою або індивідуально, надаючи рівний доступ для всіх?
- а) так б) частково в) ні
11. Чи володієте ви здатністю застосовувати інформаційно-комунікаційні технології на різних етапах здійснення тьюторської діяльності?
- а) так б) частково в) ні
12. Чи вмієте ви використовувати професійні співтовариства знань для співпраці з іншими вчителями, зв'язку з колегами і фахівцями?
- а) так б) частково в) ні
13. Чи розумієте ви концептуальні положення дистанційного навчання, а саме положення про свободу тих, хто навчається, положення про відкритість та доступність освіти, способи надання слухачам можливість вибору власної траєкторії навчання?
- а) так б) частково в) ні
14. Чи володієте ви концептуальними положеннями проєктування дистанційного навчання і розробки дистанційного курсу (формулювати мету, завдання та очікувані результати тьюторської діяльності, здійснювати відбір змісту, форм, методів та засобів навчання, а також діагностичних засобів відповідно до завдань тьюторського супроводу, планувати контрольні заходи)?
- а) так б) частково в) ні
15. Чи володієте ви технологіями дистанційного навчання для підтримки того, хто навчається?
- а) так б) частково в) ні
16. Чи володієте ви способами подання інформації в такому форматі, який дозволяє краще зрозуміти її без безпосередньої взаємодії з педагогом?
- а) так б) частково в) ні
17. Чи здатні ви визначати оптимальні способи застосування технологій дистанційного навчання для підтримки цілей індивідуальної освітньої траєкторії підопічного, беручи до уваги його здібності, стиль навчання і доступні організаційні засоби?
- а) так б) частково в) ні
18. Чи здатні ви вибирати необхідні ресурси для реалізації технологій дистанційного

навчання?

- а) так б) частково в) ні

19. Чи вмієте ви розробляти електронні навчальні матеріали самостійно або співпрацювати з предметними експертами і проєктувальниками?

- а) так б) частково в) ні

20. Чи володієте ви вмінням підтримувати системи збору інформації про використовувані чи розроблені електронні навчальні матеріали і оцінювати їх ефективність відносно узгоджених результатів тьюторської діяльності?

- а) так б) частково в) ні

21. Чи володієте ви вмінням надавати учням допомогу з використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітніх цілях?

- а) так б) частково в) ні

22. Чи володієте ви здатністю заохочувати підопічних управляти своїм власним навчанням за допомогою ІКТ?

- а) так б) частково в) ні

Методика обробки результатів.

Ключ: На всі питання за всі відповіді А нараховується 2 бали, за відповіді Б – 1 бал, за відповіді В – 0 балів.

Оцінювання результатів здійснюється таким чином.

Від 0 до 15 балів відповідає низькому рівню, від 16 до 29 балів – середньому рівню, від 30 до 44 балів – високому рівню сформованості вмінь здійснювати тьюторську діяльність з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Додаток К.6. Методика діагностики показників пізнавального критерію

Анкета 1.

«Пізнавальна активність» для визначення рівня пізнавальної активності студентів.

Інструкція. Письмово відповісти на питання.

1. Чи цікаво вам вчитися у ЗВО?

Так Важко відповісти Ні

2. Чи завжди з'ясовуєте незрозуміле у викладачів або одногрупників?

Так Важко відповісти Ні

3. Чи швидко запам'ятовуєте і сприймаєте навчальний матеріал?

Так Важко відповісти Ні

4. Чи прагнете запам'ятовувати навчальний матеріал, дослівно чи виділяєте головні думки?

Так Важко відповісти Ні

5. Чи вдається коротко переказати прочитаний текст?

Так Важко відповісти Ні

6. Чи встигаєте разом з усіма робити записи, замальовки, креслення, читати текст?

Так Важко відповісти Ні

7. Чи завжди після виконання позааудиторних навчальних завдань перевіряєте свої записи, обчислення, відповідаєте на контрольні питання підручника?

Так Важко відповісти Ні

8. Чи прагнете до кінця виконувати навчальне завдання, якщо воно у вас не виходить?

Так Важко відповісти Ні

9. Ускладнює чи навчання ваш стан здоров'я?

Так Важко відповісти Ні

10. Чи дотримуєтеся режиму дня і рекомендованого порядку виконання навчальних завдань?

Так Важко відповісти Ні

11. Чи становить для вас труднощі навчання на факультеті?

- Так Важко відповісти Ні
12. Можливо, ваші труднощі пов'язані з тим, що ви не володієте вміннями навчатися?
Так Важко відповісти Ні
13. Чи становить для вас труднощі, слухаючи лекцію, здійснювати аналіз і синтез навчального матеріалу? Чи вдається вам записати головне?
Так Важко відповісти Ні
14. Чи становить для вас труднощі здійснення межпредметних зв'язків навчального матеріалу при вивченні певної дисципліни?
Так Важко відповісти Ні
15. Чи часто вам вдається використовувати відомі наукові факти, які сприяють удосконаленню знань?
Так Важко відповісти Ні
16. Чи вдається вам (як часто) зробити самостійно умовивід при вивченні нового матеріалу, слухаючи лекцію?
Так Важко відповісти Ні
17. Чи часто ви можете визначити, чому запропонований вам матеріал або завдання є важким або незрозумілим?
Так Важко відповісти Ні
18. Чи важко вам, слухаючи лекцію, аналізувати навчальний матеріал з точки зору вдосконалення знань?
Так Важко відповісти Ні
19. Чи завжди вам вдається уважно стежити за логікою викладу лектором навчального матеріалу?
Так Важко відповісти Ні
20. Чи можете ви визначити і оцінити самостійно, чому ви маєте труднощі в навчанні?
Так Важко відповісти Ні
21. Чи можете ви назвати недоліки в своєму умінні вчитися?
Так Важко відповісти Ні
22. Намічено чи шляху розвитку навчальних умінь?
Так Важко відповісти Ні
23. Чи можете ви оцінити свої удачі в навчанні, визначити причину удач?
Так Важко відповісти Ні
24. Чи становить для вас труднощі здійснення зв'язку теоретичних і філософських питань, що вивчаються?
Так Важко відповісти Ні
25. Чи вдається визначати ступінь усвідомленості володіння світоглядними поняттями й їх зв'язками з досліджуваними теоретичними поняттями?
Так Важко відповісти Ні
26. Якими предметами найбільше захоплюєтеся?
27. З яких питань читаєте додаткову літературу?
28. В якому гуртку займаєтеся?

Методика обробки результатів.

Ключ: На всі питання за всі відповіді «Так» нараховується 2 бали, за відповіді «Важко відповісти» – 1 бал, за відповіді «Ні» – 0 балів.

Оцінювання результатів здійснюється таким чином.

Від 0 до 18 балів відповідає низькому рівню, від 19 до 37 балів – середньому рівню, від 38 до 56 балів – високому рівню пізнавальної активності студентів.

Опитувальник 2.

Опитувальний для виявлення вміння до здійснення наукової діяльності.

Інструкція. Оцініть своє вміння у здійсненні наукової діяльності за такими критеріями: 3 – умію, 2 – іноді виходить, 1 – частіше не виходить, 0 – не вмію.

Вміння	Оцінка
1. Формулювати проблему	
2. Ставити мету	
3. Ставити завдання	
4. Вибирати методи і способи вирішення наукових завдань	
5. Планувати роботу з наукового пошуку	
6. Здійснювати пошук наукових джерел	
7. Аналізувати і узагальнювати наукові джерела, з метою виділення нового	
8. Проєктувати і здійснювати педагогічний експеримент	
9. Вибирати форму презентації наукового дослідження	
10. Якісно оформлювати результати наукового дослідження (у формі тез, статті, методичних рекомендацій тощо)	
11. Аналізувати наукові проєкти інших, знаходити недоліки і плюси	
12. Оцінювати вагомість наукового дослідження	
13. Здійснювати експертизу наукового дослідження	
14. Робити висновки і узагальнення з проведеного дослідження	

Шкала оцінювання:

42-30 високий рівень вміння здійснювати наукову діяльність

29-15 середній рівень вміння здійснювати наукову діяльність

14-0 низький рівень вміння здійснювати наукову діяльність

Навчальний план спеціальності 014.09 «Середня освіта (Інформатика)»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ЗАТВЕРДЖЕНО
Вченою радою МДПУ імені Богдана Хмельницького
Голова Вченої ради _____ /А.М. Солоненко/
(протокол № 11 від "03" 03 2017 р.)

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Рівень вищої освіти	другий (магістерський)
Галузь знань	01 Освіта
Спеціальність	014.09 Середня освіта (Інформатика)
Форма навчання	денна
Термін навчання	1 рік 4 місяці

На основі освітнього ступеня "Бакалавр"
Академічна кваліфікація: або освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст"
магістр освіти (за предметною спеціалізацією "Інформатика")
Професійна кваліфікація: вчитель інформатики
Кваліфікація в дипломі: Магістр освіти (за предметною спеціалізацією "Інформатика"). Вчитель інформатики

І. Графік навчального процесу

[illegible]

ПОЗНАЧЕННЯ: – теоретичне навчання; Е – екзаменаційна сесія; ПД – підготовка дипломної роботи; В – виробнича практика; К – канікули; А – атестація (складання держ. екзаменів, захист ДП).

II. Зведені дані про бюджет часу, тижні

Курс	Теоретичне навчання	Екзаменаційна сесія	Підготовка дипломної роботи	Практика	Атестація	Канікули	Разом
I	30	4		6		12	52
II	42	2	3		1		48
Разом	12	6	3	6	1	12	70

III. Практика

Назва практики	Семестр	Тижні
Виробнича (педагогічна)	2	6

IV. Атестація

Форма атестації (державний екзамен або дипломна робота)	Семестр
Дипломна робота	3

V. План навчального процесу

Шифр за ОП	Назва навчальної дисципліни	Розподіл за семестрами				Кількість кредитів ECTS	Кількість годин							Розподіл годин на тиждень за курсами і семестрами		
		Екзамени, семестр	Залик, семестр	Навчальні практики	Курсові роботи		Загальний обсяг	Аудиторних				Самостійна робота	I-II курс			
								у тому числі:					Семестри			
								Всього	лекції	лабораторні	практичні		1	2	3	
													Кількість тижнів у семестрі			
													15	15	12	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1. ОВОВ'ЯЗКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ																
1.1 Цикл дисциплін загальної підготовки (ОЗП)																
ОЗП-01	Філософія освіти	2				3	90	30	16		14	60		2		
ОЗП-02	Іноземна мова для академічного спілкування	3					90	30	36		36	54				3
ОЗП-03	Цивільний захист		1д			3	90	30	16		14	60	2			
ОЗП-04	Менеджмент і маркетинг в освіті		1			3	90	30	16		14	60	2			
ОЗП-05	Апаратні та програмні засоби інформатизації освіти	1				3	90	30	16	14		60	2			
ОЗП-06	Комп'ютерно-орієнтовані системи та засоби навчання	3				4	120	38	12	26		82				3
Всього:		4	2			19	570	194	76	40	78	376	6	2		6
1.2. Цикл дисциплін професійної підготовки (ОПП)																
ОПП-01	Охорона праці в галузі	1				3	90	30	16		14	60	2			
ОПП-02	Гендерна педагогіка	1				3	90	44	16	28		46	3			
ОПП-03	Організація наукових досліджень в галузі		1			3	90	30	16	14		60	2			
ОПП-04	Стандартизація та сертифікація програмного забезпечення	2	1			9	270	90	34	56		180	3	3		
ОПП-05	Розробка мобільних додатків	2				4	120	44	16	28		76		3		
ОПП-06	Тьюторство у сфері освіти	3				4	120	38	12	26		82				3
ОПП-07	Методика викладання інформатики в старшій школі	1				3	90	30	16		14	60	2			
	Виробнича практика (педагогічна)		2д			9	270					270				
	Підготовка до захисту та захист дипломної роботи					10	300					300				
Всього:		6	3			48	1440	306	126	152	28	1134	12	6		3
Всього за циклом 1		10	5			67	2010	500	202	192	106	1510				

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
2. ДИСЦИПЛІНИ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ СТУДЕНТА															
2.1. Цикл дисциплін професійної підготовки (ВПП)															
ВПП-01	Перелік 1 (Студент обирає 1 дисципліну)		2			4	120	44	16	28		76		3	
ВПП-011	Управління програмними проектами					4	120	44	16	28		76			
ВПП-012	Управління освітніми проектами					4	120	44	16	28		76			
ВПП-02	Перелік 2 (Студент обирає 1 дисципліну)		2			4	120	44	16	28		76		3	
ВПП-021	Технології інформаційного менеджменту					4	120	44	16	28		76			
ВПП-022	Освітні інформаційні системи					4	120	44	16	28		76			
ВПП-03	Перелік 3 (Студент обирає 1 дисципліну)		2			5	150	60	30	30		90		4	
ВПП-031	Створення та адміністрування дистанційних освітніх ресурсів					5	150	60	30	30		90			
ВПП-032	Організація дистанційного навчання у навчальному закладі					5	150	60	30	30		90			
ВПП-04	Перелік 4 (Студент обирає 1 дисципліну)		3			4	120	38	12	26		82			3
ВПП-041	Мобільне навчання					4	120	36	12	24		84			
ВПП-042	Розробка засобів оцінювання знань					4	120	36	12	24		84			
ВПП-05	Перелік 5 (Студент обирає 1 дисципліну)		3			3	90	36	12	24		54			3
ВПП-051	Сучасні веб-технології					3	90	36	12	24		54			
ВПП-052	Організація електронного навчання					3	90	36	12	24		54			
ВПП-06	Перелік 6 (Студент обирає 1 дисципліну)		3			3	90	36	12	24		54			3
ВПП-061	Комп'ютерний аналіз даних					3	90	36	12	24		54			
ВПП-062	Спеціальні мови програмування					3	90	36	12	24		54			
Всього за циклом 2			6			23	690	258	98	160		432		10	9
Загальна кількість		10	11			90	2700	758	300	352	106	1942		18	18
Кількість годин на тиждень														4	3
Кількість екзаменів														4	3
Кількість заліків														4	3

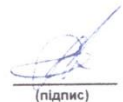
Навчальний план схвалено на засіданні Вченої ради

факультету інформатики, математики та економіки, протокол № 4 від "03" березня 2017 р.

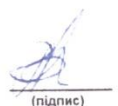
Декан факультету

 Беліков Д. В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник освітньої програми

 Беліков Д. В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Завідувач випускової кафедри

 Беліков Д. В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Начальник навчального відділу

 Беліков Д. В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Сертифікаційні освітні програми для студентів I-III-го освітнього рівня галузі знань та курсів підвищення кваліфікації учителів

Додаток М.1. Інформаційний пакет сертифікаційної освітньої програми «Тьюторський супровід дітей шкільного віку»

1. Обґрунтування відкриття сертифікаційної освітньої програми «».

Широке поширення у всьому світі ідей індивідуального, розвиваючого, особистісно-орієнтованого та діяльнісного навчання, а також педагогіки гідності та педагогіки співробітництва актуалізує потребу в перегляді змісту освіти дітей шкільного віку. Зміни моделі освіти, визнання неформальної та інформальної освіти сприяють розширенню спектру функцій та ролей педагога, який має виконувати не лише освітньо-виховні функції, але й вміє адаптуватися до мінливих вимог ринку праці та суспільства, здійснювати педагогічний супровід індивідуальних освітніх програм суб'єктів навчання різного віку. Багато батьків ставлять питання: як і до чого готувати свої дітей для успішного існування у сучасному мінливому суспільстві. Вони бажають отримати задоволення індивідуального освітнього запиту щодо розвитку своєї дитини. Тому доцільною є підготовка педагогів, спеціалістів у сфері додаткових освітніх послуг та батьків до тьюторської діяльності, як такої, що спрямована на розробку та супровід індивідуальної освітньої програми дитини.

Сертифікатна освітня програма «Тьюторський супровід дітей шкільного віку» спрямована на підготовку як професійних педагогів так і усіх бажаючих спрямувати зусилля на індивідуальну освітню діяльність (батьків, родичів та ін.) до здійснення тьюторського супроводу дітей молодшої, середньої та старшої школи.

2. Особливості та ключові переваги програми.

Сертифікатна освітня програма «Тьюторський супровід дітей шкільного віку» розроблена викладачами кафедри інформатики та кібернетики Факультету інформатики, математики та економіки Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Програма є додатковою освітньою послугою, в результаті якої слухачі отримають: знання з історії тьюторства, методології та методики тьюторського супроводу дітей шкільного віку, вміння визначати індивідуальну освітню траєкторію, розробляти і супроводжувати індивідуальну освітню програму та індивідуальний освітній маршрут дитини, навички використання інформаційно-комунікаційних технологій у реалізації тьюторського супроводу дітей шкільного віку.

3. Мета програми, основні завдання.

Мета вивчення – формування у слухачів усвідомлення сутності тьюторства, особливостей тьюторського супроводу дітей шкільного віку (учні початкових, середніх та старших класів), методології та методики тьюторського супроводу, а також формування умінь реалізовувати індивідуальну освітню програму дитини, здійснювати тьюторську діяльність у роботі з дітьми шкільного віку.

Завдання: набуття слухачами теоретичних знань з методології та методики тьюторського супроводу, практичних навичок у розробці і супроводі індивідуальної програми навчання дітей шкільного віку, оволодіння інформаційними технологіями тьюторського супроводу.

4. Цільова аудиторія сертифікаційної освітньої програми (або рівень кваліфікації, для якого пропонується сертифікаційна програма).

Учасниками можуть бути студенти будь-яких курсів навчання та напрямів підготовки, учителі загальноосвітніх шкіл, спеціалісти у сфері додаткових освітніх послуг, батьки та ін.

5. Тривалість сертифікаційної програми становить 90 години. Розрахована на 3 місяці.

Програма розрахована на 12 тижнів.

Сфера реалізації набутих компетентностей після опанування сертифікаційної програми. Отримання сертифіката про проходження курсової підготовки (підвищення кваліфікації) за сертифікаційною програмою «Тьюторський супровід дітей шкільного віку» та можливість працевлаштування в сфері додаткових освітніх послуг.

Кадрове забезпечення сертифікаційної програми. Викладання курсів забезпечують:

- доктор педагогічних наук, професор, академік Академії акмеологічних наук – 1 особа: Осадчий В.В.;

- кандидат педагогічних наук, доцент, член Тьюторської асоціації України, тренер Інституту індивідуалізації і тьюторства – 1 особа: Осадча К.П.;

Матеріально-технічне забезпечення програми.

Освітній процес сертифікаційної освітньої програми «Тьюторський супровід дітей шкільного віку» планується здійснювати на базі кафедри інформатики і кібернетики Факультету інформатики, математики та економіки в аудиторії 29.

Найменування комп'ютерної лабораторії, її площа	Модель і марка персональних комп'ютерів, їх кількість	Найменування пакетів прикладних програм (у тому числі ліцензованих)	Доступ до Інтернету, наявність каналів доступу (так/ні)
ауд. № 29, 80 м ²	13 / на базі Intel Core i-3 3.3 GHz	Windows 7x64 Home	так

Викладання курсу забезпечено: навчальними посібниками; програмним забезпеченням; відеоматеріалами.

Програмні компетентності.

Загальні:

- здатність удосконалювати і розвивати свій загальноінтелектуальний і загальнокультурний рівень;
- готовність використовувати знання сучасних проблем науки і освіти при вирішенні освітніх та професійних завдань;
- здатність формувати ресурсно-інформаційні бази для вирішення професійних завдань;
- здатність самостійно здобувати за допомогою інформаційних технологій і використовувати в практичній діяльності нові знання і вміння;

Професійні:

- здатність застосовувати сучасні методики та технології організації і реалізації тьюторського супроводу з дітьми шкільного віку;
- готовність використовувати сучасні технології діагностики особистості;
- здатність формувати освітнє середовище і використовувати для цього інформаційні технології;
- здатність застосовувати свої здібності в реалізації завдань індивідуального освітнього запиту дитини;
- здатність аналізувати результати наукових досліджень і застосовувати їх при вирішенні освітніх і професійних завдань;
- готовність використовувати індивідуальні креативні здібності для оригінального вирішення професійних завдань;
- готовністю до розробки і реалізації методичних моделей, методик, технологій і прийомів навчання, аналізу результатів процесу їх використання в тьюторській діяльності;
- готовністю досліджувати, проєктувати, організовувати й оцінювати реалізацію процесу тьюторського супроводу дітей шкільного віку;
- готовність використовувати індивідуальні та групові технології у тьюторській діяльності, спираючись на вітчизняний і зарубіжний досвід;
- готовність до здійснення педагогічного проєктування освітнього середовища,

індивідуальних освітніх програм та індивідуальних освітніх маршрутів;

- готовність проєктувати новий навчальний зміст, технології і конкретні методики навчання;
- здатність вивчати і формувати культурні потреби і підвищувати культурно-освітній рівень різних груп дітей шкільного віку;
- готовністю до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для вирішення професійних завдань.

**Робочий навчальний план
сертифікаційної освітньої програми
«Тьюторський супровід дітей шкільного віку»**

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	усього	у тому числі		
		л	п	с.р.
1	2	3	5	6
Модуль 1. Сутність тьюторської діяльності.				
Змістовий модуль 1. Світоглядні та психолого-педагогічні засади тьюторства				
Тема 1. Тьюторство та його розвиток в освіті України	7	2		5
Тема 2. Гуманістична педагогіка.	9	2	2	5
Змістовий модуль 2. Зарубіжний та вітчизняний досвід тьюторства.				
Тема 3. Зарубіжні та вітчизняні практики тьюторства	9	2	2	5
Тема 4. Діяльність Тьюторської асоціації України	9	2	2	5
Разом модулем 1	34	8	6	20
Модуль 2. Індивідуалізація і тьюторство				
Змістовий модуль 3. Специфіка тьюторського супроводу та індивідуалізація				
Тема 5. Специфіка тьюторського супроводу дітей шкільного віку	10	2	2	6
Тема 6. Індивідуалізація й індивідуальний підхід	10	2	2	6
Змістовий модуль 4. Методологія і методика тьюторства				
Тема 7. Методологія тьюторства	8	2		6
Тема 8. Методи тьюторської діяльності	8		2	6
Разом модулем 2	36	6	6	24
Модуль 3. Інформаційно-комунікаційні технології у тьюторській діяльності				
Змістовий модуль 5. Інформаційні ресурси та дистанційні технології у тьюторській діяльності				
Тема 9. Інформаційні ресурси для тьюторського супроводу.	10	2	2	6
Тема 10. Дистанційні технології у тьюторській діяльності	10	2	2	6
Разом модулем 3	20	4	4	12
Усього годин	90	18	16	56

Анотації дисциплін та робоча програма навчального плану

Програма розрахована на здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітнім ступенем бакалавра, або кваліфікованих педагогічних працівників, усіх бажаючих, спрямувати зусилля на індивідуальну освітню діяльність (батьків, родичів та ін.) до здійснення тьюторського супроводу дітей молодшої, середньої та старшої школи.

Навчальне навантаження сертифікаційної освітньої програми «Тьюторський супровід дітей шкільного віку» розраховано на 90 годин із них: теоретичне навчання – 18 год., практичне навчання – 16 год., аудиторне навчання – 34 год., самостійна робота – 56 год.

Об'єктом вивчення програми є тьюторство.

Предметом вивчення є тьюторська діяльність з дітьми шкільного віку.

Освітня програма складається з таких змістових модулів:

Модуль 1. Сутність тьюторської діяльності.

Модуль 2. Індивідуалізація і тьюторство.

Модуль 3. Інформаційно-комунікаційні технології у тьюторській діяльності.

Модуль 1. Сутність тьюторської діяльності

Змістовий модуль 1. Світоглядні та психолого-педагогічні засади тьюторства

Тема 1. Тьюторство та його розвиток в освіті України

Етимологія поняття тьютор. Погляди вчених на розуміння поняття «тьюторство». Поняття тьюторського супроводу. Тьюторська діяльність як частина педагогічної діяльності. Розвиток тьюторства в Україні.

Тема 2. Гуманістична педагогіка

Педагогіка співробітництва. Педагогіка гідності. Відкрита освіта. Відкриті освітні ресурси. Вибір і ресурсність у тьюторській діяльності.

Змістовий модуль 2. Зарубіжний та вітчизняний досвід тьюторства

Тема 3. Зарубіжні та вітчизняні практики тьюторства

Тьюторство у США. Європейський досвід надання тьюторської підтримки. Напрями організації тьюторської діяльності у розвинених країнах Азії. Досвід організації тьюторської діяльності у країнах СНД.

Тема 4. Діяльність Тьюторської асоціації України

Завдання ТАУ. Заходи, проведені ТАУ. Інститут індивідуалізації і тьюторства. Програми підготовки тьюторів.

Модуль 2. Індивідуалізація і тьюторство

Змістовий модуль 3. Специфіка тьюторського супроводу та індивідуалізація

Тема 5. Специфіка тьюторського супроводу дітей шкільного віку

Тьюторський супровід дітей молодшого шкільного віку. Тьюторський супровід дітей середнього шкільного віку. Тьюторський супровід старшокласників. Відмінність тьюторської позиції учителя від «чистого» тьюторства.

Тема 6. Індивідуалізація й індивідуальний підхід

Індивідуальна освітня траєкторія. Індивідуальна освітня програма. Індивідуальний освітній маршрут.

Змістовий модуль 4. Методологія і методика тьюторства

Тема 7. Методологія тьюторства

Типи тьюторських практик. Принципи тьюторського супроводу. Основні етапи тьюторського супроводу. Основні форми, методи і технології тьюторського супроводу.

Тема 8. Методи тьюторської діяльності

Традиційні методи у тьюторській діяльності. Специфічні методи у тьюторській діяльності. Тьюторіал як форма тьюторської діяльності. Ігрові методи у роботі тьютора.

Модуль 3. Інформаційно-комунікаційні технології у тьюторській діяльності

Змістовий модуль 5. Інформаційні ресурси та дистанційні технології у тьюторській діяльності

Тема 9. Інформаційні ресурси для тьюторського супроводу.

Глобальна інформатизація суспільства та її наслідки для освіти. Інформаційно-комунікаційні

засоби тьюторського супроводу.

Тема 10. Дистанційні технології у тьюторській діяльності

Електронне навчання. Дистанційне навчання. Системи дистанційного навчання. Масові відкриті курси.

Рекомендована література

Базова

1. Андрєєв О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О., Колгатін О.Г., Кухаренко В.М., Люлькун Н.А., Ляхоцька Л.Л., Сиротенко Н.Г., Твердохлєбова Н.Є.. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. За ред.. О.О Андрєєва, В.М. Кухаренка – ХНАДУ, Харків: «Міськдрук», 2013. – 212 с.
2. Гедгафова Л.М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Гедгафова Людмила Мартиновна. – Владикавказ, 2014. – 188 с.
3. Гордон Э. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся / Э. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мэлли, Дж. Понтиселл; пер. с англ. под науч. Ред. С.Ф. Сироткина, М.Л. Мельниковой. – Ижевск: ERGO, 2010. – 332 с.
4. Ильина Л.Е. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассника в профильном обучении: монография / Л.Е. Ильина. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2009. – 132 с.
5. Исаева И. Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие / И. Ю. Исаева. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 116 с.
6. Исакова О.А.. Индивидуальная образовательная траектория школьника как средство достижения личностных результатов: автореф. дис. ... к. пед. наук: 13.00.01 / Исакова Ольга Анатольевна. – Санкт-Петербург, 2015. – 27 с.
7. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4 / Т.М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
8. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 5-8. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.
9. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
10. Койчева Т.І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.І. Койчева. – О., 2004. – 20 с.
11. Компетенции специалистов отдела дистанционного обучения. Библиотека компетенций персонала департамента корпоративного обучения 2009 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.smart-edu.com. – Назва з заголовку.
12. Кунаш М.А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ / М.А. Кунаш. – Волгоград: Учитель, 2013. – 170 с.
13. Кухаренко В.М. Дистанційний навчальний процес: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, Г.С. Молодих, Н.Є Твердохлєбова / За ред.. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2005. – 292 с.
14. О'Брайант Э. Стать тьютором. Вдохновляющий опыт для тех, кто помогает учиться / Э. О'Брайант / Перевод Шапиро Б. – М.: Ресурс, 2012. – 120 с.
15. Осадча К.П., Осадчий В.В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4. Навчальний посібник / К.П. Осадча, В.В. Осадчий. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 396 с.
16. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования:

Специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Образование Сервис, 2004. – 608 с.

17. Сироткин С.Ф. Тьюторство как практика субъективации / С.Ф. Сироткин, Д.Ю. Гребёнкина. – Ижевск: ERGO, 2012. – 40 с.

18. Сисоєва С.О., Осадчий В.В., Осадча К.П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: Навч.-метод. посібник. / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – Київ-Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 302 с.

19. Справочник тьютора / Программа междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования (МИГО) / Авторы-составители А.С. Волошина, О.С. Карнаухова, А.В. Кореневский, А.Ю. Никитаева. – Ростов н/Д: НМЦ «Логос», 2010. – 64 с.

20. Тьютор в образовательном пространстве: учеб. пособие / под ред. В.П. Сергеевой. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 192 с. – www.dx.doi.org/10.12737.17329.

21. Тьюторство: идея и идеология: материалы I межрегион. конф. / под общ. ред. П.Г. Щедровицкого. – Томск: ТГПУ, 1996. – 148 с.

22. Щенников С.А., Теслинов А.Г., Чернявская А.Г., Беньковский М.Я., Вербицкий А.А., Гаврилова Е.Л., Ишков А.Д., Комраков Е.С., Милорадова Н.Г., Моисеева М.В., Орел А.М., Сергеева Т.А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования – Москва: Дрофа, 2006.

Допоміжна

1. Aleven V.A.. An effective metacognitive strategy: Learning by doing and explaining with a computer-based Cognitive Tutor / V.A. Aleven, K.R. Koedinger // Cognitive science. – 2002. – 26 (2). – p. 147-179.

2. Barker P. On being an online tutor / P. Barker // Innovations in Education and Teaching International. – 2002. – 39(1) – p.3-13.

3. Graesser A.C.. AutoTutor: A tutor with dialogue in natural language / A.C. Graesser, S. Lu, G.T. Jackson, H.H. Mitchell, M. Ventura, A. Olney, M.M. Louwerse // Behavior Research Methods, Instruments, & Computers. – 2004. – 36(2). – p. 180-192.

4. Бойко А.М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Полтава, 2011. – С. 4-10.

5. Іващенко М.В. Формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності / М. В. Іващенко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – ГДПУ, 2009. – Вип. 13. – С. 177-181.

6. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С. 64-67.

Інформаційні ресурси

1. E-moderator online competencies, [Електронний ресурс]. 09.06.09. Режим доступу: [http://www.monash.edu.au/groups/hepcit/Presentations/2003/GSalmon modcomp.doc](http://www.monash.edu.au/groups/hepcit/Presentations/2003/GSalmon%20modcomp.doc). – Заголовок з екрану.

2. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования // Институт системных исследований и координации социальных процессов [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://archive.is/Mjhg1#selection-365.6-365.39>.

3. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение выбора профиля обучения (13/05/2016). [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/211738>.

4. Вдовина С.А. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории / С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – №6 (19). [Электронный ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/40PVN613.pdf>.

5. Громовий В. Індивідуальний педагогічний супровід учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://osvita.ua/school/method/upbring/1240>.

6. Квалификационная характеристика преподавателя дистанционного обучения как один из аспектов качества всей системы дистанционного обучения. [Электронный ресурс]. / МЭСИ. –

Режим доступу: <http://www.elw.ru/reviews/detail/1047/>. – Назва з екрану.

7. Колесникова Т.А. Индивидуальная образовательная траектория – персональный путь развития одаренности младшего школьника / Т.А. Колесникова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://festival.1september.ru/articles/638555>.

8. Комарницька З.А. Актуальність діяльності тьютора в умовах інформатизації вищої професійної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/773>.

9. Порівняльна характеристика моделей викладача та тьютора [Електронний ресурс]. http://bannaolena.blogspot.com/p/blog-page_1.html.

10. Свиридов А. Н., Кириенкова Н. В. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) в работе куратора студенческой группы в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S19. – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75271.htm>.

11. Собина Т.А. Индивидуальная образовательная траектория – образовательная программа ученика. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://festival.1september.ru/articles/415977>.

12. Тьютор: кто это и зачем он нужен [Електронний ресурс]. <http://semeynoe.com/magazine/practice/method/tutor>.

Додаток М.2. Інформаційний пакет сертифікаційної освітньої програми «Тьюторство у системі дистанційного навчання»

1. Обґрунтування відкриття сертифікаційної освітньої програми «».

Століття, в якому ми живемо, є початком нової інформаційної цивілізації, з новою системою життєвих смислів, цілей й цінностей. Інформаційний вибух у суспільстві радикально перетворює топологію освітнього простору. Формування інноваційної системи освіти, адекватної умовам інформаційного суспільства, – одна з найважливіших тенденцій розвитку сфери освіти. Нова «інформаційна» освіта не тільки вимагає дослідження дидактичних особливостей впровадження сучасних інформаційних технологій у освітній процес, вивчення навчальних можливостей різних систем дистанційного навчання, а й підготовку викладачів до роботи в інформаційному освітньому просторі з високим рівнем інформаційної й педагогічно-професійної культури. Така культура наставництва виникла ще у середньовіччі і отримала назву тьюторство.

Нині з розвитком нових інформаційних технологій культура тьюторства відроджується у дистанційній формі навчання. Тьютор більше не займає позицію експерта – «знаю все». Він стає фасилітатором (помічником) тих, хто навчається, щодо отримання знань, синтезує та супроводжує інформаційні ресурси та забезпечує доступ до знань. Він є ключовою фігурою дистанційного навчання, відповідає за проведення занять, створює відповідне середовище, керує процесом навчання як діяльністю і намагається забезпечити заплановані результати як щодо отриманих знань та умінь, так і до формування особистих якостей тих, хто навчається.

Сертифікатна освітня програма «Тьюторство у системі дистанційного навчання» спрямована на підготовку як професійних педагогів так і спеціалістів у сфері додаткових освітніх послуг до здійснення тьюторського супроводу у системі дистанційного навчання.

2. Особливості та ключові переваги програми.

Сертифікатна освітня програма «Тьюторство у системі дистанційного навчання» розроблена викладачами кафедри інформатики та кібернетики Факультету інформатики, математики та економіки Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Програма є додатковою освітньою послугою, в результаті якої слухачі отримають: знання з теорії дистанційної освіти, методології та методики дистанційного навчання, вміння розробляти та супроводжувати дистанційний курс, навички використання інформаційно-комунікаційних технологій у реалізації дистанційного навчання на різноманітних освітніх ступенях у різноманітних освітніх закладах.

3. Мета програми, основні завдання.

Мета вивчення – формування знань про особливості організації дистанційного навчання у закладі освіти, формування умінь планувати, розробляти дистанційні курси на методичному й інформаційно-технічному рівнях, організовувати дистанційне навчання у загальноосвітньому та ЗВО, шляхом застосування систем дистанційного навчання.

Завдання: набуття слухачами теоретичних знань з методології та методики дистанційного навчання на різноманітних освітніх ступенях у різноманітних освітніх закладах, практичних навичок з планування, проектування, розробки і супроводу дистанційного курсу, оволодіння інформаційними технологіями дистанційного навчання.

4. *Цільова аудиторія сертифікаційної освітньої програми* (або рівень кваліфікації, для якого пропонується сертифікаційна програма).

Учасниками можуть бути студенти будь-яких курсів навчання та напрямів підготовки, учителі загальноосвітніх шкіл, викладачів ВНЗ спеціалісти у сфері додаткових освітніх послуг.

5. *Тривалість сертифікаційної програми* становить 90 години. Розрахована на 3 місяці. Програма розрахована на 12 тижнів.

Сфера реалізації набутих компетентностей після опанування сертифікаційної програми. Отримання сертифіката про проходження курсової підготовки (підвищення кваліфікації) за сертифікаційною програмою «Тьюторство у системі дистанційного навчання», можливість застосування набутих знань, умінь та навичок у професійній діяльності та працевлаштування у сфері додаткових освітніх послуг.

Кадрове забезпечення сертифікаційної програми. Викладання курсів забезпечують:

- кандидат педагогічних наук, доцент, член Тьюторської асоціації України, тренер Інституту індивідуалізації і тьюторства – 1 особа: Осадча К.П;

- кандидат педагогічних наук, ст.. викладач – 1 особа: Наумук І.М;

Матеріально-технічне забезпечення програми.

Освітній процес сертифікаційної освітньої програми «Тьюторство у системі дистанційного навчання» планується здійснювати на базі кафедри інформатики і кібернетики Факультету інформатики, математики та економіки в аудиторії 29.

Найменування комп'ютерної лабораторії, її площа	Модель і марка персональних комп'ютерів, їх кількість	Найменування пакетів прикладних програм (у тому числі ліцензованих)	Доступ до Інтернету, наявність каналів доступу (так/ні)
ауд. № 29, 80 м ²	13 / на базі Intel Core i-3 3.3 GHz	Windows 7x64 Home	так

Викладання курсу забезпечено: навчальними посібниками; програмним забезпеченням; відеоматеріалами.

Програмні компетентності.

Загальні:

- готовність використовувати знання сучасних проблем науки і освіти при вирішенні освітніх та професійних завдань;
- здатність формувати ресурсно-інформаційні бази для вирішення професійних завдань;
- здатність самостійно здобувати за допомогою інформаційних технологій і використовувати в практичній діяльності нові знання і вміння;
- позитивне відношення, схильність, стійкий інтерес, готовність до професійної діяльності та розуміння сутності і значущості своєї професії;
- володіння методами вивчення своїх власних можливостей;
- володіння інформаційною культурою та комп'ютерною грамотністю;

Професійні:

- 1) розуміння концептуальних положень і основних принципів дистанційного навчання;
- 2) володіння вмінням планувати використання технологій дистанційного навчання як частини професійної підготовки учнів (студентів);

- 3) уміння здійснювати навчання на основі технологій дистанційного навчання;
- 4) засвоєння стратегій ефективної реалізації педагогічних технологій у освітньому процесі та вміння вирішувати задачі їх проєктування, супроводу і використання в умовах єдиного інформаційно-освітнього середовища;
- 5) вміння розроблювати та адаптувати навчальні матеріали для підтримки дистанційного навчання;
- 6) володіння методами педагогічного оцінювання з використанням дистанційних технологій;
- 7) вміння здійснювати моніторинг навчальної активності та оцінювання слухачів, використовуючи технології дистанційного навчання;
- 8) здатність заохочувати слухачів управляти своїм власним навчанням у середовищі дистанційного навчання;
- 9) охорона, розміщення і контроль за використанням людських і функціональних ресурсів для організації дистанційного навчання;

**Робочий навчальний план
сертифікаційної освітньої програми
«Тьюторський супровід дітей шкільного віку»**

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	усього	у тому числі		
	о	л	п	с.р.
1	2	3	4	5
Модуль 1. Теоретико-методологічні засади дистанційної освіти				
Змістовий модуль 1. Економіко-правові передумови виникнення дистанційної освіти				
Тема 1. Передумови виникнення дистанційного навчання	8	2		6
Тема 2. Портрет споживача послуг дистанційного навчання	2		2	
Змістовий модуль 2. Теорія дистанційного навчання				
Тема 3. Сутність дистанційно навчання	7	2		5
Тема 4. Можливості освітніх систем	2		2	
Тема 5. Система дистанційної освіти та її сприйняття	2		2	
Змістовий модуль 2. Теорія і практика дистанційного навчання				
Тема 6. Способи і засоби комп'ютерних технологій в освіті	10			10
Тема 7. Проєктування дистанційного курсу	7	2		5
Тема 8. Особливості освітнього процесу в системі дистанційного навчання	2		2	
Тема 9. Особливості діяльності тьютора при навчанні в системі дистанційного навчання	2		2	
Разом за модулем 1	42	6	10	26
Модуль 2. Інформаційно-технологічні засоби організації тьюторського супроводу дистанційного навчання				
Змістовий модуль 3. Практика розробки дистанційного курсу				
Тема 10. Інформаційні матеріали дистанційного курсу	7	2		5
Тема 11. Планування дистанційного курсу	2		2	
Тема 12. Електронні навчальні матеріали	10			10
Тема 13. Відкриті освітні ресурси та хмарні технології у сучасному освітньому процесі	2	2		
Тема 14. Планування курсу у віртуальному навчальному	2		2	

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	усьог о	у тому числі		
		л	п	с.р.
1	2	3	4	5
середовищі				
Тема 15. Застосування ІКТ для моніторингу результатів навчальної діяльності	10			10
Тема 16. Системи дистанційного навчання	2	2		
Змістовий модуль 4. Супроводження дистанційного курсу				
Тема 17. Проєктування дизайну дистанційного курсу	7		2	5
Тема 18. Масові відкриті дистанційні курси та платформи для їх створення	2	2		
Тема 19. Планування комунікації у дистанційному курсі	2		2	
Тема 20. Планування практичних і контрольних заходів у дистанційному курсі			2	
Разом за модулем 2	48	8	10	30
Усього годин	90	14	20	56

Анотації дисциплін та робоча програма навчального плану

Програма розрахована на здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітнім ступенем бакалавра, кваліфікованих педагогічних працівників (учителів, викладачів), спеціалістів у сфері додаткових освітніх послуг.

Навчальне навантаження сертифікаційної освітньої програми «Тьюторство у системі дистанційного навчання» розраховано на 90 годин із них: теоретичне навчання – 14 год., практичне навчання – 20 год., аудиторне навчання – 34 год., самостійна робота – 56 год.

Об'єктом вивчення програми є дистанційні технології навчання.

Предметом вивчення є тьюторство у системі дистанційного навчання.

Освітня програма складається з таких змістових модулів:

Модуль 1. Теоретико-методологічні засади дистанційної освіти.

Модуль 2. Інформаційно-технологічні засоби організації тьюторського супроводу дистанційного навчання.

Модуль 1. Теоретико-методологічні засади дистанційної освіти

Змістовий модуль 1. Економіко-правові передумови виникнення дистанційної освіти

Тема 1. Передумови виникнення дистанційного навчання

Сучасне інформаційне суспільство. Сучасні підприємства в інформаційному суспільстві. Сучасна людина в інформаційному середовищі

Тема 2. Портрет споживача послуг дистанційного навчання

Мотиви дистанційного навчання споживача послуг. Особливості споживача послуг дистанційного навчання

Змістовий модуль 2. Теорія дистанційного навчання

Тема 3. Сутність дистанційно навчання

Поняття дистанційної освіти та дистанційного навчання. Специфічні властивості електронної дистанційної освіти. Використання спеціалізованих програмних засобів організаційної підтримки е-ДН. Використання стандартизованих процедур і протоколів взаємодії у мережевих системах е-ДН. Створення єдиного інформаційно-освітнього середовища підтримки функціонування і розвитку систем мережевого е-ДН. Головні проблеми створення і впровадження систем е-дистанційного навчання

Тема 4. Можливості освітніх систем

Відмінність традиційної освіти від інноваційної і місце інформаційних технологій сучасній освіті. Можливості діалогу людини і комп'ютера у процесі навчання

Тема 5. Система дистанційної освіти та її сприйняття

Технології у сучасній дистанційній освіті. Спілкування в дистанційному освітньому процесі. Особливості сучасного дистанційного освітнього процесу

Змістовий модуль 2. Теорія і практика дистанційного навчання

Тема 6. Способи і засоби комп'ютерних технологій в освіті

Тенденції світової освіти. Електронне навчання (e-Learning). Режими проведення навчальної роботи. Основні категорії засобів комп'ютерних технологій.

Тема 7. Проєктування дистанційного курсу

Поняття про проєктування навчання. Основні етапи проєктування. Визначення цілей курсу. Фаза розвитку курсу. Структура дистанційного курсу

Тема 8. Особливості освітнього процесу в системі дистанційного навчання

Особливості того, хто навчається у системі ДН. Організаційні форми, що створюють і підтримують ці середовище ДН

Тема 9. Особливості діяльності тьютора при навчанні в системі дистанційного навчання

Завдання тьютора у системі дистанційного навчання. Функції тьютора у системі дистанційного навчання. Підсистеми тьюторської діяльності

Модуль 2. Інформаційно-технологічні засоби організації тьюторського супроводу дистанційного навчання

Змістовий модуль 3. Практика розробки дистанційного курсу

Тема 10. Інформаційні матеріали дистанційного курсу

Принципи дистанційного навчання. Взаємодія у дистанційному навчанні та формування спільноти. Проєктування змісту дистанційного курсу. Особливості структурування тексту у дистанційному курсі. Принципи дизайну курсу

Тема 11. Планування дистанційного курсу

Опис дистанційного курсу. Аналіз списку завдань

Тема 12. Електронні навчальні матеріали

Призначення та способи отримання електронних навчальних матеріалів. Комерційні електронні навчальні матеріали. Електронні навчальні матеріали відкритого доступу. Електронні навчальні матеріали. Засоби для створення електронних навчальних матеріалів. Технологія створення електронних навчальних матеріалів. Лабораторні практикуми

Тема 13. Відкриті освітні ресурси та хмарні технології у сучасному навчальному процесі

Роль відкритих освітніх ресурсів у освітньому процесі. Типи електронних засобів навчання. Веб 2.0 та соціальні сервіси у дистанційному навчанні. Хмарні технології у освітньому процесі

Тема 14. Планування курсу у віртуальному навчальному середовищі

Розробка плану курсу. Створення презентації курсу

Тема 15. Застосування ІКТ для моніторингу результатів навчальної діяльності

Класифікація тестів та їх характеристика. Види питань тестів. Комп'ютерне тестування. Створення тестів на прикладі програм My Test, Hot Potatoes та у Moodle. WEB-сервіси тестування знань

Тема 16. Системи дистанційного навчання

Класифікація Інформаційних систем електронного дистанційного навчання. Приклади систем дистанційного навчання. Особливості Moodle. СДН як «АГАПА». СДН SharePointLMS. Специфікації та стандарти систем дистанційного навчання

Змістовий модуль 4. Супроводження дистанційного курсу

Тема 17. Проектування дизайну дистанційного курсу

Критерії оцінки дизайну дистанційного курсу. Аналіз дизайну дистанційного курсу. Розробка дизайну дистанційного курсу у віртуальному навчальному середовищі

Тема 18. Масові відкриті дистанційні курси та платформи для їх створення

Поняття про масові відкриті дистанційні курси. Принципи масових відкритих дистанційних курсів. Історія масових відкритих дистанційних курсів. Класифікація масових відкритих дистанційних курсів. Платформи для масових відкритих дистанційних курсів. Масові відкриті дистанційні курси в Україні

Тема 19. Планування комунікації у дистанційному курсі

Особливості комунікації у дистанційному курсі. Планування синхронних та асинхронних засобів комунікації у дистанційному курсі.

Тема 20. Планування практичних і контрольних заходів у дистанційному курсі

Засоби планування практичних завдань у дистанційному курсі у віртуальному навчальному середовищі. Засоби планування контрольних заходів у дистанційному курсі у віртуальному навчальному середовищі

Рекомендована література

Базова

1. Advanced Distributed Learning. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) 2004. / Перевод с англ. Е.В. Кузьминой. – М.: ФГУ ГНИИ ИТТ "Информика", 2005. – 29 с.
2. Simpson O. Access, Retention and Course Choice in Online, Open and Distance Learning. – European Journal of Open and Distance Learning, 2004.
3. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. – М.: Из-во «ВУ», 1997. – 50 с.
4. Андреев О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О., Колгатін О.Г., Кухаренко В.М., Люлькун Н.А., Ляхощка Л.Л., Сиротенко Н.Г., Твердохлебова Н.Є.. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. За ред. О.О. Андреева, В.М. Кухаренка – ХНАДУ, Харків: «Міськдрук», 2013. – 212 с.
5. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія створення дистанційного курсу: Навчальний посібник / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
6. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
7. Кухаренко В.М. Дистанційний навчальний процес: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, Г.С. Молодих, Н.Є. Твердохлебова / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2005. – 292 с.
8. Методика підготовки і проведення занять з навчального модуля «Відкрита освіта та дистанційне навчання»: метод. посіб. / В.В. Олійник, Л.Л. Ляхощка, В.О. Гравіт [та ін.]. – К., 2010. – 280 с.
9. Осадча К.П., Осадчий В.В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4. Навчальний посібник / К.П. Осадча, В.В. Осадчий. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – 396 с.
10. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Образование Сервис, 2004. – 608 с.
11. Сисоєва С.О., Осадчий В.В., Осадча К.П. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: Навч.-метод. посібник. / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. – Київ-Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 302 с.

Допоміжна

1. Bykov, V.E., Zhuk, Y.A., Molodykh, A.S. Tutoring Methods in the Distance Course «Web-

Design Technologies». – Proceedings of the Third International Conference «Information Research, Applications and Education» i.TECH 2005, Varna, Bulgaria. – p.160-164.

2. 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.

3. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування. – Ви. 2. – К.: Видавничий дім «СофтПрес», 2006. – 824 с.

4. Бугайчук К.Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы / К.Л. Бугайчук // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – с. 148-155.

Інформаційні ресурси

1. Bates T. What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs [Електронний ресурс] / T. Bates. – Режим доступу: <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-aboutcoursera-style-moocs>. – Назва з екрану.

2. Behrens E. You Ready To MOOC? [Електронний ресурс] / E. Behrens. – Режим доступу: <http://alearning.wordpress.com/2011/08/08/you-ready-to-mooc>. – Назва з екрану.

3. Benefits and challenges of a MOOC [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://moocguide.wikispaces.com/2.+Benefits+and+challenges+of+a+MOOC>. – Назва з екрану.

4. Conole G. MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs [Електронний ресурс] / G. Conole. – Режим доступу: <https://docs.google.com/document/d/1B6QAx6OiWk3VW16idU7mnHDuZlJyy6r7gLXhTzUa5co>. – Назва з екрану.

5. Cormier D. The CCK08: MOOC – Connectivism course, 1/4 way [Електронний ресурс] / D. Cormier. – Режим доступу: <http://davecormier.com/edblog/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivismcourse-14-way>. – Назва з екрану.

6. Defining the «Open» in Open Content [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://opencontent.org/definition>. – Назва з екрану.

7. Educational Technology Guy: 10 Technology Skills Every Educator Should Have. - Режим доступу: <http://educationaltechnologyguy.blogspot.fr/2012/06/10-technologyskills-every-educator.html?spref=tw#.T9n5R1I8HKY.twitter>

8. e-Learning in "the Cloud" - Режим доступу: <http://www.bestdocresourcelisting.info/uncategorized/e-learning-in-%E2%80%9Cthe-cloud%E2%80%9D/>

9. Garber D. Growing Virtual Community. The International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol 5, № 2. 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853875.pdf>.

10. Heussner Ki Mae. How education startup Coursera may profit from free courses [Електронний ресурс] / Ki Mae Heussner. – Режим доступу: <http://gigaom.com/2012/07/20/how-education-startup-coursera-may-profitfrom-free-courses>. – Назва з екрану.

11. Hill P. Four Barriers That MOOCs Must Overcome To Build a Sustainable Model [Електронний ресурс] / P. Hill. – Режим доступу: <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-becomesustainable-model>. – Назва з екрану.

12. IMS Question and Test Interoperability - Overview. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cen-ltso.net/main.aspx?put=240&AspxAutoDetectCookieSupport=1>. – Назва з заголовку.

13. Koller D. What we're learning from online education [Електронний ресурс] / D. Koller. – Режим доступу: http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html. – Назва з екрану.

14. Moessinger S. MOOC Around the World – Our Global List of Distance Education Resources, Part 1 [Електронний ресурс] / S. Moessinger. – Режим доступу: <http://moocnewsandreviews.com/mooc-around-the-world-our-global-listof-distance-education->

resources-part-1/#ixzz2ZCdSf6o. – Назва з екрану.

15. Mountjoy T. Massive Open Online Courses beginning to have significant impact on higher education [Електронний ресурс] / T. Mountjoy. – Режим доступу: <http://www.csesoftware.com/massive-openonline-courses-beginning-to-have-significant-impact-on-higher-education>. – Назва з екрану.

16. Stommel J. The March of the MOOCs: Monstrous Open Online Courses [Електронний ресурс] / J. Stommel. – Режим доступу: http://www.hybridpedagogy.com/Journal/files/MOOC_MOOC.html. – Назва з екрану.

17. Udacity in partnership with Pearson VUE announces testing centers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://udacity.blogspot.com/2012/06/udacity-in-partnership-with-pearsonvue.html>. – Назва з екрану.

18. Wiley David 10 years of open content [Електронний ресурс] / David Wiley. – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/iCommonsiSummit08/open-content-the-firstdecade-by-david-wiley-presentation>. – Назва з екрану.

19. Всемирная конференция по высшему образованию. Итоговое коммюнике [Електронний ресурс]. – ЮНЕСКО, Париж, 2009. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277r.pdf>. – Назва з екрану.

20. Глобальные тенденции в развитии и использовании открытых образовательных ресурсов и их роль в реформе образования: Аналитическая записка [Електронний ресурс]. – Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. – Режим доступу: <http://ru.iite.unesco.org/publications/themes/oer>. – Назва з екрану.

21. Далецкая Т.А. Открытые образовательные ресурсы: проблемы и перспективы [Електронний ресурс] / Т.А. Далецкая. – Режим доступу: <http://www.info-alt.ru/2009-08-05-12-12-41>. – Назва з екрану.

22. Довідка Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://do.mdpu.org.ua/help.php?file=index.html>. – Заголовок з екрану.

23. Кастельс М.. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: пер. с англ. под. науч. ред. .О.И. Шкаратана. – М.:ГУ-ВШЭ, 2000. <http://s9e26f4465186be8b.jimcontent.com/download/version/1422443666/module/6744043186/name/castells.pdf>.

24. Парижская декларация по открытым образовательным ресурсам [Електронний ресурс]. – Всемирный конгресс по открытым образовательным ресурсам, Париж, 2012. – Режим доступу: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Russian_Paris_OER_Declaration.pdf. – Назва з екрану.

25. Система Дистанционного Обучения SharePointLMS. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://elearningsoft.ru/sharepoint-lms.html>. – Назва з заголовку.

26. Травкин И. Что такое открытые образовательные ресурсы – краткий обзор [Електронний ресурс] / И. Травкин. – Режим доступу: <http://nelll.ru/static/pubs/2009/whatisoer>. – Назва з екрану.

27. Уваров А.Ю. Педагогический дизайн. Выпуск 2. Уточнение целей обучения. Вопросы Интернет образования, No 11, 2003. <http://center.fio.ru/vio/vioJ11/cdJsite/Articles/title.htm>.

Перевірка вірогідності результатів педагогічного дослідження

Перевірка вірогідності результатів дослідження щодо порівняння рівнів сформованості тьюторської компетентності (ТК) за мотиваційним критерієм студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експериментального дослідження наведені на рис. 1, 2, табл. 1, 2, 3.

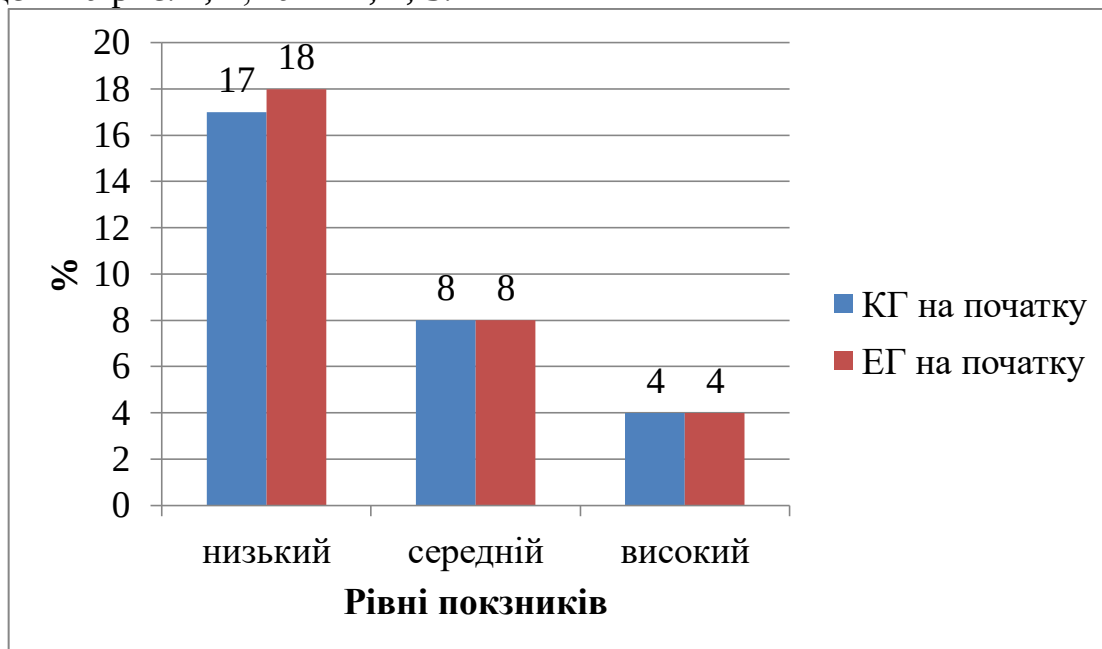


Рис. 1. Результат оцінювання сформованості ТК за мотиваційним критерієм у студентів КГ та ЕГ на початку основного етапу формування експерименту

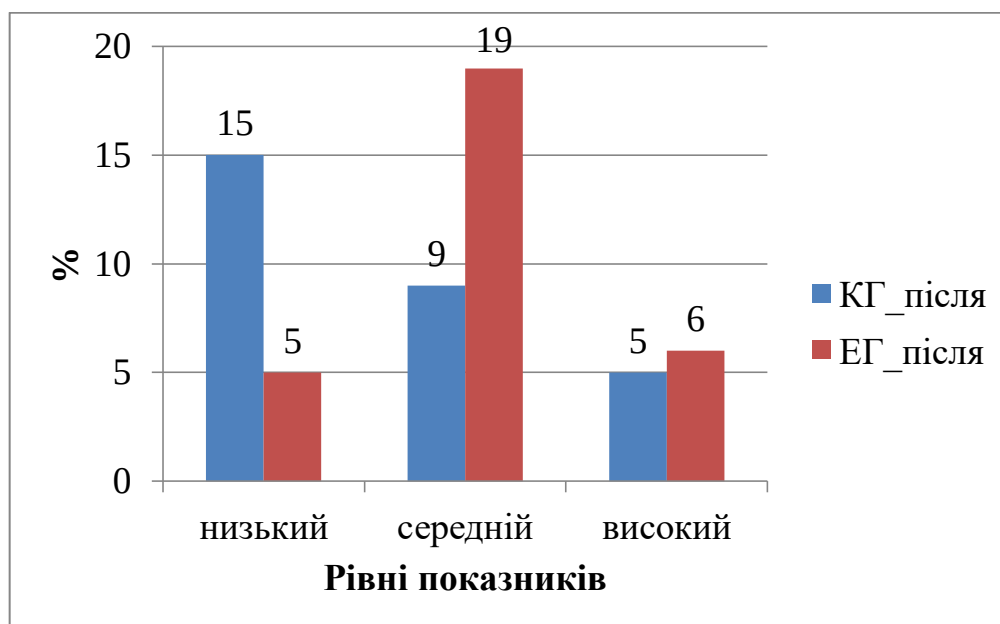


Рис. 2. Результат оцінювання сформованості ТК за мотиваційним критерієм у студентів КГ та ЕГ наприкінці основного етапу формування експерименту

Нами перевірено частки середніх та низьких рівнів показників ТК за мотиваційним критерієм студентів КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту. Для цього об'єднано дані для «низького» та «високого» рівня і визначено в долях одиниці частки «середніх» рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту.

Порівняння результатів студентів КГ і ЕГ за критерієм Пірсона на початку експерименту дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{\text{емп}} = 0,029$; $\chi^2_{\text{кр}} = 5,99$). Порівняння результатів показників наприкінці експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{\text{емп}} = 8,96$.

Таблиця 1

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості ТК за мотиваційним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Пірсона)

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
КГ (до)	17	8	4	29	
ЕГ (до)	18	8	4	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	0,029
Приймаємо гіпотезу H_0 немає підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту.					
КГ (після)	15	9	5	29	
ЕГ (після)	5	19	6	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	8,96
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					
КГ (до)	17	8	4	29	
КГ (після)	15	9	5	29	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	0,29
Нема підстав відкидати гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ на констатувальному етапі і КГ на формувальному етапі експерименту.					
ЕГ(до)	18	8	4	30	
ЕГ(після)	5	19	6	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	13,09
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для ЕГ на констатувальному етапі експерименту і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					

У ході перевірки результатів за критерієм Фішера було встановлено, що на початку експерименту для КГ і ЕГ показники середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}} = 0,227$), також не відрізнялись показники для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}} = 0,108$). Стосовно КГ і ЕГ наприкінці експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}} = 2,531$), що більше критичного значення $\varphi_{\text{кр}} = 1,64$). Також відрізнялись показники для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}} = 2,93$).

Таблиця 2

Порівняння середнього рівня сформованості ТК за мотиваційним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	22	7	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
ЕГ (до)	22	8	30		
Частки	75,86	24,14	φ_{emp}	0,227	
			$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
	73,33	26,67			
КГ (після)	20	9	29		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	11	19	30		
Частки	68,97	31,03	φ_{emp}	2,531	
			$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
	36,67	63,33			
КГ (до)	22	7	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту.
КГ (після)	20	9	29		
Частки	75,86	24,14	φ_{emp}	0,586	
			$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
	68,97	31,03			
ЕГ (до)	22	8	30		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту вищий від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	11	19	30		
Частки	73,33	26,67	φ_{emp}	2,92	
			$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
	36,67	63,33			

Таблиця 3

Порівняння низького рівня ТК за мотиваційним критерієм студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	17	12	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ (до)	18	12	30		
Частки	58,62	41,38	φ_{emp}	0,108	

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
	60	40	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	експерименту практично не відрізняються
КГ (після)	15	14	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формувальному етапі експерименту у порівнянні з КГ на формувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	5	25	30		
Частки	51,72	48,28	$\varphi_{емп}$	2,93	
	16,67	83,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	17	12	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формувальному етапі експерименту практично не відрізняються
КГ (після)	15	14	29		
Частки	58,62	41,38	$\varphi_{емп}$	0,529	
	51,72	48,28	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	18	12	30		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формувальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	5	25	30		
Частки	60	40	$\varphi_{емп}$	3,602	
	16,67	83,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Перевірка вірогідності результатів дослідження щодо порівняння показників сформованості ТК за психолого-процесуальним критерієм студентів КГ і ЕГ подана на рис (рис. 3, 4, табл. 4, 5, 6).

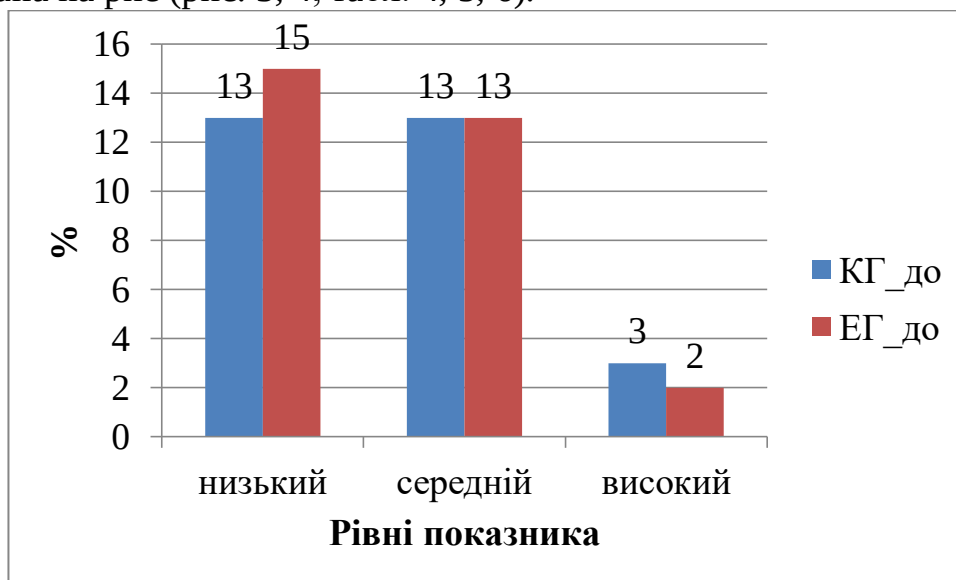


Рис. 3. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за психолого-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ напочатку експерименту

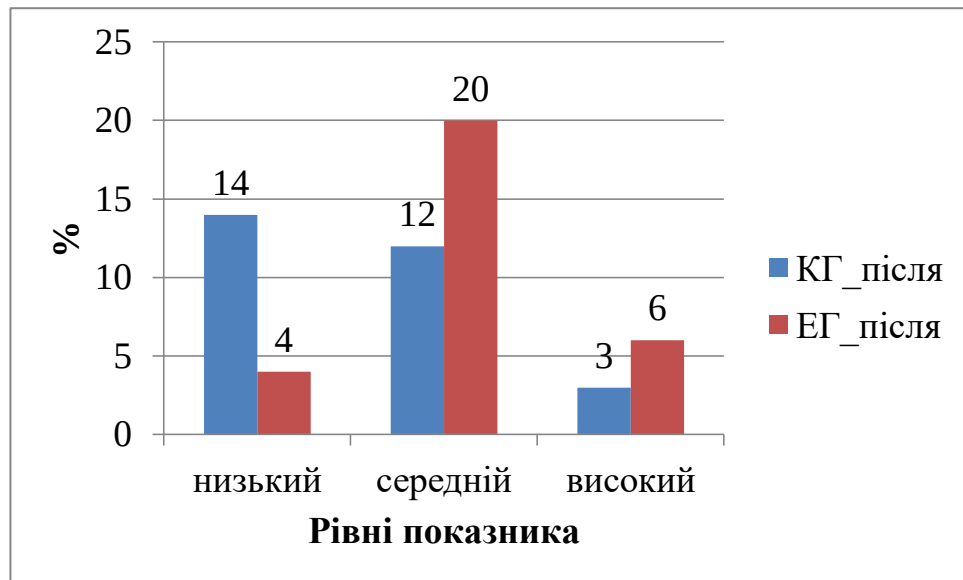


Рис. 4. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за психолого-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ наприкінці експерименту

Перевірка результатів сформованості ТК за психолого-процесуальним критерієм на основі критерію Пірсона показала, що на початку експерименту показники середнього та низького рівня для КГ і ЕГ не відрізнялися ($\varphi_{емп} = 0,115$; відповідно $\varphi_{емп} = 0,399$). Наприкінці експерименту показники середнього рівня для КГ і ЕГ суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп} = 1,94$, що більше критичного значення $\varphi_{кр} = 1,64$), також відрізнялись показники для низького рівня ($\varphi_{емп} = 3,034$).

Порівняння результатів за критерієм Пірсона на початку експерименту дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{емп} = 0,35$; $\chi^2_{кр} = 5,99$). Порівняння результатів показників наприкінці експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{емп} = 8,85$.

Таблиця 4

Порівняння середнього рівня сформованості ТК за психолого-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	16	13	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
ЕГ (до)	17	13	30		
Частки	55,17	44,83	$\varphi_{емп}$	0,115	
	56,67	43,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	17	12	29		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ на
ЕГ (після)	10	20	30		

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
Частки	58,62	41,38	φ_{emp}	1,94	формувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формувальному етапі експерименту.
	33,33	66,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	16	13	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ на формувальному етапі експерименту.
КГ (після)	17	12	29		
Частки	55,17	44,83	φ_{emp}	0,263	
	58,62	41,38	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	17	13	30		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формувальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	10	20	30		
Частки	56,67	43,33	φ_{emp}	1,84	
	33,33	66,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 5

Порівняння низького рівня ТК за психолого-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	16	13	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ на констатувальному етапі експерименту практично не відрізняються
ЕГ (до)	15	15	29		
Частки	55,17	44,83	φ_{emp}	0,399	
	50	50	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	15	14	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формувальному етапі експерименту у порівнянні з КГ на формувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	26	4	30		
Частки	51,72	48,28	φ_{emp}	3,034	
	86,67	13,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	16	13	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формувальному етапі
КГ (після)	15	14	29		
Частки	55,17	44,83	φ_{emp}	0,267	
	51,72	48,28	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
					експерименту практично не відрізняються
ЕГ (до)	15	15	30		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формувальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	26	4	30		
Частки	50	50	φ_{emp}	3,191	
	86,67	13,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 6

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості ТК за психолого-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Пірсона)

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
КГ (до)	13	13	3	29	
ЕГ (до)	15	13	2	30	
				χ^2_{emp}	0,35
Приймаємо гіпотезу H_0 немає підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту.					
КГ (після)	14	12	3	29	
ЕГ (після)	4	20	6	30	
				χ^2_{emp}	8,85
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					
КГ (до)	13	13	3	29	
КГ (після)	14	12	3	29	
				χ^2_{emp}	0,08
Нема підстав відкидати гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ на констатувальному етапі і КГ на формувальному етапі експерименту.					
ЕГ(до)	15	13	2	30	
ЕГ(після)	4	20	6	30	
				χ^2_{emp}	10,84
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для ЕГ на констатувальному етапі експерименту і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					

Перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння показників сформованості ТК за організаційним критерієм у студентів КГ і ЕГ подано у кінцевому вигляді на рис. 5, 6, табл. 7, 8, 9.

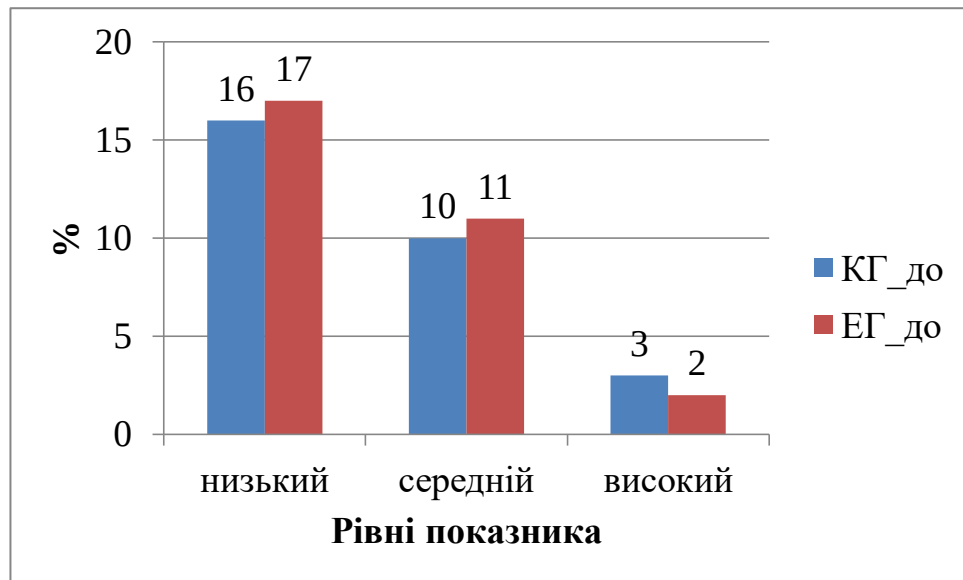


Рис. 5. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за організаційним критерієм у студентів КГ та ЕГ на початку експерименту

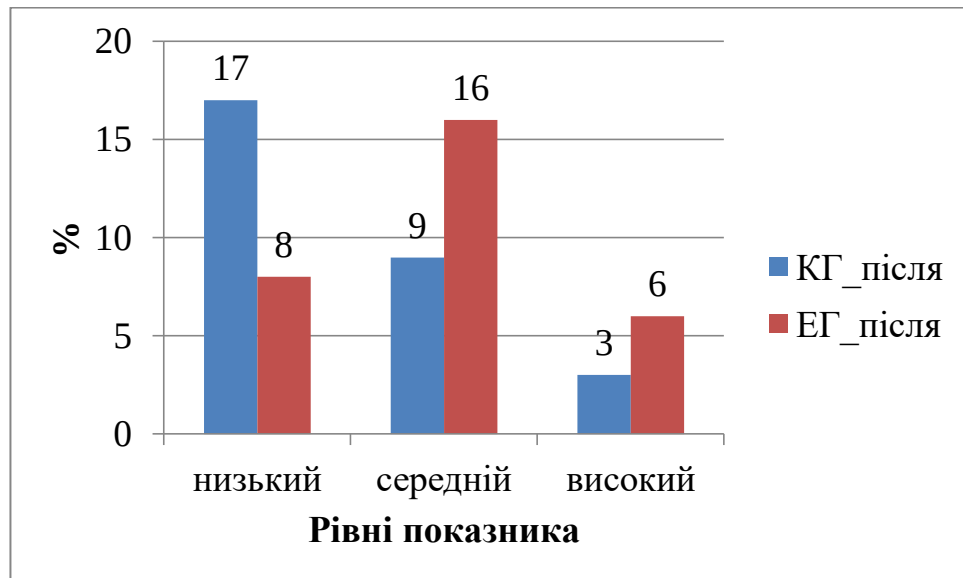


Рис. 6. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за організаційним критерієм у студентів КГ та ЕГ наприкінці експерименту

Перевірка результатів сформованості ТК за організаційним критерієм показала, що на початку експерименту для КГ і ЕГ показники середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{емп} = 0,177$), як і показники низького рівня ($\varphi_{емп} = 0,95$). Показники ж середнього рівня для КГ і ЕГ після експерименту суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп} = 1,751$, що більше критичного значення $\varphi_{кр} = 1,64$). Також відрізнялись показники для низького рівня ($\varphi_{емп} = 2,527$).

Порівняння результатів за критерієм Пірсона на початку експерименту, дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{емп} = 0,29$; $\chi^2_{кр} = 5,99$). Порівняння результатів наприкінці експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що

свідчить $\chi^2_{емп} = 6,41$.

Таблиця 7

Порівняння середнього рівня сформованості ТК за організаційним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	19	10	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
ЕГ (до)	19	11	30		
Частки	65,52	34,48	$\varphi_{емп}$	0,177	
	63,33	36,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	20	9	29		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	14	16	30		
Частки	68,97	31,03	$\varphi_{емп}$	1,751	
	46,67	53,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	19	10	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту.
КГ (після)	20	9	29		
Частки	65,52	34,48	$\varphi_{емп}$	0,286	
	68,97	31,03	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	19	11	30		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	14	16	30		
Частки	63,33	36,67	$\varphi_{емп}$	1,84	
	46,67	53,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 8

Порівняння низького рівня ТК за організаційним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	16	13	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ
ЕГ (до)	17	13	29		

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
Частки	55,17	44,83	φ_{emp}	0,95	на констатувальному етапі експерименту практично не відрізняються
	56,67	43,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	17	12	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формуальному етапі експерименту у порівнянні з КГ на формуальному етапі експерименту
ЕГ (після)	8	22	30		
Частки	58,62	41,38	φ_{emp}	2,257	Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формуальному етапі експерименту практично не відрізняються
	26,67	73,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	16	13	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формуальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
КГ (після)	17	12	29		
Частки	55,17	44,83	φ_{emp}	0,95	Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формуальному етапі експерименту практично не відрізняються
	58,62	41,38	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	17	13	30		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формуальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	8	22	30		
Частки	56,67	43,33	φ_{emp}	2,527	Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формуальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
	26,67	73,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 9

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості ТК за психолого-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Пірсона)

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
КГ (до)	16	10	3	29	
ЕГ (до)	17	11	2	30	
				χ^2_{emp}	0,29
Приймаємо гіпотезу H_0 немає підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту.					
КГ (після)	17	9	3	29	
ЕГ (після)	8	16	6	30	
				χ^2_{emp}	6,41
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на формуальному етапі експерименту.					
КГ (до)	16	10	3	29	
КГ (після)	17	9	3	29	

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
				$\chi^2_{емп}$	0,082
Нема підстав відкидати гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ на констатувальному етапі і КГ на формувальному етапі експерименту.					
ЕГ(до)	17	11	2	30	
ЕГ(після)	8	16	6	30	
				$\chi^2_{емп}$	6,6
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для ЕГ на констатувальному етапі експерименту і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					

Результати порівняння показників сформованості ТК за педагогічно-процесуальним критерієм у студентів КГ і ЕГ подаються у кінцевому вигляді на рис. 7, 8, табл. 10, 11, 12).

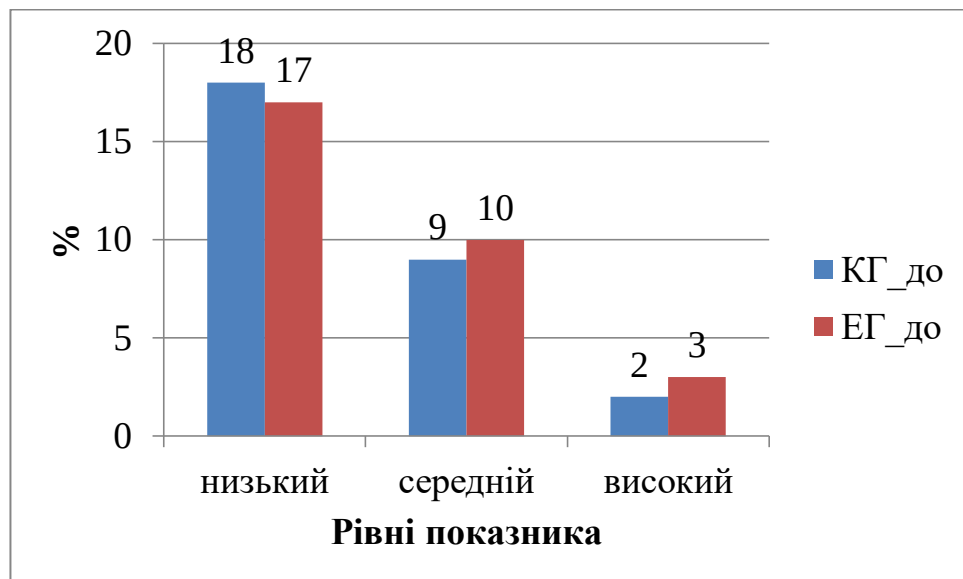


Рис. 7. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за педагогічно-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ на початку експерименту

Завдяки перевірці результатів за використанням критерію Фішера встановлено, що на початку експерименту для КГ і ЕГ показники середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{емп} = 0,192$), як і показники низького рівня ($\varphi_{емп} = 0,369$). Показники середнього рівня суттєво відрізнялися після експерименту: $\varphi_{емп} = 1,728$, що більше критичного значення $\varphi_{кр} = 1,64$. Також відрізнялись і показники низького рівня ($\varphi_{емп} = 2,872$).

Порівняння результатів за критерієм Пірсона на початку експерименту, дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{емп} = 0,29$; $\chi^2_{кр} = 5,99$). Порівняння результатів наприкінці експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{емп} = 8,23$.

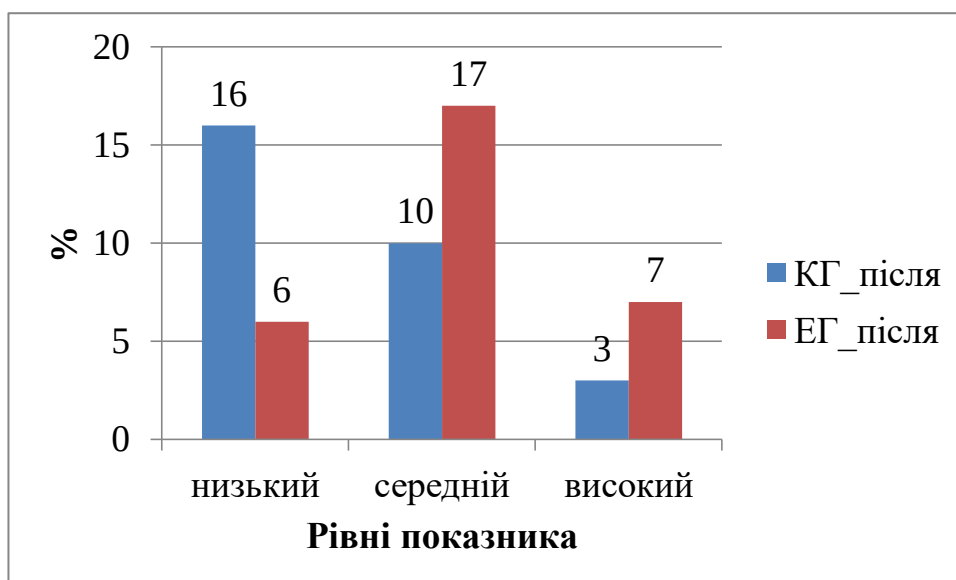


Рис. 8. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за педагогічно-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ наприкінці експерименту

Таблиця 10

Порівняння середнього рівня сформованості ТК за педагогічно-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	20	9	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
ЕГ (до)	20	10	30		
Частки	68,97	31,03	φ_{emp}	0,192	
	66,67	33,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	19	10	29		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	13	17	30		
Частки	65,52	34,48	φ_{emp}	1,728	
	43,33	56,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	20	9	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту.
КГ (після)	19	10	29		
Частки	68,97	31,03	φ_{emp}	0,286	
	65,52	34,48	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
ЕГ (до)	20	10	30		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	13	17	30		
Частки	66,67	33,33	φ_{emp}	1,84	
	43,33	56,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 11

Порівняння низького рівня ТК за педагогічно-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	18	11	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ на констатувальному етапі експерименту практично не відрізняються
ЕГ (до)	20	10	29		
Частки	62,07	37,93	φ_{emp}	0,369	
	66,67	33,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	16	13	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формуальному етапі експерименту у порівнянні з КГ на формуальному етапі експерименту
ЕГ (після)	6	24	30		
Частки	55,17	44,83	φ_{emp}	2,872	
	20	80	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	18	11	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формуальному етапі експерименту практично не відрізняються
КГ (після)	16	13	29		
Частки	62,07	37,93	φ_{emp}	0,533	
	55,17	44,83	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	20	10	30		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формуальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	6	24	30		
Частки	66,67	33,33	φ_{emp}	3,811	
	20	80	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 12

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості ТК за педагогічно-процесуальним критерієм студентів КГ та ЕГ (критерій Пірсона)

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
КГ (до)	18	9	2	29	
ЕГ (до)	17	10	3	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	0,291
Приймаємо гіпотезу H_0 немає підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту.					
КГ (після)	16	10	3	29	
ЕГ (після)	6	17	7	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	8,23
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					
КГ (до)	18	9	2	29	
КГ (після)	16	10	3	29	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	0,37
Нема підстав відкидати гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ на констатувальному етапі і КГ на формувальному етапі експерименту.					
ЕГ(до)	17	10	3	30	
ЕГ(після)	6	17	7	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	9,28
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для ЕГ на констатувальному етапі експерименту і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					

Перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння показників сформованості ТК за інформаційно-технологічним критерієм студентів КГ і ЕГ подано на рис. 9, 10, табл. 13, 14, 15.

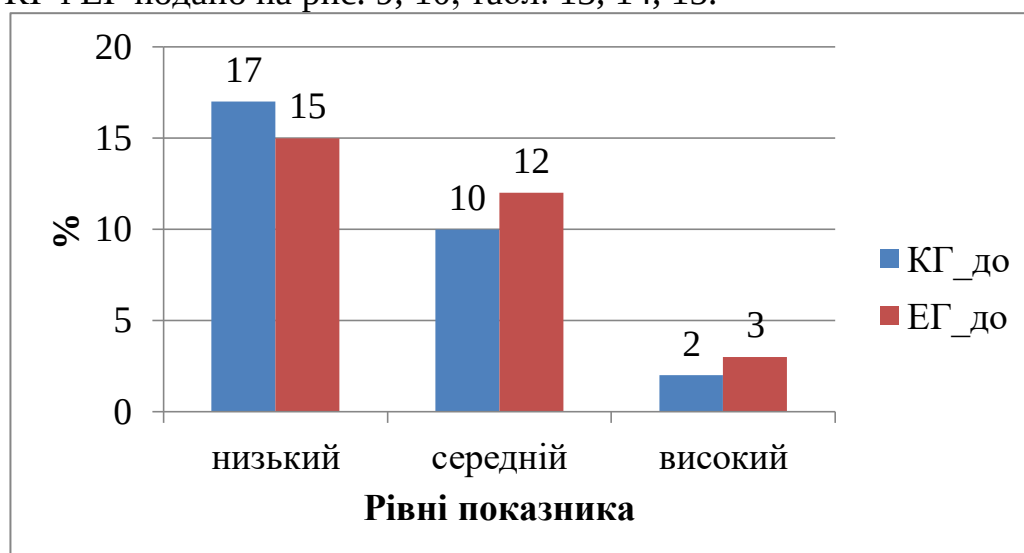


Рис. 9. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за інформаційно-технологічним критерієм у студентів КГ та ЕГ на початку експерименту

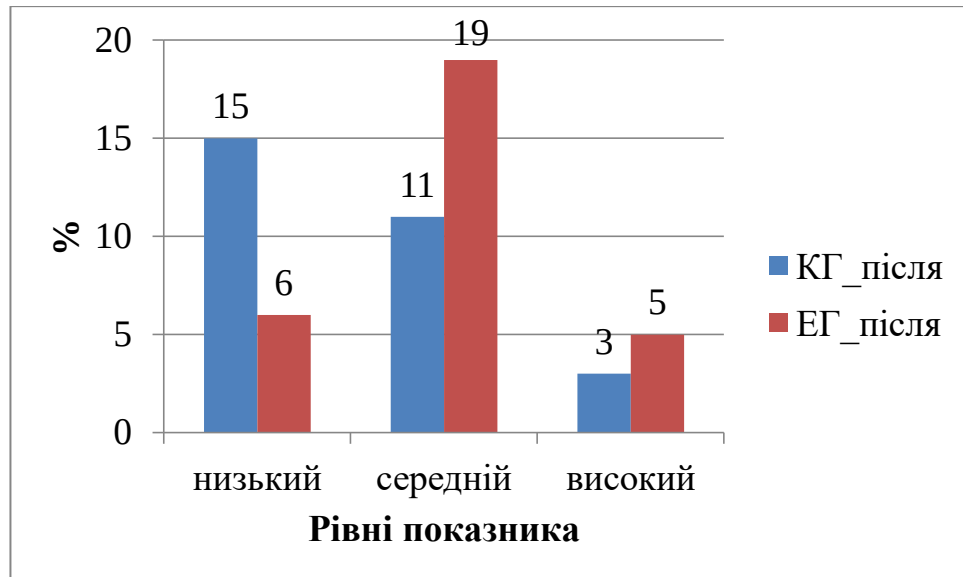


Рис. 10. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за інформаційно-технологічним критерієм у студентів КГ та ЕГ наприкінці експерименту

Завдяки перевірці результатів сформованості ТК за допомогою критерію Фішера було встановлено, що на початку експерименту для КГ і ЕГ показники середнього та низького рівня не відрізнялися ($\varphi_{емп} = 0,438$, $\varphi_{емп} = 0,664$ відповідно). А показники для середнього рівня після експерименту суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп} = 1,97$, що більше критичного значення $\varphi_{кр} = 1,64$), як і відрізнялись показники для низького рівня ($\varphi_{емп} = 2,604$).

Порівняння результатів за критерієм Пірсона на початку експерименту, дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{емп} = 0,52$; $\chi^2_{кр} = 5,99$). Порівняння результатів наприкінці експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{емп} = 6,71$.

Таблиця 13

Порівняння середнього рівня сформованості ТК за інформаційно-технологічним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький+високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	19	10	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
ЕГ (до)	18	12	30		
Частки	66	34	$\varphi_{емп}$	0,438	
	60	40	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	18	11	29		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ на
ЕГ (після)	11	19	30		

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
Частки	62,07	37,93	φ_{emp}	1,97	формульованому етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формульованому етапі експерименту.
	43,33	56,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	19	10	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ на формульованому етапі експерименту.
КГ (після)	18	11	29		
Частки	65,52	34,48	φ_{emp}	0,27	
	62,07	37,93	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	18	12	30		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формульованому етапі експерименту.
ЕГ (після)	11	19	30		
Частки	60	40	φ_{emp}	1,84	
	36,67	63,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 14

Порівняння низького рівня ТК за інформаційно-технологічним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	17	12	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ на констатувальному етапі експерименту практично не відрізняються
ЕГ (до)	15	15	29		
Частки	58,62	41,38	φ_{emp}	0,664	
	50	50	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	15	14	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формульованому етапі експерименту у порівнянні з КГ на формульованому етапі експерименту
ЕГ (після)	6	24	30		
Частки	51,72	48,28	φ_{emp}	2,604	
	20	80	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	17	12	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формульованому етапі
КГ (після)	15	14	29		
Частки	58,62	41,38	φ_{emp}	0,529	
	51,72	48,28	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
					експерименту практично не відрізняються
ЕГ (до)	15	15	30		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формульовальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	6	24	30		
Частки	50	50	φ_{emp}	2,494	
	20	80	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 15

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості ТК за інформаційно-технологічним критерієм студентів КГ та ЕГ (критерій Пірсона)

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
КГ (до)	17	10	2	29	
ЕГ (до)	15	12	3	30	
				χ^2_{emp}	0,52
Приймаємо гіпотезу H_0 немає підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту.					
КГ (після)	15	11	3	29	
ЕГ (після)	6	19	5	30	
				χ^2_{emp}	6,71
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на формульовальному етапі експерименту.					
КГ (до)	17	10	2	17	
КГ (після)	15	11	3	15	
				χ^2_{emp}	0,37
Нема підстав відкидати гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ на констатувальному етапі і КГ на формульовальному етапі експерименту.					
ЕГ(до)	15	12	3	30	
ЕГ(після)	6	19	5	30	
				χ^2_{emp}	6,35
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для ЕГ на констатувальному етапі експерименту і ЕГ на формульовальному етапі експерименту.					

Результати перевірки вірогідності результатів дослідження щодо рівня сформованості ТК за методично-процесуальним критерієм у студентів КГ і ЕГ подано на рис. 11, 12, табл. 16, 17, 18.

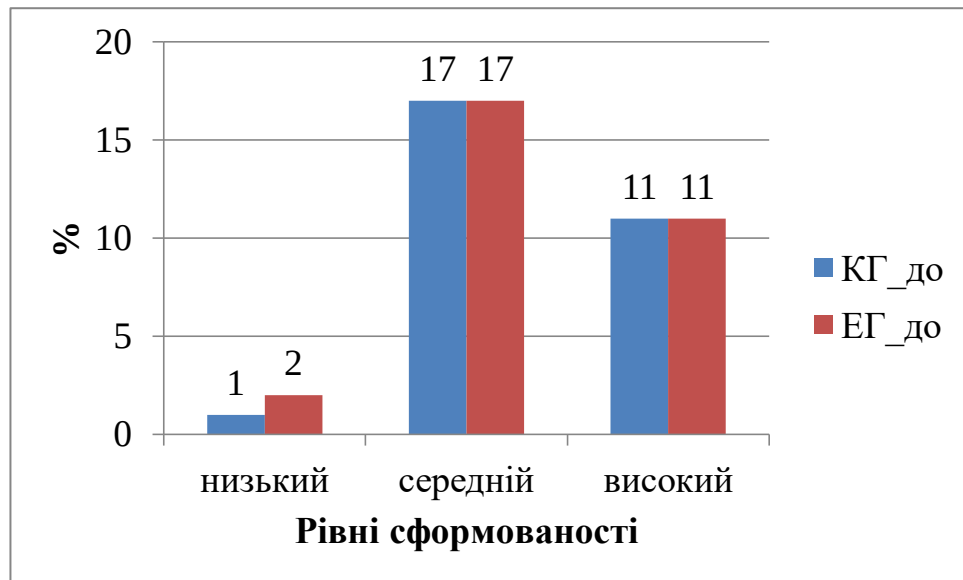


Рис. 11. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за методично-процесуальним критерієм студентів КГ та ЕГ на початку експерименту

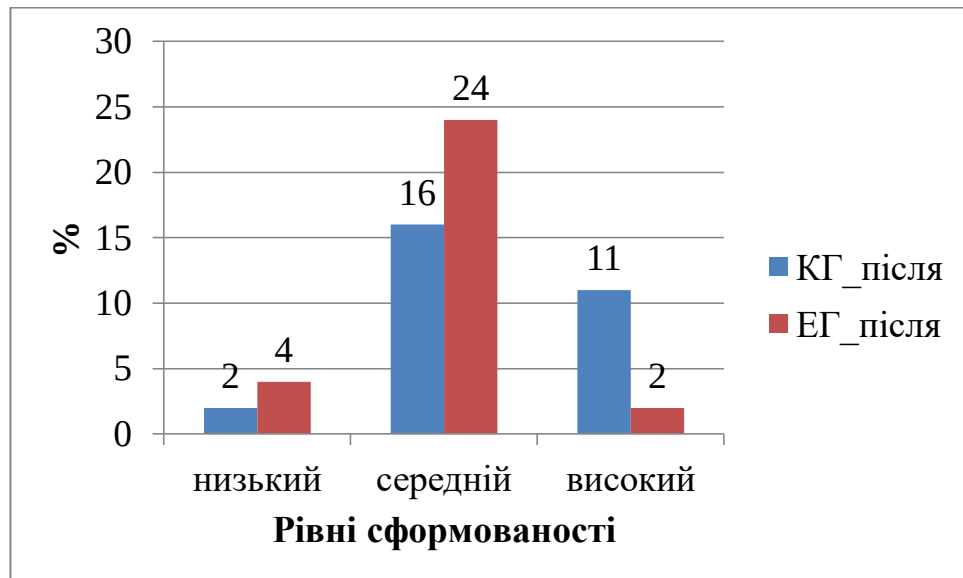


Рис. 12. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за методично-процесуальним критерієм студентів КГ та ЕГ наприкінці експерименту

Перевірка результатів сформованості ТК за методично-процесуальним критерієм встановила, що на початку експерименту для КГ і ЕГ показники середнього та низького рівня не відрізнялися ($\varphi_{емп} = 0,146$ і $\varphi_{емп} = 0,092$ відповідно). Показники для середнього рівня після експерименту суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп} = 2,074$, що більше критичного значення $\varphi_{кр} = 1,64$), як і показники низького рівня ($\varphi_{емп} = 3,08$).

Порівняння результатів за критерієм Пірсона на початку експерименту дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{емп} = 0,34$; $\chi^2_{кр} = 5,99$). Порівняння результатів наприкінці експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що

свідчить $\chi^2_{емп} = 8,79$.

Таблиця 16

Порівняння середнього рівня сформованості ТК за методично-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	12	17	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
ЕГ (до)	13	17	30		
Частки	41,38	58,62	$\varphi_{емп}$	0,146	
	43,33	56,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	13	16	29		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	6	24	30		
Частки	44,83	55,17	$\varphi_{емп}$	2,074	
	20	80	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	12	17	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту.
КГ (після)	13	16	29		
Частки	41,38	58,62	$\varphi_{емп}$	0,263	
	44,83	55,17	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	13	17	30		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	6	24	30		
Частки	43,33	56,67	$\varphi_{емп}$	1,971	
	20	80	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 17

Порівняння низького рівня сформованості ТК за методично-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	11	18	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ (до)	11	19	29		
Частки	37,93	62,07	$\varphi_{емп}$	0,092	

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
	36,67	63,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	експерименту практично не відрізняються
КГ (після)	11	18	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формувальному етапі експерименту у порівнянні з КГ на формувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	2	28	30		
Частки	37,93	62,07	$\varphi_{емп}$	3,08	
	6,67	93,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	11	18	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формувальному етапі експерименту практично не відрізняються
КГ (після)	11	18	29		
Частки	37,93	62,07	$\varphi_{емп}$	0	
	37,93	62,07	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	11	19	30		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формувальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	2	28	30		
Частки	36,67	63,33	$\varphi_{емп}$	3,013	
	6,67	93,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 18

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості ТК за методично-процесуальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Пірсона)

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
КГ (до)	1	17	11	29	
ЕГ (до)	2	17	11	30	
				$\chi^2_{емп}$	0,34
Приймаємо гіпотезу H_0 немає підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту.					
КГ (після)	2	16	11	29	
ЕГ (після)	4	24	2	30	
				$\chi^2_{емп}$	8,79
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					
КГ (до)	1	17	11	29	
КГ (після)	2	16	11	29	
				$\chi^2_{емп}$	0,36

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
Нема підстав відкидати гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ на констатувальному етапі і КГ на формувальному етапі експерименту.					
ЕГ(до)	2	17	11	30	
ЕГ(після)	4	24	2	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	8,66
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для ЕГ на констатувальному етапі експерименту і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					

Підсумки перевірки вірогідності результатів дослідження щодо порівняння показників рівня сформованості ТК за комунікативним критерієм у студентів КГ і ЕГ подано на рис.13, 14, табл. 19, 20, 21).

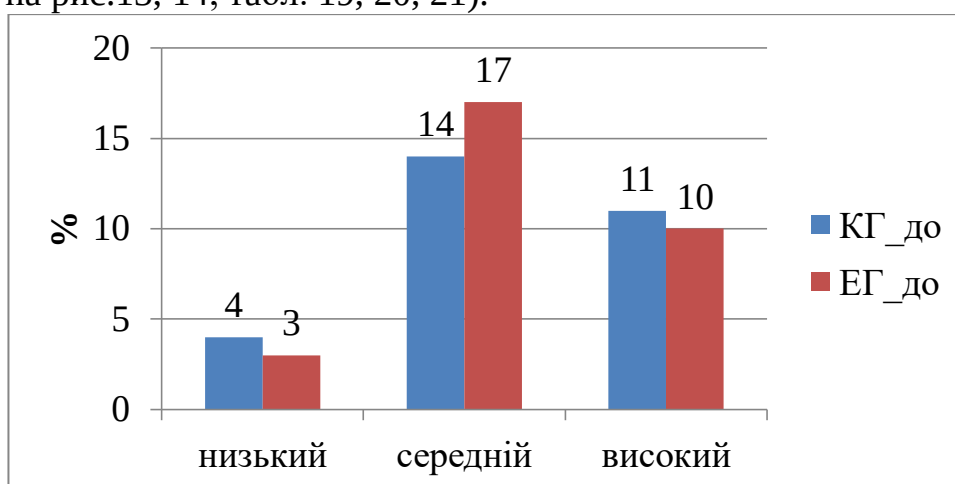


Рис. 13. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за комунікативним критерієм студентів КГ та ЕГ на початку експерименту

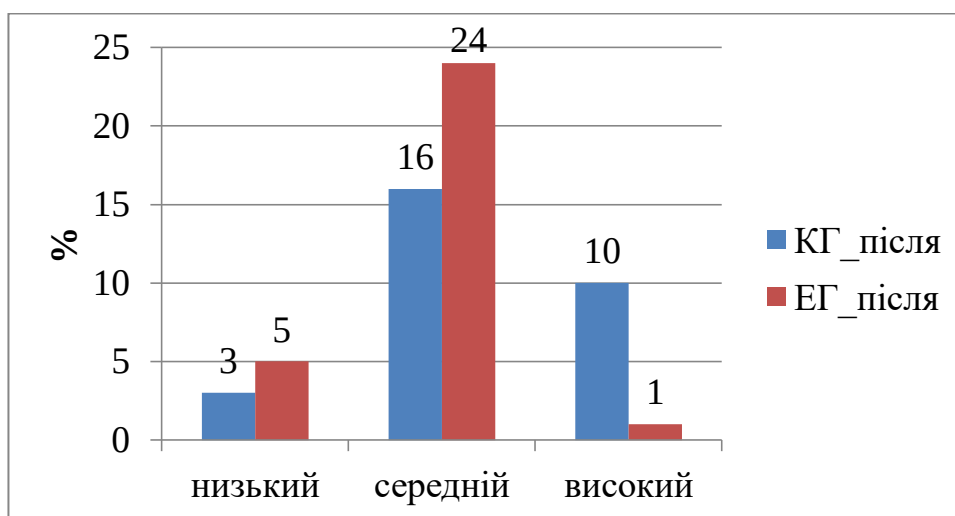


Рис. 14. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за комунікативним критерієм студентів КГ та ЕГ після експерименту

Для перевірки результатів сформованості ТК за комунікативним

критерієм встановлено, що на початку експерименту для КГ і ЕГ показники середнього рівня не відрізнялися ($\varphi_{емп} = 0,649$), не відрізняються показники і для низького рівня ($\varphi_{емп} = 0,369$). Показники для середнього рівня після експерименту суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп} = 2,074$, що більше критичного значення $\varphi_{кр} = 1,64$), також відрізнялися показники для низького рівня ($\varphi_{емп} = 3,421$).

Порівняння результатів за критерієм Пірсона на початку експерименту, дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{емп} = 0,49$; $\chi^2_{кр} = 5,99$). Порівняння результатів після експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{емп} = 9,79$.

Таблиця 19

Порівняння середнього рівня сформованості ТК за комунікативним критерієм у студентів КГ та (критерій Фішера)

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	15	14	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
ЕГ (до)	13	17	30		
Частки	51,72	48,28	$\varphi_{емп}$	0,649	
	43,33	56,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	13	16	29		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	6	24	30		
Частки	44,83	55,17	$\varphi_{емп}$	2,074	
	20	80	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	15	14	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту.
КГ (після)	13	16	29		
Частки	51,72	48,28	$\varphi_{емп}$	0,525	
	44,83	55,17	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	13	17	30		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	6	24	30		
Частки	43,33	56,67	$\varphi_{емп}$	1,971	
	20	80	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
					експерименту.

Таблиця 20

**Порівняння низького рівня сформованості ТК за комунікативним
критерієм студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)**

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	11	18	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ на констатувальному етапі експерименту практично не відрізняються
ЕГ (до)	10	20	29		
Частки	37,93	62,07	$\varphi_{емп}$	0,369	
	33,33	66,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	10	19	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формуальному етапі експерименту у порівнянні з КГ на формуальному етапі експерименту
ЕГ (після)	1	29	30		
Частки	34,48	65,52	$\varphi_{емп}$	3,421	
	3,33	96,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	11	18	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формуальному етапі експерименту практично не відрізняються
КГ (після)	10	19	29		
Частки	37,93	62,07	$\varphi_{емп}$	1,264	
	34,48	65,52	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	10	20	30		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формуальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	1	29	30		
Частки	33,33	66,67	$\varphi_{емп}$	3,35	
	3,33	96,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 21

**Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості ТК за
комунікативним критерієм студентів КГ та ЕГ (критерій Пірсона)**

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
КГ (до)	4	14	11	29	
ЕГ (до)	3	17	10	30	
				$\chi^2_{емп}$	0,49
Приймаємо гіпотезу H_0 немає підстав відкидати гіпотезу про однорідність					

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
вибірок для КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту.					
КГ (після)	3	16	10	29	
ЕГ (після)	5	24	1	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	9,79
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					
КГ (до)	4	14	11	29	
КГ (після)	3	16	10	29	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	0,32
Нема підстав відкидати гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ на констатувальному етапі і КГ на формувальному етапі експерименту.					
ЕГ(до)	3	17	10	30	
ЕГ(після)	5	24	1	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	9,69
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для ЕГ на констатувальному етапі експерименту і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					

Підсумки перевірки вірогідності результатів дослідження щодо порівняння показників рівня сформованості ТК за перцептивним критерієм у студентів КГ і ЕГ подано на рис. 15, 16, табл. 22, 23, 24).

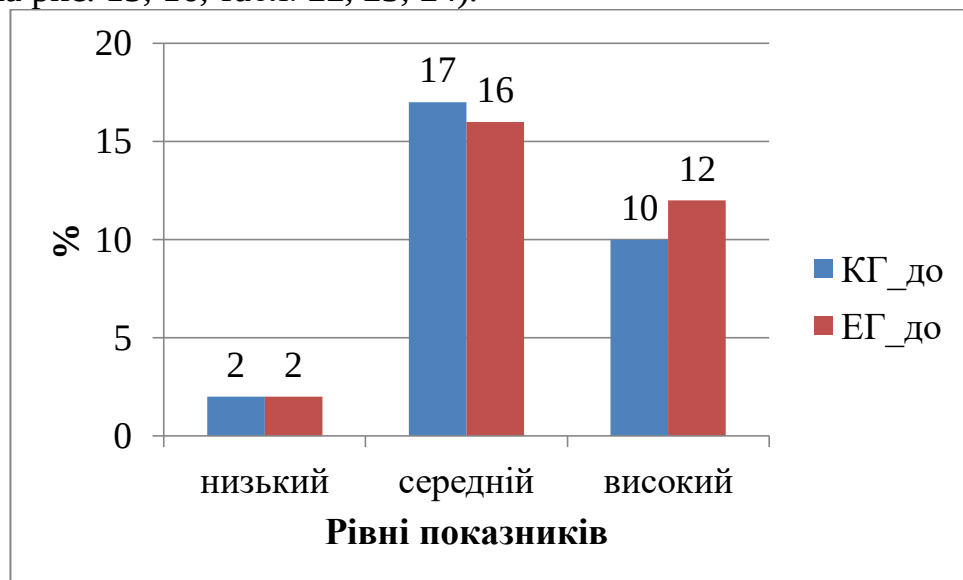


Рис. 15. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за перцептивним критерієм у студентів КГ та ЕГ на початку експерименту

У ході перевірки результатів сформованості ТК за перцептивним критерієм за допомогою критерію Фішера було встановлено, що на початку експерименту для КГ і ЕГ показники середнього і низького рівня не відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}} = 0,411$, $\varphi_{\text{емп}} = 0,434$). Показники для середнього рівня після експерименту суттєво відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}} = 1,77$, що більше критичного значення

$\varphi_{кр} = 1,64$), також відрізнялись показники низького рівня ($\varphi_{емп} = 2,811$).

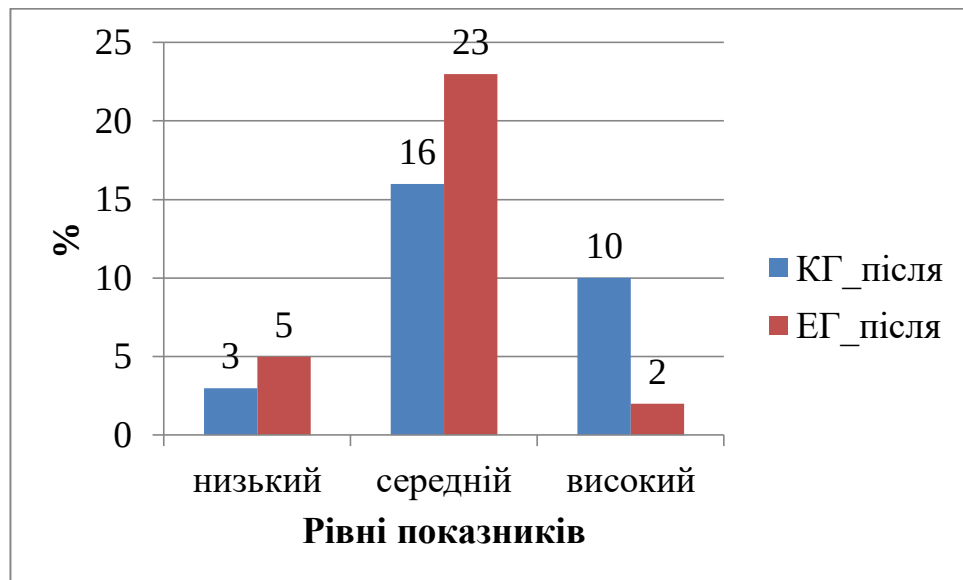


Рис. 16. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за перцептивним критерієм у студентів КГ та ЕГ після експерименту

Порівняння результатів за критерієм Пірсона на початку експерименту, дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{емп} = 0,22$; $\chi^2_{кр} = 5,99$). Порівняння результатів після експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{емп} = 7,33$.

Таблиця 22

Порівняння середнього рівня сформованості ТК за перцептивним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	12	17	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
ЕГ (до)	14	16	30		
Частки	41,38	58,62	$\varphi_{емп}$	0,411	
	46,67	53,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	13	16	29		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	7	23	30		
Частки	44,83	55,17	$\varphi_{емп}$	1,766	
	23,33	76,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	12	17	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ на формульовальному етапі експерименту.
КГ (після)	13	16	29		
Частки	41,38	58,62	φ_{emp}	0,263	
	44,83	55,17	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	14	16	30		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формульовальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	7	23	30		
Частки	46,67	53,33	φ_{emp}	1,929 9	
	23,33	76,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 23

Порівняння низького рівня сформованості ТК за перцептивним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	10	19	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ на констатувальному етапі експерименту практично не відрізняються
ЕГ (до)	12	18	29		
Частки	34,48	65,52	φ_{emp}	0,434	
	40	60	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	10	19	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формульовальному етапі експерименту у порівнянні з КГ на формульовальному етапі експерименту
ЕГ (після)	2	28	30		
Частки	34,48	65,52	φ_{emp}	2,811	
	6,67	93,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	10	19	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формульовальному етапі експерименту практично не відрізняються
КГ (після)	10	19	29		
Частки	34,48	65,52	φ_{emp}	0	
	34,48	65,52	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	12	18	30		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формульовальному етапі експерименту
ЕГ (після)	2	28	30		
Частки	40	60	φ_{emp}	3,273	

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
	6,67	93,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту

Таблиця 24

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості ТК за перцептивним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Пірсона)

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
КГ (до)	2	17	10	29	
ЕГ (до)	2	16	12	30	
				$\chi^2_{емп}$	0,22
Приймаємо гіпотезу H_0 немає підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту.					
КГ (після)	3	16	10	29	
ЕГ (після)	5	23	2	30	
				$\chi^2_{емп}$	7,33
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					
КГ (до)	2	17	10	29	
КГ (після)	3	16	10	29	
				$\chi^2_{емп}$	0,23
Нема підстав відкидати гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ на констатувальному етапі і КГ на формувальному етапі експерименту.					
ЕГ(до)	2	16	12	30	
ЕГ(після)	5	23	2	30	
				$\chi^2_{емп}$	10,36
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для ЕГ на констатувальному етапі експерименту і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					

Перевірку вірогідності результатів дослідження щодо порівняння показників рівня сформованості ТК за пізнавальним критерієм у студентів КГ і ЕГ подано на рис. 17, 18, табл. 25, 26, 27).

У ході перевірки результатів сформованості ТК за пізнавальним критерієм на основі критерію Фішера встановлено, що на початку експерименту для КГ і ЕГ показники середнього та низького рівня не відрізнялися ($\varphi_{емп} = 0,422$, $\varphi_{емп} = 0,119$). Показники після експерименту для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{емп} = 2,262$, що більше критичного значення $\varphi_{кр} = 1,64$), також відрізнялись показники низького рівня ($\varphi_{емп} = 3,69$).

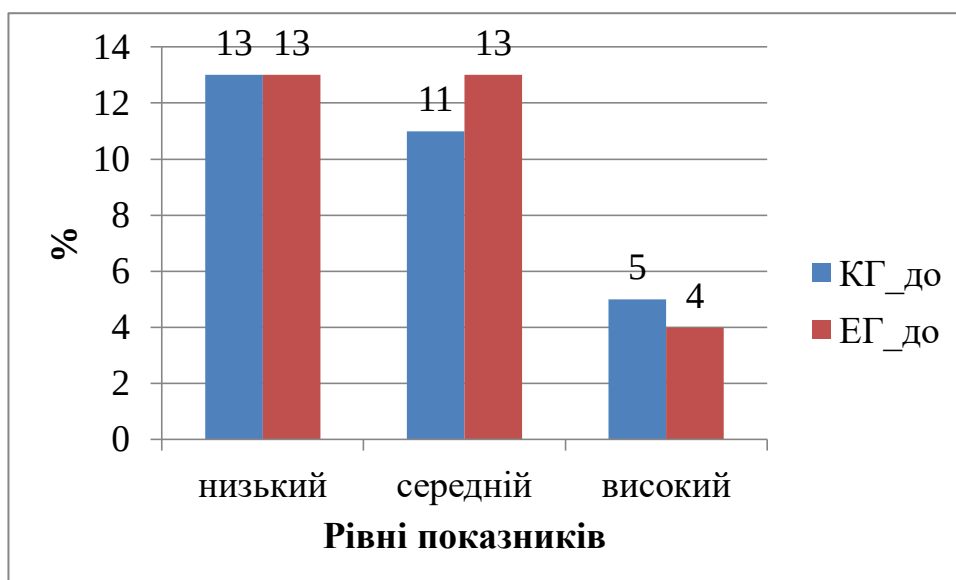


Рис. 17. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за пізнавальним критерієм у студентів КГ та ЕГ на початку експерименту

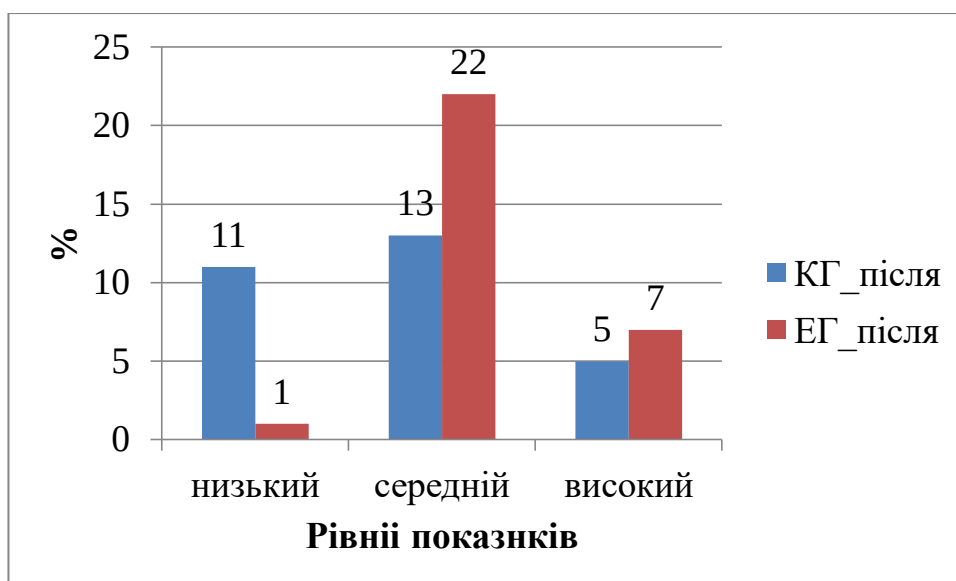


Рис. 18. Результат оцінювання рівня сформованості ТК за пізнавальним критерієм студентів КГ та ЕГ після експерименту

Порівняння результатів показників за критерієм Пірсона на початку експерименту, дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{емп} = 0,29$; $\chi^2_{кр} = 5,99$). Порівняння результатів показників після експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{емп} = 11,36$.

Таблиця 25

Порівняння середнього рівня сформованості ТК за пізнавальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький+високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	18	11	29		Гіпотеза H_0 : показник

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
ЕГ (до)	17	13	30		середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
Частки	62,07	37,93	φ_{emp}	0,422	
	56,67	43,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	16	13	29		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	8	22	30		
Частки	55,17	44,83	φ_{emp}	2,262	
	26,67	73,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	18	11	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ на формуальному етапі експерименту.
КГ (після)	16	13	29		
Частки	62,07	37,93	φ_{emp}	0,533	
	55,17	44,83	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	17	13	30		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	8	22	30		
Частки	56,67	43,33	φ_{emp}	2,397	
	26,67	73,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 26

Порівняння низького рівня сформованості ТК за пізнавальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Фішера)

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	13	16	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ на констатувальному етапі експерименту практично не відрізняються
ЕГ (до)	13	17	29		
Частки	44,83	55,17	φ_{emp}	0,119	
	43,33	56,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	11	18	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня
ЕГ (після)	1	29	30		

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
Частки	37,93	62,07	$\varphi_{емп}$	3,69	для ЕГ на формувальному етапі експерименту у порівнянні з КГ на формувальному етапі експерименту
	3,33	96,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	13	16	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формувальному етапі експерименту практично не відрізняються
КГ (після)	11	18	29		
Частки	44,83	55,17	$\varphi_{емп}$	0,537	
	37,93	62,07	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	13	17	30		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формувальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	1	29	30		
Частки	43,33	56,67	$\varphi_{емп}$	4,148	
	3,33	96,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 27

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості ТК за пізнавальним критерієм у студентів КГ та ЕГ (критерій Пірсона)

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
КГ (до)	13	11	5	29	
ЕГ (до)	13	13	4	30	
				$\chi^2_{емп}$	0,29
Приймаємо гіпотезу H_0 немає підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту.					
КГ (після)	11	13	5	29	
ЕГ (після)	1	22	7	30	
				$\chi^2_{емп}$	11,36
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					
КГ (до)	22	38	7	29	
КГ (після)	24	36	7	29	
				$\chi^2_{емп}$	0,14
Нема підстав відкидати гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ на констатувальному етапі і КГ на формувальному етапі експерименту.					
ЕГ(до)	21	42	7	30	
ЕГ(після)	7	52	11	30	
				$\chi^2_{емп}$	9,58

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для ЕГ на констатувальному етапі експерименту і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					

Перевірка вірогідності результатів дослідження щодо порівняння показників рівня сформованості тьюторської компетентності студентів КГ і ЕГ на початку та після основного етапу формувального експерименту подається у кінцевому вигляді на рис. 18, 19, табл. 28, 29, 30.

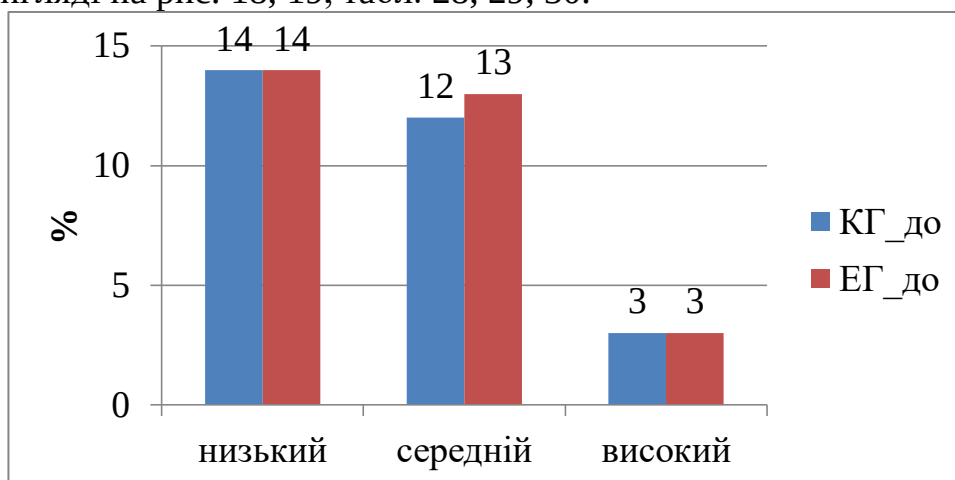


Рис. 18. Результат оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ на початку основного етапу формувального експерименту

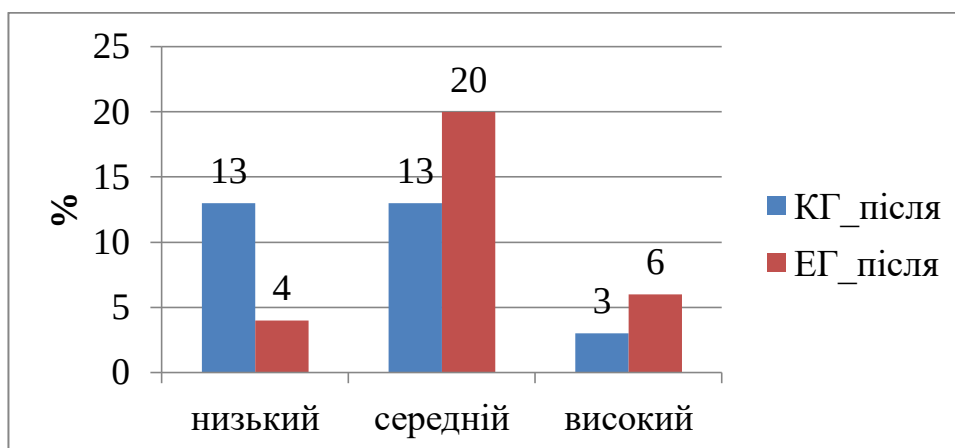


Рис. 19. Результат оцінювання рівня сформованості тьюторської компетентності студентів КГ та ЕГ після основного етапу формувального експерименту

У ході перевірки результатів сформованості тьюторської компетентності студентів за критерієм Фішера було встановлено, що на початку основного етапу формувального експерименту для КГ і ЕГ показники середнього і низького рівня не відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}} = 0,15$, $\varphi_{\text{емп}} = 0,123$). Після основного етапу формувального експерименту, показники для середнього рівня суттєво відрізнялися ($\varphi_{\text{емп}} = 1,709$, що більше критичного значення $\varphi_{\text{кр}} = 1,64$), також

відрізнялись і показники для низького рівня ($\varphi_{\text{емп}} = 2,765$).

Порівняння результатів показників сформованості тьюторської компетентності у студентів КГ і ЕГ за критерієм Пірсона на початку основного етапу експерименту, дало змогу зробити висновок про відсутність суттєвих відмінностей у цих вибірках ($\chi^2_{\text{емп}} = 0,04$; $\chi^2_{\text{кр}} = 5,99$). Порівняння результатів показників сформованості тьюторської компетентності у студентів КГ і ЕГ після основного етапу формувального експерименту дало змогу виявити відмінності між цими вибірками, про що свідчить $\chi^2_{\text{емп}} = 7,5$.

Таблиця 28

Порівняння середнього рівня сформованості тьюторської компетентності у студентів КГ та ЕГ на початку та після основного етапу формувального експерименту (критерій Фішера)

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	17	12	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту.
ЕГ (до)	17	13	30		
Частки	58,62	41,38	$\varphi_{\text{емп}}$	0,15	
	56,67	43,33	$\varphi_{\text{кр}} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	16	13	29		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня КГ на формувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формувальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	10	20	30		
Частки	55,17	44,83	$\varphi_{\text{емп}}$	1,709	
	33,33	66,67	$\varphi_{\text{кр}} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	17	12	29		Гіпотеза H_0 : показник середнього рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника середнього рівня КГ на формувальному етапі експерименту.
КГ (після)	16	13	29		
Частки	58,62	41,38	$\varphi_{\text{емп}}$	0,263	
	55,17	44,83	$\varphi_{\text{кр}} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	17	13	30		Гіпотеза H_1 : показник середнього рівня ЕГ на констатувальному етапі експерименту нижчий від показника середнього рівня ЕГ на формувальному етапі експерименту.
ЕГ (після)	10	20	30		
Частки	56,67	43,33	$\varphi_{\text{емп}}$	1,84	
	33,33	66,67	$\varphi_{\text{кр}} = 1,64$	H_1	

Групи	Низький+ високий	Середній	Всього		Висновки і коментар
					експерименту.

Таблиця 29

Порівняння низького рівня сформованості тьюторської компетентності у студентів КГ та ЕГ на початку та після основного етапу формувального експерименту (критерій Фішера)

Групи	Низький	Середній+ високий	Всього		Висновки і коментар
КГ (до)	14	15	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ і в ЕГ на констатувальному етапі експерименту практично не відрізняються
ЕГ (до)	14	16	29		
Частки	48,28	51,72	φ_{emp}	0,123	
	46,67	53,33	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
КГ (після)	13	16	29		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формувальному етапі експерименту у порівнянні з КГ на формувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	4	26	30		
Частки	44,83	55,17	φ_{emp}	2,675	
	13,33	86,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	
КГ (до)	14	15	29		Гіпотеза H_0 : Показники низького рівня в КГ на констатувальному етапі і на формувальному етапі експерименту практично не відрізняються
КГ (після)	13	16	29		
Частки	48,28	51,72	φ_{emp}	0,267	
	44,83	55,17	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_0	
ЕГ (до)	14	16	30		Гіпотеза H_1 : Суттєве зменшення низького рівня для ЕГ на формувальному етапі експерименту у порівнянні з ЕГ на констатувальному етапі експерименту
ЕГ (після)	4	26	30		
Частки	46,67	53,33	φ_{emp}	2,936	
	13,33	86,67	$\varphi_{кр} = 1,64$	H_1	

Таблиця 30

Порівняння на однорідність вибірки з результатами сформованості тьюторської компетентності у студентів КГ та ЕГ на початку та після основного етапу формувального експерименту (критерій Пірсона)

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
КГ (до)	14	12	3	29	
ЕГ (до)	14	13	3	30	

Рівні	Низький	Середній	Високий	Всього	
Групи/Одиниці	К-ть	К-ть	К-ть	К-ть	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	0,04
Приймаємо гіпотезу H_0 немає підстав відкидати гіпотезу про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту.					
КГ (після)	13	13	3	29	
ЕГ (після)	4	20	6	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	7,5
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					
КГ (до)	14	12	3	29	
КГ (після)	13	13	3	29	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	0,08
Нема підстав відкидати гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для КГ на констатувальному етапі і КГ на формувальному етапі експерименту.					
ЕГ(до)	14	13	3	30	
ЕГ(після)	4	20	6	30	
				$\chi^2_{\text{емп}}$	8,6
Відкидаємо гіпотезу H_0 про однорідність вибірок для ЕГ на констатувальному етапі експерименту і ЕГ на формувальному етапі експерименту.					

Довідки про впровадження результатів дослідження**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

21 ЖОВ 2019

№

01-28/454

На №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Осадчої Катерини Петрівни

на тему «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дослідження теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності має актуальність, що зумовлена сучасним станом та радикальними змінами у суспільстві й освіті, а також визначається спрямованістю на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до сучасних вимог, що ставляться передовою педагогічною теорією і практикою.

Осадча К.П. упродовж 2014-2019 навчальних років проводила науково-дослідну та навчально-методичну роботу з досліджуваної теми у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. Безпосередньо дисертанткою на посаді доцента кафедри інформатики і кібернетики було проведено опитування викладачів і студентів щодо визначення стану дослідженості проблеми у педагогічній практиці та навчально-виховній діяльності; викладались такі дисципліни як «Тьюторство у системі освіти», «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі», «Тьюторство у системі дистанційної освіти» для студентів першого, другого та третього рівнів вищої освіти; було розроблено навчально-методичні комплекси і дистанційні курси вищезазначених дисциплін.

Упровадження організаційно-методичних умов професійної підготовки

спеціальності 014.09 Середня освіта (Інформатика) під час вивчення дисциплін. Крім цього було розроблено авторські сертифікаційні програми «Тьюторський супровід дітей шкільного віку» та «Тьюторство у системі дистанційного навчання» для студентів I, II, III-го рівнів вищої освіти та підвищення кваліфікації учителів. Крім цього Осадчою К.П. було проведено методичні семінари «Хмарні технології у роботі тьютора дистанційного навчання» та «Тьюторський супровід індивідуальних освітніх програм з використанням ресурсів Інтернету». Розроблені навчальні теми з теорії та практики тьюторства для студентів першого (бакалаврського) освітнього рівня галузі знань 01 «Освіта».

У ході впровадження результатів дисертаційного дослідження Осадчої К.П. студенти мали можливість вибору способів ознайомлення з навчальними матеріалами з вищезазначених курсів за рахунок врахування їх індивідуальних особливостей, застосування варіативних методик навчання та диверсифікації засобів отримання інформації (друковані або мережні джерела, дистанційні або мобільні технології), що сприяло мотивації до оволодіння тьюторською діяльністю майбутніми учителями, розвитку тьюторської компетентності студентів. Комплекс вправ, запропонованих Осадчою К.П., викликав зацікавленість у студентів, передусім, завдяки різноманітності та оригінальності завдань. У ході експериментального дослідження було встановлено позитивні зміни у формуванні тьюторської компетентності майбутніх учителів.

Запропоновані Осадчою Катериною Петрівною наукові та навчально-методичні розробки щодо визначення теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності сприяють професійному саморозвитку і самовдосконаленню студентів, підвищують ефективність їх професійної підготовки, допомагають у професійному становленні як учителів, можуть бути використані для післядипломної освіти.

На основі підсумків впровадження результатів дисертаційного дослідження Осадчої К.П. у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького рекомендуємо використовувати їх у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти України.

Ректор



А.М.Солоненко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М.П. ДРАГОМАНОВА

01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9
Т/ф. 234-11-08

29.10.2019 № 04-10/1726
На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження кандидата
педагогічних наук, доцента кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету

імені Богдана Хмельницького

Осадчої Катерини Петрівни

на тему «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх
учителів до тьюторської діяльності» на здобуття наукового ступеня доктора
педагогічних наук зі спеціальності

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Даною довідкою засвідчується те, що в освітній процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова викладачами кафедри кафедри інформаційних систем і технологій було впроваджено результати дисертаційного дослідження К.П. Осадчої.

Основні положення й висновки викладені у навчально-методичному доробку здобувачки (навчально-методичні посібники, навчально-методичні комплекси (електронні), методичні рекомендації, матеріали до тем дисциплін психолого-педагогічного циклу, зміст сертифікаційних програм, засоби

діагностики та контролю успішності, варіативні методики підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в умовах закладу вищої освіти) використовувалися у процесі професійної підготовки майбутніх учителів на бакалавраті та магістратурі.

Результати впровадження науково-методичних розробок К.П. Осадчої сприяли удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності та формуванню їх тьюторської компетентності.

Матеріали дисертаційного дослідження є актуальними, мають вагоме теоретичне і практичне значення і можуть використовуватися у освітньому процесі закладів вищої освіти України.

Результати впровадження розроблених, обґрунтованих та експериментально перевірених К.П. Осадчою організаційно-методичних умов професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності обговорювалися та схвалені на засіданні кафедри інформаційних систем і технологій (протокол № 3 від 16 жовтня 2019 р.).

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри
інформаційних систем і технологій
Інженерно-педагогічного факультету



Г. М. Торбін

С.М. Яшанов



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 61-66-20 факс (0432) 61-28-12 E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ 02125094

23.10.2019 № 06/49

на №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук,
доцента кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
Осадчої Катерини Петрівни
на тему «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до
тьюторської діяльності» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Радикальні зміни у житті суспільства, що відображаються на вимогах до модернізації освіти в Україні, вимагають переосмислення ролі педагога, що працює у сучасній школі. На новій ролі учителя не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини наголошується у Концепції Нової української школи (2016). Це актуалізує дисертаційне дослідження К.П. Осадчої та підкреслює важливість його практичних результатів.

Саме тому розроблені й обґрунтовані теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності вважаємо своєчасними. Розроблені, обґрунтовані та експериментально перевірені К.П. Осадчою організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності було впроваджено у навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського у 2016-2019 н.р. у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у Навчально-науковому інституті педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації. Упровадження здійснювалося серед студентів бакалаврату та магістратури, що навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). Зміст, форми методи, технології та засоби професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності, запропонований К.П.Осадчою, у вигляді навчально-методичних посібників й електронних комплексів дисциплін, методичних рекомендацій, матеріалів до тем дисциплін психолого-педагогічного циклу, сертифікаційних програм, викликали зацікавленість студентів, передусім, завдяки варіативності та різноманітності, відповідності сучасному рівню розвитку педагогічної науки.

У цілому, під час упровадження результатів дослідження К.П. Осадчої студенти набули професійно значущих для їх майбутньої педагогічної діяльності навичок і вмінь з тьюторського супроводу. Позитивні результати дозволяють зробити висновок про доцільність використання запропонованих організаційно-методичних умов професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у практиці закладів вищої освіти України.

У рамках експериментальної дослідження дисертанткою було здійснено опитування викладачів університету з метою з'ясування стану професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Обговоривши результати впровадження, викладачі кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського, прийняли рішення схвалити проведену К.П. Осадчою дослідну роботу, а розроблені організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності визнати вартими впровадження в освітній процес закладів вищої освіти України.

Проректор з наукової роботи

Громов (0432) 61-80-72



проф. Коломієць А.М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код ЄДРПОУ 02125220

28.10.2019 № 64-39/1056

На № _____ Від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Осадчої Катерини Петрівни

на тему «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Осадчої Катерини Петрівни впродовж 2016-2019 навчальних років впроваджувались в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету на факультеті фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти.

Результати зазначеної роботи представлені у вигляді навчально-методичних посібників: «Мобільні технології на уроках інформатики» і «Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4», навчально-методичних комплексів, зокрема, у вигляді дистанційних мережних курсів, з дисциплін: «Тьюторство у системі освіти» і «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі», матеріалів до тем дисциплін психолого-педагогічного циклу використовувались професорсько-викладацьким колективом кафедри педагогіки та кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й

інформатики. Упровадження здійснювалось серед студентів першого і другого ступенів вищої освіти спеціальностей: 015.10 Професійна освіта (Комп'ютерні технології), 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями).

Запропоноване Осадчою К.П. наукове та навчально-методичне забезпечення сприяло формуванню у майбутніх учителів тьюторської компетентності, удосконаленню їхньої професійної підготовки відповідно до сучасних вимог, що висуваються передовою педагогічною теорією і практикою.

У рамках експериментального дослідження дисертанткою було здійснено опитування викладачів університету з метою з'ясування стану професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Обговоривши результати дослідження здобувачки, викладачі кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики схвалили проведену Осадчою К.П. науково-дослідну роботу, а розроблені організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності визнали продуктивними для запровадження в освітній процес закладів вищої освіти України (протокол № 3.1 від 24 жовтня 2019 р.)

Проректор з науково-педагогічної роботи
кандидат філологічних наук, доцент



В.М. Ліпич

Завідувач кафедри
комп'ютерних технологій в управлінні
та навчанні й інформатики
доктор педагогічних наук, професор

В.Г. Хоменко



Класичний
Приватний
Університет

Україна, 69002 тел. (061) 764-57-15
м. Запоріжжя, (0612) 63-99-73
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 764-57-15
(061) 220-10-02



CLASSIC
PRIVATE
UNIVERSITY

70 "B", Zhukovskogo st., tel. (061) 764-57-15
69002 Zaporizhja, (0612) 63-99-73
UKRAINE fax (061) 764-57-15
(061) 220-10-02

№ 1127

"14" листопада 2019 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького Осадчої Катерини Петрівни на тему «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Довідка видана Осадчій Катерині Петрівні в тому, що розроблені нею теоретико-методичні матеріали з питань професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності було впроваджено у навчальний процес Класичного приватного університету упродовж 2016-2019 навчальних років. Використання результатів дослідження здобувачки у навчальному процесі забезпечило оновлення цілей і змісту професійної освіти майбутніх учителів з урахуванням сучасних вимог суспільства до професії педагога.

У навально-виховному процесі під час проведення лекційних та лабораторно-практичних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу було використано розроблені Осадчою К.П. навчально-методичні посібники «Мобільні технології на уроках інформатики» та «Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4»; навчально-методичні комплекси, зокрема у вигляді дистанційних курсів, з дисциплін «Тьюторство у системі освіти»,

«Організація дистанційного навчання у навчальному закладі», «Тьюторство у системі дистанційної освіти»; методичні рекомендації з дисциплін «Тьюторство у системі освіти» й «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі»; засоби діагностики та контролю успішності з дисциплін психолого-педагогічного та професійного циклу; варіативні методики підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в умовах закладу вищої освіти. Упровадження здійснювалось серед студентів першого і другого рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). Впроваджені результати сприяли удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів.

Вищезазначене дає підстави рекомендувати розроблені, обґрунтовані й експериментально перевірені Осадчою К.П. організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності для впровадження у заклади вищої освіти України.

Перший проректор

Класичного приватного Університету



Покатаєва О.В.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

09.11.2019 № 01-12-101

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження кандидата
педагогічних наук, доцента кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького

Осадчої Катерини Петрівни

на тему «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх
учителів до тьюторської діяльності» на здобуття наукового ступеня доктора
педагогічних наук зі спеціальності

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Практичні результати дослідження Осадчої К.П. щодо теоретико-методологічних засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності використовувались в освітньому процесі Рівенського державного гуманітарного університету упродовж 2016-2019 навчальних років. Упровадження здійснювалося серед студентів першого і другого рівнів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) під час вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Під час професійної підготовки майбутніх учителів викладачам і студентам було надано навчально-методичне забезпечення: навчально-методичні посібники, навчально-методичні комплекси (електронні), методичні

рекомендації, матеріали до тем дисциплін психолого-педагогічного циклу, зміст сертифікаційних програм, засоби діагностики та контролю успішності, варіативні методики підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в умовах закладу вищої освіти. Перевагою запропонованих навчальних матеріалів є розроблений комплекс вправ, спрямованих на формування загальних компетентностей учителів як тьюторів.

Представлені Осадчою К.П. наукове та навчально-методичне забезпечення сприяло удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів у частині формування тьюторської компетентності, що наразі є затребуваною у сучасних вимогах до індивідуалізації навчання у рамках Концепції Нової української школи.

Розроблені та обґрунтовані організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності визнано як продуктивні для запровадження в освітній процес закладів вищої освіти України.

Ректор Рівенського державного
гуманітарного університету,
кандидат історичних наук,
професор кафедри всесвітньої історії,
член-кореспондент Міжнародної
слов'янської академії наук



Постоловський Р. М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, 73003. Тел.: +38(0552) 32-67-05, 32-67-31; факс 49-21-14; e-mail: office@ksu.ks.ua; http://www.kspu.edu
МФО 820172 код за ЄДРПОУ 02125609 р/р 3522 7222 000120; 3521 2022 000120 банк Держказначейська служба України, м. Київ

24.10 2019 р. № 15-30/1555
На № _____ від _____ 2019 р.

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження впровадження результатів
дисертаційного дослідження Осадчої Катерини Петрівни на тему «Теоретико-методологічні
засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційного дослідження Осадчої К.П. впроваджувалися в навчальний процес Херсонського державного університету протягом 2016-2019 навчальних років у процес професійної підготовки майбутніх учителів. На базі Факультету комп'ютерних наук, фізики та математики було апробовано розроблене здобувачкою навчально-методичне забезпечення для професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності.

Викладачами використовувалися матеріали дисертаційного дослідження, які сприяли удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Зокрема в опублікованих Осадчою Катериною Петрівною навчально-методичних посібниках «Мобільні технології на уроках інформатики» та «Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4» для студентів I-III освітніх рівнів галузі 01 «Освіта» розкрито теоретичні положення сучасних інформаційних та педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх учителів та зроблено акцент на практичній роботі із мобільними та дистанційними технологіями в освітньому процесі. Їх застосування та упровадження навчально-методичні комплексів, дистанційних курсів та методичних рекомендацій з дисциплін «Тьюторство у системі освіти» та «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі», а також тем для студентів першого (бакалаврського) освітнього рівня галузі знань 01 «Освіта» викликали інтерес у викладачів і студентів та сприяли підвищенню рівня професійної підготовки. Упровадження засвідчило високий рівень розробки й практичну значущість навчально-методичних матеріалів.

Уважаємо, що результати дисертаційного дослідження Осадчої К.П. можна рекомендувати до використання в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів.

Довідку про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження Осадчої Катерини Петрівни на тему «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності» обговорено і затверджено на засіданні кафедри інформатики, програмної інженерії та економічної кібернетики Факультету комп'ютерних наук, фізики та математики Херсонського державного університету (протокол № 3 від 31/10/2019 р.).

Проректор з наукової роботи

Песчаненко Володимир
(0552)32-67-68



Сергій ОМЕЛЬЧУК

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження кандидата
педагогічних наук, доцента кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького

Осадчої Катерини Петрівни

на тему «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх
учителів до тьюторської діяльності» на здобуття наукового ступеня доктора
педагогічних наук зі спеціальності

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційного дослідження Осадчої К.П. впроваджувалися в навчальний процес Луганського національного університету імені Тараса Шевченка протягом 2016-2019 навчальних років при підготовці майбутніх учителів. Упровадження здійснювалося серед студентів першого і другого рівнів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями).

На базі навчального закладу було апробовано розроблені, обґрунтовані й експериментально перевірені Осадчою К.П. організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. Розроблені дисертанткою навчально-методичні матеріали, зокрема, навчально-методичні посібники, навчально-методичні комплекси (електронні), методичні рекомендації, матеріали до тем дисциплін психолого-педагогічного циклу, зміст сертифікаційних програм, засоби діагностики та контролю успішності, варіативні методики підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в умовах закладу вищої освіти, отримали позитивне схвалення на основі апробації під час професійної підготовки майбутніх учителів. Застосовані теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності сприяли формуванню тьюторської компетентності майбутніх учителів.

Цілі, завдання, зміст навчання і методика підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності відповідають сучасним досягненням педагогіки та психології. Вищезазначене дає підстави рекомендувати розроблені Осадчою К.П. організаційно-методичні умови професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності для впровадження у закладах вищої освіти.

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду із захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Ректор Луганського національного
університету імені Тараса Шевченка
член-кореспондент Національної академії
педагогічних наук України, доктор
педагогічних наук, професор

22.11.2019



Савченко С.В.

Список публікацій та відомості про апробацію результатів дисертації*Монографія*

1. Осадча К. П. Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : монографія. Мелітополь : ФО-П Однорог Т. В., 2019. 424 с.

Навчальні та науково-методичні видання

2. Осадча К. П., Бабич А. З. Мобільні технології на уроках інформатики : навч.-метод. посіб. Мелітополь : ФО-П Однорог Т. В., 2018. 88 с.

3. Осадча К. П., Осадчий В. В. Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4 : навч.-метод. посібник. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 396 с.

4. Методичні рекомендації з курсу «Організація дистанційного навчання у навчальному закладі» : метод. рек. / уклад. К. П. Осадча. Мелітополь : РВЦ МДПУ, 2017. 52 с.

5. Методичні рекомендації з курсу «Тьюторство у сфері освіти» : метод. рек. / уклад. К. П. Осадча. Мелітополь : РВЦ МДПУ, 2017. 113 с.

Статті в наукових фахових виданнях України

6. Осадча К. П. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Вісник Кременчуцького Національного університету імені Михайла Остроградського*. Кременчук, 2019. Вип. 3 (116). С. 25–33.

7. Осадча К. П. Організація підготовки тьюторів у США. *Педагогічні науки*. Херсон, 2019. № 1 (86). С. 312–317.

8. Осадча К. П., Осадчий В. В., Волошинов С. А. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні. *Інженерні та освітні технології* : наук.-практ. електронний журнал. 2018. № 6 (4). С. 38–46.

9. Осадча К. П. Досвід тьюторства та підготовки тьюторів у Польщі. *Молодь і ринок* : наук.-пед. журнал. Дрогобич, 2018. № 8 (163). С. 37–42.

10. Осадча К. П. Аналіз тьюторських практик та досвіду підготовки тьюторів у Німеччині. *Науковий вісник Миколаївського національного*

університету імені В. О. Сухомлинського. *Педагогічні науки*. Миколаїв, 2018. № 2 (61). С. 206–210.

11. Осадча К. П. Аналіз досвіду тьюторства та підготовки тьюторів у Франції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 61. С. 223–227.

12. Осадча К. П. Сучасні моделі підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2018. Вип. 1. С. 207–214.

13. Осадча К. П. Філософські аспекти професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Педагогічні науки*. Херсон, 2017. № 1 (79). 2017. С. 169–173.

14. Осадча К. П. Історико-педагогічний аналіз становлення тьюторства в освіті України. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2017. № 4 (59). С. 395–401.

15. Осадча К. П. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у педагогічній теорії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир, 2017. Вип. 4 (90). С. 109–115.

16. Осадча К. П. Особливості організації тьюторського супроводу підлітків. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2016. Вип. 52–53. С. 211–217.

17. Осадча К. П. Специфіка організації тьюторського супроводу учнів початкової школи. *Молодь і ринок : наук.-пед. журнал*. Дрогобич, 2017. № 5 (148). С. 63–69.

18. Осадча К. П. Специфіка організації тьюторського супроводу учнів старшої школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Мелітополь, 2017. № 1 (18). С. 177–182.

19. Осадча К. П. Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2017. № 27. С. 56–60.

20. Осадча К. П. Аналіз сутності поняття «тьюторська діяльність» у системі шкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2016. № 4 (55). С. 149–153.

21. Осадча К. П. Ключові моменти державної політики США щодо тьюторства як індустрії додаткових освітніх послуг. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 127–132.

22. Осадча К. П. Інформаційно-комунікаційні технології здійснення тьюторської діяльності у системі шкільної освіти. *Молодь і ринок* : наук.-пед. журнал. Дрогобич, 2016. № 9 (128). С. 22–26.

23. Осадча К. П. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2016. № 1 (16). С. 52–61.

24. Осадча К. П., Осадчий В. В., Брянцева Г. В., Молодиченко В. В., Симоненко С. В. Співвідношення Національної рамки кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій як запорука успішного реформування вищої освіти України. *Молодь і ринок* : наук.-пед. журнал. Дрогобич, 2015. № 9 (128). С. 23–29.

25. Осадча К. П., Осадчий В. В. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі розвитку візуального мислення майбутніх учителів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: «Педагогіка*. Мелітополь, 2014. № 1 (12). С. 128–134.

*Статті в зарубіжних виданнях та виданнях України,
що входять до наукометричних баз*

26. Осадча К. П., Сисоєва С. А. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2019. № 70 (2).

С. 271–284.

27. Осадча К. П. До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology* : електронний журнал. 2018. Т. 6. Вип. 1. С. 77–88.

28. Осадча К. П. Тьюторський супровід навчання математики засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2017. № 5 (61). С. 36–49.

29. Осадча К. П., Бабич А. З. Використання мобільних технологій у процесі навчання інформатики у середній школі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology* : електронний журнал. 2017. Т. 5. Вип. 5. С. 1–13.

30. Osadcha K. P., Osadchyi V. V., Ereemeev V. S. The model of intelligence system for the analysis of qualifications frameworks of European countries. *International Journal of Computing*. 2017. Vol. 16. № 3. С. 133–142.

31. Осадча К. П., Осадчий В. В., Єремєєв В. С., Шаров С. В., Конюхов С. Л. Порівняння національних рамок кваліфікацій засобами веб-орієнтованої інтелектуальної інформаційної системи. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2016. № 5. С. 121–136.

32. Осадча К. П., Осадчий В. В., Шаров С. В. Розробка інтелектуальної системи інформаційного та когнітивного супроводу функціонування Національної рамки кваліфікацій. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2016. № 5. С. 31–41.

33. Осадча К. П. Прикладное программное обеспечение для организации тьюторского сопровождения. *Известия на ТУ-Сливен*. 2016. № 1. С. 14–17.

34. Осадча К. П., Осадчий В. В. Сучасні реалії і тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання* : електронне наукове фахове видання. 2015. № 4 (48). С. 47–57.

35. Осадча К. П. Підготовка майбутніх учителів інформатики до індивідуалізації навчання. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28–29 вересня 2018 р.). Київ, 2018. С. 101–103.

36. Осадча К. П. Інформаційно-комунікаційні технології картування у тьюторській діяльності. *Інформаційні технології в освіті та науці* : зб. наук. пр. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2018. Вип. 10. С. 201–206.

37. Осадча К. П. Засоби дистанційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Інформаційні технології в освіті, науці, техніці* : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 17–18 травня 2018 р.). Черкаси, 2018. С. 218–220.

38. Осадча К. П. Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у практиці ВНЗ України. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки* : матеріали Міжнар. наук. конф. (Київ, 1–2 грудня 2017 р.). Київ, 2017. С. 107–110.

39. Osadcha K. P. Content of the discipline for professional preparation of future teachers to the tutor activity. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics* : conference proceeding (Lublin, October 20–21, 2017). Lublin, 2017. P. 73–76.

40. Осадча К. П. Змістова компонента процесу професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 13–14 жовтня 2017 р.). Запоріжжя, 2017. С. 28–31.

41. Osadcha K. P. Становлення тьюторства в освіті України. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* : conference proceedings (Sandomierz, May 5–6, 2017). Sandomierz, 2017. P. 18–21.

42. Осадча К. П. Нові можливості організації діяльності тьютора дистанційного навчання у MOODLE 3.2. *Інформаційні технології в освіті та*

науці : зб. наук. пр. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2017. Вип. 9. С. 187–192.

43. Осадча К. П. Огляд зарубіжного досвіду формування тьюторської компетентності. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці* : матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Вінниця, 28 лютого 2017 р.). Вінниця, 2017. С. 188–191.

44. Осадча К. П. Компетентнісний підхід у формуванні професіоналізму майбутнього учителя як тьютора. *Актуальні питання формування професіоналізму майбутніх педагогів* : матеріали Всеукр. дист. наук.-практ. конф. (Мелітополь, 21 жовтня 2016). Харків, 2016. С. 173–176.

45. Осадча К. П. Адаптивні системи управління навчанням в діяльності тьютора. *Адаптивні технології управління навчанням* : матеріали Міжнар. конф. (Одеса, 21–23 вересня 2016 р.). Одеса, 2016. С. 81–85.

46. Осадча К. П. Роль тьютора у дистанційному навчанні: актуальні проблеми сучасності. *Відкрита та дистанційна освіта: від теорії до практики* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 25–27 жовтня 2016 р.). Київ, 2016. С. 82–83.

Авторські свідоцтва

47. А. с. 85516 Україна. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Тьюторство у сфері освіти» / К. П. Осадча. № 85516; заявл.07.02.2019.

48. А. с. 94666 Україна. Монографія «Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності» / К. П. Осадча. № 94666; заявл.11.12.2019.

49. А. с. 56059 Україна. Навчально-методичний посібник «Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4» / К. П. Осадча, В. В. Осадчий. № 56059; заявл. 14.08.2014.