

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГАРМАШ Олена Миколаївна

УДК 378.147:37.011.3-051:81'243

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ТЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ

015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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



О. М. Гармаш

Науковий керівник –

Світлана Олександрівна Омельченко,
доктор педагогічних наук, професор

АНОТАЦІЯ

Гармаш О. М. Формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, 2020.

У дисертаційній роботі на основі ґрунтовного аналізу сучасного наукового дискурсу вивчено й узагальнено емпіричний досвід та запропоновано шляхи формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

Наукова новизна одержаних у ході дослідження результатів полягає в тому, що *вперше* виокремлено структурні компоненти тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний), критерії її сформованості (мотиваційний, теоретичний, практичний, рефлексивний), відповідні показники і рівні (високий, середній, низький); теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки (створення в закладі вищої освіти сприятливого освітнього середовища для формування тьюторської компетентності); відображення у змісті освітніх компонент (навчальних дисциплін, курсових робіт, педагогічних практик) циклу професійної підготовки учителів іноземних мов специфіки тьюторської роботи та введення до навчальних планів дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти»; застосування інтерактивних технологій навчання в процесі формування тьюторської компетентності); *уточнено* понятійно- категорійний апарат дослідження, а саме: поняття «професійна підготовка вчителя», «тьютор», «тьюторська діяльність», «тьюторський супровід», «індивідуальна освітня програма»,

«індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «тьюторська позиція», «компетентність», «тьюторська компетентність»; сутність, зміст, особливості діяльності вчителя-тьютора; *подальшого розвитку* набули форми, методи й засоби професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

З'ясовано стан розроблення проблеми формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов шляхом аналізу та узагальнення взаємопов'язаних складових, а саме: нормативно-правових документів, що регулюють освітній процес професійної підготовки учителів та зумовлюють сучасні тенденції їх підготовки до професійної діяльності в Новій українській школі; теоретичних та практичних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти, у яких розкриваються вимоги та особливості організації процесу їх професійної підготовки; теоретико-методологічних засад тьюторської діяльності сучасного педагога в закладах освіти, сутності та змісту тьюторської компетентності вчителя. У результаті опрацювання наукової літератури констатовано відсутність фундаментальних досліджень із проблеми організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до набуття ними тьюторської компетентності.

Поняття «професійна підготовка майбутніх учителів» визначено як спеціально організований процес, який відбувається в інституційних рамках закладу вищої освіти та спрямований на набуття здобувачами необхідних компетентностей, професійних та особистісних якостей, внаслідок чого майбутні педагоги виявляють готовність до здійснення своїх професійних обов'язків.

На підставі термінологічного аналізу ключових понять дослідження («тьютор», «тьюторська діяльність», «тьюторський супровід», «індивідуальна освітня програма», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «тьюторська позиція», «компетентність», «тьюторська компетентність»), з урахуванням стану професійної підготовки педагогів у

зкладах вищої освіти встановлено, що під «тьюторською компетентністю майбутнього учителя іноземних мов» мається на увазі інтегративна якість особистості, що визначається сукупністю особистісних характеристик, теоретичних знань, практичних умінь налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які виявляються в здатності та готовності майбутніх учителів іноземних мов здійснювати діяльність у відкритому варіативному особистісно орієнтованому освітньому просторі. Доведено, що тьюторська компетентність є складовою професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Розроблено структуру тьюторської компетентності, що характеризується сформованими мотивами, потребами, ціннісними орієнтаціями, знаннями, уміннями й навичками, особистісними якостями, які об'єднані в компоненти, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Виокремлено критерії та показники тьюторської компетентності: мотиваційний (показники: мотивація до тьюторської діяльності; потреба в оволодінні теоретичними і практичними знаннями з основ тьюторства; наявність пізнавального інтересу до тьюторства; прагнення до неперервної самоосвіти; прагнення дотримуватись професійних цінностей та їх суб'єктивація); теоретичний (показники: об'єм теоретичних знань; усвідомлене засвоєння теоретичних знань); практичний (показники: розвиненість тьюторських умінь; здатність застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях); рефлексивний (показники: здатність до самооцінювання системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей; здатність до рефлексії; уміння корегувати власну професійну діяльність (самокорекція)). Визначено й описано рівні сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов – низький, середній, високий.

На підставі розробленої критеріально-рівневої бази та діагностичного інструментарію формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов встановлено й проаналізовано вихідний рівень сформованості досліджуваного явища. Результати попередньої діагностики засвідчили, що на

констатувальному етапі педагогічного експерименту більшість респондентів мають середній та низький рівні сформованості тьюторської компетентності за всіма визначеними критеріями.

Розроблено педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Створення педагогічних умов в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відбувалось під час формувального етапу педагогічного експерименту. Реалізація першої педагогічної умови (*створення в закладі вищої освіти стимулювального освітнього середовища, що сприяє формуванню тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов*) передбачала супровід викладачами-тьюторами пізнавальних інтересів здобувачів. Відповідно до визначених етапів тьюторського супроводу було проведено комплексну роботу з діагностики їхніх пізнавальних інтересів, фіксації освітніх запитів, консультування під час визначення освітніх цілей, задач, допомога у проектуванні ресурсних карт, проектування освітніх маршрутів, підтримка і мотивація під час руху підопічних у реалізації своїх проєктів та допомога в постійній рефлексії, самоаналізі та самокорекції.

З метою реалізації другої педагогічної умови (*відображення у змісті освітніх компонент циклу професійної підготовки здобувачів специфіки тьюторської роботи та введення до навчальних планів дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти»*) було оптимізовано та доповнено тьюторською тематикою зміст навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство», «Методика використання комп'ютерних технологій», «Педагогіка канікул», «Методика навчання іноземних мов і культур». Розроблено та впроваджено в освітній процес навчальну дисципліну «Основи тьюторства в закладах освіти», що передбачала ознайомлення здобувачів із сутністю, змістом та структурою тьюторської діяльності вчителя, ознайомлення з формами, методами та технологіями реалізації тьюторського супроводу, алгоритмом проектування індивідуального

освітнього руху учнів. Також було оновлено тематику курсових робіт і програм педагогічних практик.

Реалізація третьої педагогічної умови (*застосування інтерактивних технологій навчання в процесі формування тьюторської компетентності*) передбачала розробку та організацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів із використанням інтерактивних технологій навчання, як-от: «мозковий штурм», «круглий стіл», ділові ігри, навчання за допомогою кейсів, тренінгові технології, що спрямовані на розвиток суб'єктної позиції здобувачів, активізацію та удосконалення навичок самостійної роботи, вміння працювати в команді, знаходити спільні рішення, критично мислити, уміння вирішувати професійні завдання тощо.

Змодельовано процес формування тьюторської компетентності у майбутніх учителів іноземних мов під час їх професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Експериментально перевірено ефективність розроблених педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх професійної підготовки. Повторне застосування діагностичного інструментарію на контрольному етапі педагогічного експерименту дозволило виявити позитивну динаміку рівнів сформованості тьюторської компетентності у здобувачів експериментальної групи, на відміну від кількісних показників здобувачів контрольної групи. Перевірка отриманих результатів методами математичної статистики підтвердила ефективність розроблених педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх професійної підготовки.

Результати й висновки дослідження можуть бути використані в процесі організації професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в закладах вищої освіти, зокрема під час розробки робочих програм навчальних дисциплін, навчально-методичного забезпечення дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; у системі післядипломної освіти й підвищення кваліфікації науково-педагогічних та

педагогічних працівників; у процесі самоосвіти здобувачів закладів вищої освіти.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутній учитель іноземних мов, тьютор, тьюторська діяльність, тьюторська компетентність, професійна компетентність, педагогічні умови формування тьюторської компетентності.*

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Статті в наукових фахових виданнях України, зокрема, які включені до міжнародних наукометричних баз:

1. **Гармаш О.** Компетентнісний підхід як напрям модернізації педагогічної освіти в Україні. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2018. Вип. LXXXI. Т. 3. С. 125–129.
2. **Гармаш О. М.** Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Київ, 2019. Вип. 66. С. 39–42.
3. **Гармаш О. М.** Тьюторська компетентність як феномен теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, 2019. Вип. 65. Т. 2. С. 26–30.
4. **Гармаш О. М.** Інтерактивні технології як засіб формування діяльнісного компонента тьюторської компетентності. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки.* Чернігів, 2020. Вип. 8 (164). С. 24–28.
5. **Гармаш О.** Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Проблема підготовки сучасного вчителя.* Умань, 2020. Вип. 1 (21), Ч. 1. С. 48–55.

6. **Гармаш О.** Педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. збірн. наук. праць молод. вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 258–264.

7. **Гармаш О., Омельченко С.** Структура та зміст тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки.* Бердянськ, 2020. Вип. 1. С. 202–212.

Стаття в зарубіжному науковому виданні:

8. **Гармаш О. М.** Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Science and Education a new Dimension : Pedagogy and Psychology.* 2020. VIII (88), Issue : 220. P. 17–19.

Статті в інших виданнях, матеріали конференцій:

9. **Гармаш О. М.** До проблеми визначення тьюторської позиції майбутнього вчителя іноземних мов в психолого-педагогічній літературі. *Становлення і розвиток педагогіки* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 16–17 лют. 2018 р. Херсон, 2018. С. 97–98.

10. **Гармаш О.** Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів іноземних мов до тьюторської діяльності. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти* : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 20 берез. 2018 р., Київ, 2018. С. 42–43.

11. **Гармаш О. М.** Підготовка вчителя-тьютора до застосування технології індивідуалізації навчання. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Мукачєво, 25–26 жовт. 2018 р. Мукачєво, 2018. С. 80–81.

12. **Гармаш О. М.** До проблеми визначення поняття «тьюторський супровід». *Освіта і наука у мінливому світі : проблеми та перспективи*

розвитку : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 29–30 берез. 2019 р. Дніпро, 2019. Ч. 1. С. 118–119.

13. Гармаш О. М. Модифікація функцій учителя іноземних мов як тьютора в умовах сучасної освіти. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 8–9 лют. 2019 р. Запоріжжя, 2019. С. 9–11.

14. Гармаш О. М. Роль учителя іноземних мов у позиції «тьютор» у процесі самоактуалізації особистості учня. *Сучасна освіта : методологія, теорія, практика* : матеріали II всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 12 берез. 2019 р. Дніпро, 2019. С. 210–211.

15. Гармаш О. М. Сучасні моделі тьюторських практик. *Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнеокласичній парадигмі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Черкаси, 9–10 квіт. 2019 р. Черкаси, 2019. С. 148–149.

16. Гармаш О. М. Тьютор – ключова фігура системи освіти XXI ст. *Освіта для XXI століття : виклики, проблеми, перспективи* : матеріали I міжнар. наук.-практ. конф., м. Суми, 29–30 жовт. 2019. Суми, 2019. С. 51–53.

17. Гармаш О. М. Тьюторство : закордонний досвід та українські реалії. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали III міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 26–27 верес. 2019 р. Слов'янськ, 2019. С. 46–48.

18. Гармаш О. Тьюторська діяльність викладача як фактор підтримки професійного становлення особистості. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали X міжнар. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 7–8 лист. 2019 р. Хмельницький, 2019. С. 20.

19. Гармаш О. Тьюторська позиція вчителя іноземних мов в контексті оновлення української школи. *Інновації в освіті : сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов* : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф., м. Ніжин, 27–28 верес. 2019 р. Ніжин, 2019. С. 148–149.

20. Гармаш О. М. Модель «навчання через досвід» як концептуотворююча ідея ефективного формування тьюторської компетентності у майбутніх учителів іноземних мов. *Соціально-психологічні проблеми суспільства* : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., м. Київ, 10 квіт. 2020 р. Київ, 2020. С. 40–42.

ANNOTATION

Harmash O. M. Forming tutor competence of future teachers of foreign languages in the process of their professional training. – The qualifying scientific manuscript retaining copyright.

Dissertation to receive the Doctor of Philosophy degree on branch of knowledge 01 Education/Pedagogy on speciality 015 Professional education. – The state higher educational institution «Donbas state pedagogical university», Sloviansk, 2020.

In the dissertation, we have generalized and practically solved the problem of forming the tutor competence of future teachers of foreign languages in the process of their professional training on the basis of scientific discourse analysis and empirical experience research.

The scientific novelty of the received results is that, *for the first time*, it has been developed the structural components of tutor competence of future teachers of foreign languages (motivational-value, cognitive, operative, person-reflexive), criteria of formation (motivational, theoretical, practical, reflexive), the corresponding indicators and levels (high, medium, low); it has been theoretically justified and experimentally examined the pedagogical conditions to form tutor competence of future foreign language teachers in the professional training process (creating stimulating educational environment in institutions of higher education, favorable formation of tutor competence; in the content of educational components (subjects, course papers, pedagogical practice), representation of the professional cycle to train foreign language teachers the specificity of tutor's work and introduction of the subject «Basics of tutoring in educational institutions»); using

interactive technologies of education in the process to form tutor competence); we have *specified* the conceptual-category apparatus of the research, namely “professional teacher’s training”, “tutor”, “tutor activity”, “tutor assistance”, “individual educational programme”, “individual educational trajectory”, “individual educational route”, “tutor’s position”, “competence”, “tutor’s competence”; the matter, content of the specificity of teacher-tutor’s activity; *we have further developed* forms, methods and means of professional training of future foreign language teachers in institutions of higher education.

We have studied and researched how tutor competence of future teachers is formed by analyzing and generalizing the interconnected components, namely legal and regulatory instruments which control educational process of professional teachers’ training and determine modern tendencies of their professional training to act in New Ukrainian school; theoretical and practical aspects of professional training of future foreign language teachers in institutions of higher education where requirements and peculiarities of organizing professional training are revealed; theoretical-methodological principles of tutor activity of the modern teacher in educational institutions, the essence and content of teacher’s tutor competence. Having analyzed professional literature, we have stated the fact that there is no fundamental research done on organizing professional training of foreign teachers training for them to acquire a tutor competence.

The notion “professional training of future teachers” is defined as a targeted process, which takes place in the institutional frames of the higher educational establishment, and which is directed to acquire necessary competences, professional and personal qualities by candidates as the result of which the future pedagogues are eager to perform their professional duties.

On the basis of the terminological analysis of the research key notions (“tutor”, “tutor activity”, “tutor assistance”, “individual educational programme”, “individual educational trajectory”, “individual educational route”, “tutor position”, “competence”, “tutor competence”), taking into consideration the level of pedagogues’ professional training, it has been established that under the “tutor

competence of future teachers of foreign languages” we understand an integrative characteristic of the individual, which is characterized by a set of personal qualities, theoretical knowledge, practical skills to initiate subject-object interaction, which are revealed in ability and readiness of future teachers of foreign languages to perform their activity in an open varied person-centered educational environment. It has been proved that a tutor competence is an integral part of professional training of future foreign language teachers.

It has been developed the structure of tutor competence which is characterized by developed motives, needs, value orientations, knowledge, abilities and skills, personal qualities united into components, such as motivational-value, cognitive, active, and person-reflexive. It has been defined the criteria and indicators of tutor competence: motivational (indicators: motivation for tutor activity; necessity of mastering theoretical and practical knowledge on tutor basics; cognitive interest for tutoring; desire of continuing self-education; aspiration to observe professional values and their subjectification); theoretical (indicators: amount of theoretical knowledge; deliberate acquisition of theoretical knowledge); practical (indicators: development of tutor skills; ability to apply the received knowledge as to the mechanisms of tutor’s actions in different situations); reflexive (indicators: ability of self-assessment the personal qualities which are important for tutor’s activity; ability of reflection; ability to correct their own professional activity (self-correction)). It has been determined and described levels of formation the tutor competence of future teachers of foreign languages – low, medium, and high.

On the basis of the developed criteria-level base and diagnostic instruments to form tutor competence of future foreign language teachers, it has been stated and analyzed the outgoing level of the formed phenomenon under the study. The results of the previous diagnostics have proved that at the established stage of the pedagogical experiment, most of respondents have formed a medium or low level of tutor competence by all the criteria.

The process of forming tutor competence of future teachers of foreign languages in their process of their professional training in higher education institutions has been modeled.

The pedagogical conditions to form tutor competence of future foreign language teachers have been developed. The pedagogical conditions were introduced into educational process of professional training of future teachers during the forming period of the pedagogical experiment. Realization of the first pedagogical condition *и (creating stimulating educational environment in institutions of higher education, favorable formation of tutor competence of future foreign language teachers)* supposed supervising students' cognitive interests by teachers-tutors in the favorable educational environment created on purpose. According to the defined stages of tutor supervision some work was done to diagnose their cognitive interests, to fix educational requirements, to consult while determining educational goals, tasks, to help with projecting resource maps, educational routes, to support and motivate the students to realize their projects, to help with constant self-reflection, self-analysis and self-correction.

In order to realize the second pedagogical condition *(representation of the professional cycle to train foreign language teachers the specificity of tutor's work and introduction of the subject «Basics of tutoring in educational institutions»)*, it was optimized and reconsidered with tutor topics the content of the following subjects, such as "Pedagogy", "Psychology", "Culture-through-language studies", "Methods of using computer technologies", "Pedagogy of holidays", "Methods of teaching foreign languages and cultures". It was designed and introduced into educational process the subject "Basics of tutoring in educational institutions", which supposed introducing students to the core points, content and structure of tutor duties of the teacher, to learn forms, methods and technologies how to realize tutor's assistance, to study the algorithm of projecting the individual educational route of students. The content of course papers and pedagogical practice was revised, too.

Realization of the third pedagogical condition *(using interactive technologies in the process of forming tutor competence)* was to design and organize the process

of professional training of future teachers with interactive technologies in education, namely: “brainstorm”, “round table”, business games, case study, training technologies aimed to develop personal opinion of students, to activate and improve unsupervised work skills, ability of team work, to make a common decision, to think critically, to solve professional tasks, etc.

The denoted pedagogical conditions were realized in the process of introducing the designed generalized model to form tutor competence of future teachers of foreign languages which demonstrated the running of the process under study, established connection and function of every structural element, and depicted complex realization of the research object.

It was experimentally checked the efficiency of the designed pedagogical conditions to form tutor competence of future teachers of foreign languages in the process of their professional training. Repeated use of diagnostic instruments at the control stage of the pedagogical experiment allowed detecting a positive dynamics of tutor competence formation levels of the students from the experimental group unlike the quantity results of the students from the control group. Checking the received results by methods of mathematic statistics proved the efficiency of the designed pedagogical conditions to form tutor competence of future teachers of foreign languages in the process of their professional training.

The results and conclusions of the research can be used in the process of organizing professional training of future teachers for their tutor activity in educational institutions of higher education, in particular to design the operational program of the curriculum, educational-methodic supply of materials for subject cycle of professional training of future foreign language teachers; in the system of postgraduate education and professional training of research and educational staff, and pedagogies; in the process of students’ self-education in institutions of higher education.

Key words: *professional training, future teacher of foreign language, tutor, tutor activity, tutor competence, professional competence, pedagogical conditions of forming tutor competence.*

LIST OF SCIENTIFIC WORKS OF THE APPLICANT

Scientific Works in Professional Publications of Ukraine, in Particular, Those Included to the International Scientometric Bases:

1. Harmash O. (2018) Kompetentnisnyi pidkhid yak napriam modernizatsii pedahohichnoi osvity v Ukraini [Competence-based approach as a direction of modernization of pedagogical education in Ukraine]. *Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats – Pedagogical Sciences : Collection of Research Papers*. LXXXI, vol. 3, 125–129 [in Ukrainian].

2. Harmash O. M. (2019) Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov yak pedahohichna problema [Professional training of the future teachers for foreign languages as pedagogical problem]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Pedagogical Sciences : Realities and Perspectives*. 66, 39–42 [in Ukrainian].

3. Harmash O. M. (2019) Tiutorska kompetentnist yak fenomen teorii ta praktyky profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Tutor competence as phenomenon of the theory and practice of professional training of the future teachers for foreign languages]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creating a Creative Personality in Higher and General Education Schools*. 65, vol. 2, 26–30 [in Ukrainian].

4. Harmash O. M. (2020) Interaktyvni tekhnolohii yak zasib formuvannia diialnisnoho komponenta tiutorskoi kompetentnosti [Interactive technologies as a way of forming the activity component of tutor competence]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of the T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”*. *Pedagogical Sciences*. 8 (164), 24–28 [in Ukrainian].

5. **Harmash O.** (2020) Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti tiutorskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Criteria, indicators and the degrees of formation of tutor competence of the future teachers for foreign languages]. *Problema pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Modern Teacher Training*. 1 (21), vol. 1, 48–55 [in Ukrainian].

6. **Harmash O.** (2020) Pedagogichni umovy formuvannia tiutorskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Pedagogical conditions of forming the future foreign languages teachers' tutor competence]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Humanities Science Current Issues: Interuniversity Collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers*. 27, vol. 1, 258–264 [in Ukrainian].

7. **Harmash O., Omelchenko S.** (2020) Struktura ta zmist tiutorskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [The structure and the content of tutor competence of the future teachers for foreign languages]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu. Pedagogichni nauky – Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences*. 1, 202–212 [in Ukrainian].

Scientific Work in the Foreign Scientific Publication:

8. **Harmash O. M.** (2020) Suchasni naukovi pidkhody do profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [The modern scientific approaches to professional training of future teachers for foreign languages]. *Science and Education a new Dimension : Pedagogy and Psychology*. VIII (88), 17–19 [in Ukrainian].

Scientific Works in Other Publications, Materials of the Conferences:

9. **Harmash O. M.** (2018) Do problemy vyznachennia tiutorskoi pozytsii maibutnoho vchytelia inozemnykh mov v psykholoho-pedagogichnii literature [To the problem of determining the tutor position of future teacher for foreign languages in the psychological and pedagogical literature]. *Stanovlennia i*

rozvytok pedahohiky : materialy II mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Kharkiv, 16–17 liutoho, 2018 roku – The genesis and the Development of Pedagogy : Materials of the II International Scientific and Practical Conference, Kherson, February 16–17, 2018. Kherson, 97–98 [in Ukrainian].

10. Harmash O. (2018) Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov do tiutorskoi diialnosti [The competency-based approach to training the future teachers for foreign languages for tutoring]. *Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity : materialy VI mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Kyiv, 20 bereznia, 2018 roku – Current Issues of Higher Professional Education : Materials of the VI International Scientific and Practical Conference, Kyiv, March 20, 2018. Kyiv, 42–43 [in Ukrainian].*

11. Harmash O. M. (2018) Pidhotovka vchytelia-tiutora do zastosuvannia tekhnolohii individualizatsii navchannia [The Teacher-Tutor’s education for applying individualization technology]. *Osvita i formuvannia konkurentospromozhnosti fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsii : materialy II mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Mukachevo, 25–26 zhovtnia 2018 roku – Education and Formation of Competitiveness of Professionals in the context of European Integration : Materials of the II International Scientific and Practical Conference, Mukachevo, October 25–26, 2018. Mukachevo, 80–81 [in Ukrainian].*

12. Harmash O. M. (2019) Do problemy vyznachennia poniattia «tiutorskyi suprovid» [To the problem of defining the concept of “tutor support”]. *Osvita i nauka u minlyvomu sviti : problemy ta perspektyvy rozvytku : materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Dnipro, 29–30 bereznia 2019 roku – Education and Science in a Changing World : challenges and opportunities: Materials of the International Scientific and Practical Conference, Dnipro, March 29–30, 2019. Dnipro, 118–119 [in Ukrainian].*

13. Harmash O. M. (2019) Modyfikatsiia funktsii uchytelia inozemnykh mov yak tiutora v umovakh suchasnoi osvity [The function modification of the foreign languages teacher as a tutor in the modern education]. *Innovatsiini naukovi doslidzhennia u haluzi pedahohiky ta psykholohii : materialy vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii, m. Zaporizhzhia, 8–9 liutoho 2019 roku – Innovative Scientific Researches in Pedagogy and Psychology : Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Zaporizhzhia, February 8–9, 2019. Zaporizhzhia, 9–11 [in Ukrainian].*

14. Harmash O. M. (2019) Rol uchytelia inozemnykh mov u pozytsii «tiutor» u protsesi samoaktualizatsii osobystosti uchnia [The role of the teacher for foreign languages in the position of “tutor” in the process of self-actualization of student’s personality]. *Suchasna osvita : metodolohiia, teoriia, praktyka : materialy II vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii, m. Dnipro, 12 bereznia 2019 roku – The Modern Education: Methodology, Theory, Practice : Materials of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Dnipro, March 12, 2019. Dnipro, 210–211 [in Ukrainian].*

15. Harmash O. M. (2019) Suchasni modeli tiutorskykh praktyk [The modern models of tutor practices]. *Rozvytok profesionalizmu suchasnoho pedahoha v postneoklasychnii paradyhmi : materialy mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii, m. Cherkasy, 9–10 kvitnia 2019 roku – The Development of professionalism of a Modern Teacher in the Postneoclassical Paradigm : Materials of the International Scientific and Practical Conference, Cherkasy, April 9–10, 2019. Cherkasy, 148–149 [in Ukrainian].*

16. Harmash O. M. (2019) Tiutor – kliuchova fihura systemy osvity XXI st. [The tutor as a key figure in the educational system in the XXI century]. *Osvita dlia XXI stolittia : vyklyky, problemy, perspektyvy : materialy I mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii, m. Sumy, 29–30 zhovtnia 2019 roku – Education for the XXI Century: Challenges, Problems, Prospects : Materials of the I International Scientific and Practical Conference, Sumy, October 29–30, 2019. Sumy, 51–53 [in Ukrainian].*

17. Harmash O. M. (2019) Tiutorstvo : zakordonnyi dosvid ta ukraïnski realii [The tutoring : foreign experience and ukrainian realities]. *Profesionalizm pedahoha v umovakh osvitynnikh innovatsii : materialy III mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Sloviansk, 26–27 veresnia 2019 roku – Teacher’s professionalism in the Context of Educational Innovations : Materials of the III International Scientific and Practical Internet Conference, Sloviansk, September 26–27, 2019.* Sloviansk, 46–48 [in Ukrainian].

18. Harmash O. (2019) Tiutorska diialnist vykladacha yak faktor pidtrymky profesiinoho stanovlennia osobystosti [The teacher’s tutoring activity as a factor of supporting the professional development of a person]. *Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy : materialy X mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Khmelnytskyi, 7–8 lystopada 2019 roku – Professional becoming of a Person : the Problems and the Prospects : Materials of the X International Scientific and Practical Conference, Khmelnytskyi, November 7–8, 2019.* Khmelnytskyi, 20 [in Ukrainian].

19. Harmash O. (2019) Tiutorska pozytsiia vchytelia inozemnykh mov v konteksti onovlennia ukraïnskoi shkoly [The tutor’s position of the teacher for foreign languages in the context of renovation of the Ukrainian School]. *Innovatsii v osviti : suchasni pidkhody do profesiinoho rozvytku vchyteliv inozemnykh mov : materialy VII mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Nizhyn, 27–28 veresnia 2019 roku – Innovations in Education : the Modern Approaches to the Professional Development of foreign language teachers : Materials of the VII International Scientific and Practical Conference, Nizhyn, September 27–28, 2019.* Nizhyn, 148–149 [in Ukrainian].

20. Harmash O. M. (2020) Model «navchannia cherez dosvid» yak kontseptoutvoriuiucha ideia efektyvnoho formuvannia tiutorskoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [The model “Learning through Experience” as the concept-forming idea of effective formation of tutor competence of the future teachers for foreign languages]. *Sotsialno-psykhologichni problemy suspilstva : materialy mizhnarodnoi naukovo-*

praktychnoi konferentsii, m. Kyiv, 10 kvitnia 2020 roku – Socio-psychological Problems of Society : Materials of the International Scientific and Practical Conference, Kyiv, April 10, 2020. Kyiv, 40–42 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	23
ВСТУП	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	32
1.1. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема	32
1.2. Сутність і структура тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов	53
1.3. Аналіз стану сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов на сучасному етапі професійної підготовки	84
Висновки до розділу 1	116
РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	120
2.1. Обґрунтування та характеристика педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки	120
2.2. Упровадження педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки	149

2.3. Аналіз ефективності впровадження розроблених педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки .	174
Висновки до розділу 2	189
ВИСНОВКИ	193
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196
ДОДАТКИ	224

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти;

ІОМ – індивідуальний освітній маршрут

ІОП – індивідуальна освітня програма

ІОТ – індивідуальна освітня траєкторія

КГ – контрольна група

НУШ – Нова українська школа

РВО – рівень вищої освіти

Учитель ІМ – учитель іноземних мов

ECTS – Європейська кредитно-трансферна система (European Credit Transfer and Accumulation System)

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. ХХІ століття можна характеризувати стрімкими процесами глобалізації та інтеграції, розвитком міжнародних відносин та встановленням міцних зв'язків у сфері економіки, політики, культури в якісно новій площині, прискореним темпом інформатизації й роботизації суспільства. Ринок праці потребує професійно спрямованих особистостей, які вирізняються креативністю, комунікабельністю, відповідальністю, здатних творчо вирішувати проблеми та вміють будувати власну індивідуальну освітню (у процесі неперервного самонавчання) та професійну траєкторію. Освіта не може залишатись від цих процесів осторонь, і вчитель є провідником на цьому шляху.

Структурні та якісні перетворення в освіті, а саме: наближення української освітньої системи до європейського та світового освітніх просторів, підтримка та розвиток гуманістичних цінностей, ідей людиноцентризму, автономності особистості, педагогіки партнерства – усе це вимагає пошуку ефективних шляхів підготовки педагогів нової формації, здатних не лише репродукувати знання, а створювати відкритий варіативний освітній простір, урахувавши індивідуальний темп навчання, можливості, здатності, потреби кожної дитини; здійснювати її супровід під час індивідуального освітнього руху. Саме тому перед закладами вищої освіти, що надають освітні послуги з підготовки майбутніх учителів іноземних мов, сьогодні постала особлива місія в підготовці вчителів-предметників, які мають у своєму професійному інструментарії тьюторську компетентність і виявляють готовність до фасилітації, підтримки та супроводу процесу становлення й розвитку особистості учня в умовах особистісно зорієнтованої парадигми навчання.

Соціальну значущість окресленої проблеми визначено в чинній нормативно-правовій базі України: Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції

реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти „Нова українська школа” на період до 2029 року» (2016 р.) та ін.

Пошуки наукових підходів щодо розуміння сутності тьюторства й ефективних механізмів (форм, методів) формування тьюторської компетентності стали справжнім викликом для української системи вищої освіти. Фундаментальною теоретико-методологічною основою дослідження питання формування тьюторської компетентності слугують наукові студії вітчизняних та зарубіжних учених, спрямовані на розкриття таких аспектів окресленого питання: проблему професійної підготовки майбутніх учителів вивчали О. Абдулліна [1], Н. Батечко [14], І. Булах [191], Н. Волкова [31], І. Гавриш [35], Т. Гарбуза [40], О. Дубасенюк [68], І. Зязюн [86], Г. Кловак [100], Н. Кузьміна [113], Н. Ничкало [132], О. Пехота [157], Т. Рогова [174], О. Семенов [182], В. Семиченко [183], О. Тютюнник [213] та ін.; розробці вимог до професійної підготовки майбутніх учителів приділено увагу І. Зимньою [84], В. Кременем [154], А. Конишевою [108], Ю. Пассовим [152], М. Татариновою [204], О. Чайкою [226], К. Call [248], М. Kelly [267], М. Wipperfurth [283] та ін.; виявленню специфіки, шляхів забезпечення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов присвячено студії В. Безлюдної [17], Н. Бориско [25], І. Гайдай [37], Т. Гарбузи [40], Л. Зені [82], Г. Кловак [100], О. Місечко [129], С. Ніколаєвої [134], І. Соколової [196], С. Шехавцової [237] та ін.; сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов репрезентовано в працях Н. Бібік [19], О. Заблоцької [77], В. Лугового [151], В. Хом'юк [220], О. Шевчук [235], J. Harris [263], S. Oinam [273] та ін.

Проблему сучасного стану вивчення та поширення концептуальних засад тьюторства в країнах Європи та Америки розглядали Є. Андрєєва [6], О. Іваницька [89], А. Brzezińska [247], N. Falchikov [258], J. Religa [276], J. Tummons [280] та ін. Теоретичні та методологічні аспекти тьюторства висвітлювали у своїх розвідках О. Олександрова [5], А. Бойко [20], С. Бочкарьова [27], О. Воронкін [34], О. Гайманова [38], Н. Дем'яненко [64],

Т. Ковальова [103], О. Літовка [119], Л. Настенко [131], Т. Перевозна [155], С. Сисоєва [190], Н. Чиркова [230], Р. Шаран [231], Л. Шеїна [236], С. Щенніков [241], I. Berghmans [243], J. Beziat [244], O. Bombardelli [245], T. Chin [250], E. Gordon [261] та ін. До питання підготовки педагогів до тьюторської діяльності звертались С. Єфименко [73], М. Іващенко [91], Т. Койчева [105], А. Ніколаєва [133], К. Осадча [149], А. Сучану [200], В. Цилицький [224] та ін. Наукові пошуки з вирішення проблеми формування тьюторської компетентності були предметом дослідження В. Адольф [2], О. Гайманової [38], С. Довбиш [67], Т. Ковальової [103], Д. Логінова [120], О. Лося [121], К. Осадчої [147], Н. Пігаревої [158], А. Пікіної [159], Л. Семеновської [181], С. Сисоєвої [190], R. Cofer [252], V. Cohen-Scali [253], M. Kosno [269], J. Religa [276], J. Zhang [285] та ін.

Проте, незважаючи на внесок, зроблений вітчизняними та зарубіжними науковцями в розв'язанні проблеми формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов, існують певні *протиріччя* між:

- постійно зростаючими вимогами та соціальними очікуваннями до професіоналізму майбутнього вчителя іноземних мов і невідповідністю цим вимогам традиційної системи їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти;

- об'єктивною потребою Нової української школи в учителях, які мають у своєму професійному інструментарії тьюторську компетентність, та недостатнім рівнем її сформованості у випускників закладів вищої освіти;

- потребою в організації систематичної цілеспрямованої діяльності щодо формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов в освітньому середовищі закладу вищої освіти та відсутністю комплексу педагогічних умов, спрямованих на її реалізацію.

Необхідність розв'язання зазначених протиріч зумовила вибір теми нашої дисертаційної роботи: **«Формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до комплексної теми наукових досліджень «Інноваційні технології в технологічній освіті» (державний реєстраційний номер № 0115U003307), що розробляється й упроваджується в Державному закладі вищої освіти «Донбаський державний педагогічний університет». Тему затверджено Вченою радою ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 3 від 11 жовтня 2018 р.).

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

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

1. Проаналізувати ступінь дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у сучасній науковій літературі.
2. Розкрити сутність і структуру тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов.
3. Здійснити діагностику стану сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов на основі визначених критеріїв та показників.
4. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.
5. Експериментально перевірити ефективність упровадження в освітній процес розроблених педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Для досягнення мети й реалізації завдань дисертаційної роботи застосовано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні*: аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури з метою уточнення сутності основних понять дослідження, вивчення стану розробленості проблеми формування тьюторської компетентності майбутніх учителів у педагогічному дискурсі, з'ясування її структури, компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості; індукція, дедукція, порівняння й абстрагування для обґрунтування педагогічних умов формування тьюторської компетентності; *емпіричні*: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ювання, бесіда, аналіз продуктів творчої діяльності, метод експертних оцінок для вивчення сучасного стану сформованості тьюторської компетентності в майбутніх педагогів; педагогічний експеримент для перевірки ефективності визначених педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов; *математичні методи статистичної обробки*: кількісний та якісний аналіз експериментальних даних для опрацювання результатів експериментального дослідження; критерій згоди Пірсона (χ^2) для оцінки статистичної значущості отриманих результатів.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* розроблено структурні компоненти тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний), критерії сформованості (мотиваційний, теоретичний, практичний, рефлексивний), відповідні показники й рівні (високий, середній, низький); теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки (створення в закладі вищої освіти стимулювального освітнього середовища, сприятливого формуванню тьюторської компетентності; відображення в змісті освітніх компонентів (навчальних дисциплін, курсових робіт, педагогічних практик) циклу професійної підготовки вчителів іноземних

мов специфіки тьюторської роботи та введення навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти»; застосування інтерактивних технологій навчання в процесі формування тьюторської компетентності);

– *уточнено* понятійно-категоріальний апарат дослідження, а саме: поняття «професійна підготовка вчителя», «тьютор», «тьюторська діяльність», «тьюторський супровід», «індивідуальна освітня програма», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «тьюторська позиція», «тьюторська компетентність»; сутність, зміст, особливості діяльності вчителя-тьютора;

– *подальшого розвитку* набули форми, методи й засоби професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні в практику закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов, педагогічних умов формування тьюторської компетентності, а саме: оновлено зміст навчальних дисциплін («Педагогіка», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство», «Педагогіка канікул», «Методика використання комп'ютерних технологій», «Методика навчання іноземних мов і культур»), курсових робіт, педагогічних практик шляхом інтегрування тьюторського контенту; упроваджено в освітній процес навчальну дисципліну «Основи тьюторства в закладах освіти»; реалізовано аудиторні та позааудиторні заходи, спрямовані на набуття майбутніми вчителями іноземних мов тьюторської компетентності (тренінгові заняття, круглі столи, ділові ігри тощо); розроблено, адаптовано комплекс діагностичних методик для визначення рівня сформованості тьюторської компетентності в майбутніх учителів іноземних мов.

Результати й висновки дослідження можуть бути використані в процесі організації професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності в закладах вищої освіти, зокрема під час розробки робочих програм навчальних програм, навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; у

системі післядипломної освіти й підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників; у процесі самоосвіти здобувачів закладів вищої освіти.

Експериментальні матеріали **впроваджено** в освітній процес Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-20-183/1 від 06.03.2020 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 430-33/03 від 05.05.2020 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-561 від 25.05.2020 р.), Університету імені Альфреда Нобіля (довідка № 286 від 14.05.2020 р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає в узагальненні наукових джерел щодо структури тьюторської компетентності та розробці структурних компонентів тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов, розкритті їхнього змісту, характеристиці сутності [53].

Апробація результатів дослідження відбувалася шляхом обговорення на наукових, науково-практичних конференціях різного рівня, а саме: *Міжнародних*: Становлення і розвиток педагогіки (Харків, 2018), Актуальні проблеми вищої професійної освіти (Київ, 2018), Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції (Мукачево, 2018), Освіта і наука у мінливому світі (Дніпро, 2019), Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнеокласичній парадигмі (Черкаси, 2019), Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителя іноземних мов (Ніжин, 2019), Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій (Слов'янськ, 2019), Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи (Суми, 2019), Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи (Хмельницький, 2019), Соціально-психологічні проблеми суспільства (Київ, 2020); *Всеукраїнських*: Інноваційні дослідження в галузі педагогіки та психології (Запоріжжя, 2019), Сучасна освіта: методологія, теорія, практика (Дніпро, 2019).

Основні положення та висновки дисертаційної роботи обговорено й позитивно оцінено на засіданнях кафедри педагогіки і методики професійної та технологічної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (упродовж 2017 – 2020 рр.).

Публікації. Основний зміст дисертаційної роботи висвітлено у 20 публікаціях, із них: 7 статей у наукових фахових виданнях України (1 стаття – у співавторстві); 1 стаття в зарубіжному періодичному виданні; 12 – у збірниках Міжнародних та Всеукраїнських конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (285 найменувань, із них 42 – іноземними мовами), 23 додатка на 84 сторінках. Робота містить 14 таблиць, 16 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 308 сторінок, із них 174 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови як педагогічна проблема

Зважаючи на те, що наша дисертаційна робота присвячена пошуку ефективних шляхів формування в майбутніх учителів іноземних мов тьюторської компетентності як важливого складника професійного інструментарію сучасного вчителя Нової української школи, то вважаємо за необхідне розпочати наше дослідження з аналізу процесу організації професійної підготовки майбутніх педагогів.

В Україні існує якісно напрацьована законодавча база, яка регулює професійну підготовку вчителів ІМ у закладах вищої освіти, як-от: Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Національна рамка кваліфікацій (2011 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Концепція підготовки вчителя іноземних мов в Україні (1995 р.), проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013 р.), Концепція Нової української школи (2016 р.) тощо. Мовна підготовка вчителів іноземних мов здійснюється з урахуванням Концепції державної мовної політики (2010 р.) та Загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003 р.). Також важливим є врахування міжнародного досвіду підготовки: у доповіді «European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference» (2004 р.) задекларовано державну політику європейської спільноти до підготовки вчителів іноземних мов; у «Facing the Future Language

Educators across Europe» (2003 р.) зазначено вимоги до методичної підготовки вчителів у роботі з учнями різних вікових груп; в «Assessment&Teaching of 21 century skills» (2010 р) здійснено опис навичок, якими повинен володіти сучасний учитель, тощо.

У педагогічному дискурсі проблемі теорії та методики професійної підготовки педагогічних кадрів присвячено такі розвідки: питання історії та філософії освіти розкрито в наукових працях В. Андрущенка [151], С. Гончаренка [63], І. Зязюна [87], В. Кременя [154] та ін.; професійна підготовка педагогічних кадрів у вищій школі була предметом вивчення О. Абдулліної [1], О. Дубасенюк [68], Н. Кузьміної [113], О. Пехоти [157], О. Семеног [182], С. Сисоєвої [188], В. Сластьоніна [192]; сучасний стан та проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов репрезентовано в студіях В. Безлюдної [16; 17], Н. Бориско [25], Л. Зєні [82], І. Зимньої [84], О. Місечко [129], С. Ніколаєвої [134], Ю. Пасова [152] та ін.

Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів ІМ розпочнемо з аналізу ключових понять: *«підготовка», «професійна підготовка майбутнього вчителя»*.

У науково-довідковій літературі під терміном *«підготовка»* розуміється: *«діяльність, що спрямована на навчання, надання необхідних знань»* [197, с. 202]; *«процес формування й збагачення настанов, знань, умінь і навичок, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних завдань»* [194, с. 286 – 287]; *«запас знань, отриманий будь-ким; (похідне від підготувати) – сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось дій чи процесів»* [141, с. 734]. Дещо інше розуміння знаходимо в іншомовній довідковій літературі: *«процес набуття професійно-ціннісного досвіду для забезпечення виконання певного виду діяльності»* [254]; *«стан, режим та умови, за якими готуються до майбутнього»* [274]. Отже, під *«підготовкою»* ми розуміємо *процес, організовану діяльність, під час якої відбувається набуття знань, умінь, навичок, досвіду, необхідних для здійснення професійних дій у майбутньому*.

Розглянемо питання «*професійної підготовки*». Зауважимо, що лексико-семантичне поле досліджуваного явища в науковій літературі становлять такі поняття: «педагогічна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «загальнопедагогічна підготовка вчителя». Розкриваючи зміст проблеми професійної підготовки, ми маємо на увазі професійну підготовку майбутнього вчителя ІМ, яка характеризується психолого-педагогічним та фаховим спрямуванням.

Доробки науковців щодо розуміння поняття «професійна підготовка» розкрито в таких значеннях: 1) як навчання – деякий спеціально організований освітній процес; 2) як процес підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів у рамках державних та суспільних інтересів; 3) як система професійної освіти, що становить мережу закладів професійної та вищої освіти, які пропонують освітні послуги за певним рівнем; 4) як готовність – наявність компетентностей, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань [68; 169; 183].

Як процес професійна підготовка сприяє формуванню та збагаченню настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, с. 40; 113, с. 78]. Студент під час навчання повинен оволодіти системою фахових, загальнокультурних, психологічних, педагогічних знань і знань з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, педагогічної техніки, а також набути відповідних умінь та навичок [31, с. 477; 88, с. 341]. Г. Кловак вважає, що процес професійної підготовки повинен складатися з психолого-педагогічних дисциплін, науково-дослідної та навчально-практичної роботи [100]. Ми погоджуємося з цим, оскільки лише комплексно, при логічній єдності кожного елемента освітнього процесу, можливо забезпечити якість підготовки майбутніх фахівців.

Цікавим є розуміння професійної підготовки майбутніх педагогів у системі дистанційного навчання як «цілеспрямований, планомірний і організований процес, що відбувається на відстані, за індивідуальним графіком

взаємодії студентів з викладачами шляхом використання педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій та дидактичних засобів навчання» [40, с. 6].

На думку Т. Рогової [174, с. 297 – 298], на сучасному етапі підготовки фахівців, безперечно, знання, уміння та навички є важливими, але це не єдиний показник якості освіти. Дослідниця, аналізуючи педагогічний досвід у питанні підготовки кадрів, зазначає, що «система вищої освіти ... потребує вирішення завдання, які значно змінилися і розширилися». Наразі постають питання про «мультипрофесійну» підготовку фахівців, які здатні діяти в традиційній та інноваційній сферах життя, не «знати де», а «вміти» віднаходити потрібну інформацію та робити правильні висновки – демонструвати володіння специфічними психомоторними навичками [191, с. 12; 174, с. 298].

Л. Поліщук зазначає, що під час педагогічного впливу в аудиторній та позанавчальній діяльності формуються професійно значущі й особистісні якості фахівця [161, с. 117; 172, с. 173]. Цінною є думка О. Семенов, яка наголошує на важливості формування в учителя сукупності психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає можливість викладати відповідні предмети в загальноосвітніх закладах різних типів [182, с. 28].

Під професійною підготовкою розуміють неперервний процес, зумовлений потребами особистості, суспільства й економічного розвитку держави, спрямований на постійний професійно-особистісний розвиток і самовдосконалення фахівців, розширення їхніх можливостей в умовах якісної зміни праці і в рамках однієї професії, і в умовах зміни сфери професійної діяльності [14, с. 61]. Важливою є орієнтація професійної підготовки на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України та сформованість покоління, яке навчатиметься впродовж життя, розвиватиме цінності громадського суспільства, сприятиме консолідації української нації та її інтеграції з європейським і світовим освітнім простором [132, с. 9 – 12].

Розглядаючи професійну підготовку в контексті системного підходу, О. Пехота [156, с. 15] визначає її як неперервну освітню систему, що включає три підсистеми: теоретичну, дослідницьку і практичну в системі підготовки та припускає поступовість у меті, змісті, методах і формах на всіх її ступенях як основи підготовки до неперервного професійного розвитку.

Ми погоджуємось із І. Гавриш, що підготовка до професії – це процес формування готовності до неї, а готовність – результат професійної підготовки [35, с. 15], змістове наповнення професійної діяльності, своєю чергою, є критерієм діагностики підготовки, і від якості підготовки залежить рівень готовності спеціаліста [213, с. 150]. Т. Тянько при визначенні терміна акцентує увагу на суб'єктивності стану особистості, що характеризується її здатністю, підготовленістю до виконання певного виду професійної діяльності, а також прагненням її виконати [203, с. 22].

Зауважимо, що в науковій літературі досить часто трапляються терміни «професійна підготовка» та «фахова підготовка» – іноді їх вважають синонімічними, іноді роз'єднують. У науковому дискурсі під професійною підготовкою розуміють процес опанування професійними психологічними й педагогічними знаннями; професійними педагогічними вміннями; професійними педагогічними позиціями, установками вчителя, які вимагаються від нього в процесі здійснення посадових функцій; особистісними якостями, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями [125, с. 88]. Фахова підготовка віддзеркалює сутність спеціальності, яку опановує студент [33, с. 24]. З огляду на те, що в центрі нашої уваги професійна підготовка майбутніх учителів ІМ, вона виявляється в готовності до професії вчителя взагалі, водночас як фахова підготовка є субпідрядним поняттям та конкретизує предметну сферу діяльності – іноземні мови.

Узагальнимо наведені вище визначення та уточнимо їх відповідно до реалій українського законодавства [164; 166]. Отже, у своїй дисертаційній роботі під *професійною підготовкою майбутніх учителів* розуміємо *спеціально організований процес, який відбувається в інституційних рамках ЗВО та*

спрямований на набуття здобувачем необхідних компетентностей, професійних та особистісних якостей, у результаті чого майбутній педагог виявляє готовність до здійснення своїх професійних обов'язків.

Професійна підготовка майбутніх учителів ІМ у ЗВО повинна відповідати професійному еталону – системі соціальноочікуваних вимог до якісних характеристик професіонала. Справедливо зауважено І. Зязюном, що з «іменем вчителя пов'язані перемоги і поразки. Він завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, наставником, поводитирем у майбутнє» [87, с. 24 – 31]. Від якості професійної підготовки майбутніх учителів залежить якість освіти та розвиток держави загалом, тому важливо, щоб учнів ХХІ століття вчив учитель ХХІ століття [262, с. 50]. Отже, здійснимо аналіз наукової літератури на предмет установалення сучасних вимог до процесу професійної підготовки майбутніх учителів ІМ.

Зміна освітньої парадигми від традиційної на особистісно зорієнтовану посилила вимоги сучасної школи ХХІ століття до підготовки вчителя, який має бути ерудованим, вільно та критично мислити, володіти системою психолого-педагогічних та методичних знань, уміти працювати з різними типологічними групами дітей, бути готовим до пошуково-дослідницької роботи, здібним проектувати освітній процес, своє професійно-особистісне становлення. Учитель повинен уміти планувати власні професійні дії з позиції сучасних вимог до змісту та організації освітнього процесу з іноземної мови. Важливою характеристикою є вміння аналізувати навчальні матеріали, зокрема комп'ютерні програми з погляду можливості їх використання в освітньому процесі, а також вміння відбирати аутентичний матеріал країно- та культурознавчого характеру, аналізувати та методично інтерпретувати можливість їх використання в конкретному типі закладів освіти [108, с. 31]. Отже, під час професійної підготовки здобувачі повинні оволодіти не лише педагогічною майстерністю, а й бути здатним до планування, пошуку, дослідження.

До важливих професійних якостей, які майбутній учитель набуває під час навчання у ЗВО, на думку І. Зязюна, належать: комунікативність, яка складається з комунікабельності, відчуття соціальної спорідненості та альтруїзму; емпатія, здатність до рефлексії, доброзичливість, аутентичність, відкритість, конкретність, ініціативність [88, с. 129 – 132]. Продовжує цю думку І. Зимня, зауважуючи, що для вчителя ІМ важливо мати інтелектуальний розвиток, емпатійність, позитивний емоційний тон, комунікативно-пізнавальну активність, відрефлексовану спрямованість на професію, світоглядну зрілість, широку й системну професійно-предметну компетентність (готовність); легкість, адекватність установаження контакту зі співрозмовником, уміння стежити за реакцією співрозмовника й самому адекватно реагувати, отримувати задоволення від спілкування (включення) [84, с. 179 – 180].

Зауважимо, що комунікативність для майбутніх учителів ІМ є однією із найцінніших якостей. Ми можемо пояснити це специфікою самого предмета іноземна мова, який є і метою, і засобом досягнення мети – комунікації іноземною мовою. «Безпредметність» педагогічного спілкування (термін за визначенням І. Зимньої) вчителя ІМ вирізняє його з-поміж інших умінням організовувати та підтримувати процес спілкування іноземною мовою відповідно до різних сфер життя, як-от: політика, економіка, народознавство, музика, література, спорт тощо. Для подолання комунікативного бар'єра майбутні вчителі ІМ повинні спонукати та сприяти бажанню учнів висловлюватись відповідно до теми спілкування, а отже, вони самі повинні знати предмет мовлення, уміти встановити, продовжити й за необхідності спрямувати акт комунікації у відповідний напрям.

Дослідження Ю. Пассова було спрямовано на розкриття сутності методичної майстерності майбутніх учителів ІМ. До її складу науковець відніс: особистісні риси, індивідуальний стиль роботи, здібності, риси характеру, які всі разом формують індивідуальність учителя; методичну культуру, яка ґрунтується на знаннях, досвіді та творчості; рівень професіоналізму (грамотність – ремесло – майстерність – мистецтво), а також методичні вміння

(перцептивні, проєктувальні, адаптаційні, комунікативні, організаційні, пізнавальні, допоміжні) [152, с. 4 – 6].

У контексті нашої дисертаційної роботи відмітимо дослідження М. Татарінової. Авторка наголошує, що іншомовна освіта передбачає оволодіння не лише самою іноземною мовою, а також ознайомлення з літературою, історією та культурою країни, мова якої вивчається і як результат – формує ціннісні орієнтації особистості, її інтелектуальну та культурну діяльність та соціальну взаємодію з іншими людьми. У цьому сенсі іноземна мова є засобом пізнання картини світу, залучає до цінностей, створених іншими народами [204, с. 141 – 143]. Отже, однією з важливих вимог до майбутніх учителів ІМ є набуття під час професійної підготовки вміння формувати в учнів емоційно-ціннісне ставлення до світу та самих себе, оскільки носієм яких ціннісних орієнтацій буде учень, наскільки творчими будуть його ідеї, таку життєву позицію він займе в суспільстві та щодо інших.

У «Педагогічній конституції Європи» визначено європейські цінності майбутнього вчителя, відповідно до яких «... новий учитель повинен бути здатним до „стирання” образу іншого як „ворога”; формуванню толерантності, зваженості й миролюбності; утвердження екологічного світогляду; виховання поваги до прав людини, демократії і солідарності; співпраці із представниками різних релігійних конфесій» [154]. Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ має бути спрямована на формування високоосвічених, толерантних особистостей, які з повагою й лояльністю ставляться до інших націй та виявляють готовність до формування цих якостей у підопічних.

Досліджуючи підготовку майбутніх учителів-філологів до позакласної творчої діяльності учнів у закладах загальної середньої освіти, О. Чайка зауважує, що майбутній учитель вирізняється стійкою потребою у творчій діяльності, педагогічним артистизмом і педагогічною імпровізацією. Учена відносить до позакласної творчої діяльності вчителя-філолога заняття в дитячих філологічних об'єднаннях (факультативи, клуби, мовні гуртки, театральні студії тощо) [226, с. 6 – 7]. Ми погоджуємось з думкою авторки, оскільки

вміння донести креативно та творчо навіть складний матеріал є проявом високого рівня педагогічної майстерності. Це, своєю чергою, сприяє підвищенню зацікавленості дітей в опануванні навчальним предметом.

Зарубіжними дослідниками (К. Колл (K. Call) [248], М. Кейлі (M. Kelly) [267], М. Віпперфюрт (M. Wipperfurth) [283]) підкреслена важливість формування в майбутніх учителів під час їхньої професійної підготовки вмінь у застосуванні інформаційно-комп'ютерних технологій, які є неоціненним ресурсом підтримки навчальної автономії школярів. Не можемо залишити цю тезу без уваги, оскільки сьогодні особливо гостро постає проблема готовності педагогів до організації та супроводу індивідуального освітнього руху учнів під час дистанційного й змішаного навчання.

Звернемо свою увагу до міжнародного досвіду професійної підготовки вчителів. Відмітимо, що Фондом освіти та професійної підготовки (The Education and Training Foundation, England) було розроблено разом з учителями-практиками та освітніми тренерами «Професійні стандарти для викладачів та методистів у галузі освіти та професійної підготовки». На думку експертів, важливими компонентами професійної діяльності вчителів є професійні цінності та атрибути (задоволення освітніх потреб учнів, повага особистісних цінностей та переконань, мотивування учнів завдяки власному ентузіазму, інноваційність при виборі стратегій навчання, поцінування соціальної та культурної різноманітності), професійні знання та розуміння (підтримка та оновлення знань у професійній галузі, застосування теоретичних знань на практиці, самоаналіз професійної діяльності, розуміння своєї професійної ролі та обов'язків), професійні навички (мотивування учнів на розвиток власних навичок, планування та реалізація індивідуалізованого навчання, формування в учнів творчого мислення для подолання індивідуальних перешкод під час навчання, застосування адекватних методів оцінювання та встановлення своєчасного зворотного зв'язку з учнями) [275].

Схожі положення знаходимо в «Концепції нової української школи» (2016) [137]. У документі описано запроваджені зміни в шкільній освіті

відповідно до реалій сучасного життя: новий зміст освіти, орієнтований на результат, найвищою цінністю якого є сформованість інструментарію компетентностей; автономія дій учителя, що дає широкі можливості для розкриття педагогічної майстерності; виховання на сучасних європейських цінностях, які допоможуть дитині в майбутньому стати часткою світової культури; сучасне освітнє середовище, яке, завдяки системному характеру, сприяє розвитку творчості та креативності учня, а також формує вміння працювати з технікою. Важливим є запровадження педагогіки-партнерства, що спрямовує на взаємодію вчителя з учнями та їхніми батьками, реалізує принципи соціального партнерства й установа міння міцних горизонтальних зв'язків, де вчитель та учень поважають, довіряють один одному. Не менш значущим також є впровадження особистісно зорієнтованої моделі освіти, де кожна дитина індивідуальна, тому постає питання у врахуванні та супроводу вчителем її інтересів, здібностей, потреб. А отже, потрібен новий учитель-реформатор, який не боїться викликів, труднощів, який здатний учитися все життя та навчити цього дитину, допомогти їй віднайти своє покликання, супроводжувати індивідуальні освітні запити, тобто застосовувати тьюторські технології в освітньому процесі.

Таким чином, ми можемо дійти висновків, що до майбутнього вчителя ІМ висувають досить високі вимоги: крім бездоганного знання свого предмета, він повинен бути комунікабельним, відкритим, щирим, мати широкий кругозір, бути толерантним, емоційно стабільним, творчим, креативним, готовим до взаємодії, мати високий рівень педагогічної майстерності тощо. У процесі професійної підготовки до роботи в НУШ він повинен навчитись сприяти учням у задоволенні їхніх освітніх потреб, мотивувати, підтримувати, супроводжувати їхній індивідуальний освітній рух, розуміти механізми подолання труднощів, налагоджувати зворотний зв'язок, передавати досвід самонавчання іншим. Отже, у контексті соціальноочікуваних вимог до вчителя він повинен бути не останньою і єдиною інстанцією знань, а тьютором, ментором, фасилітатором (згідно з Концепцією НУШ [137]).

Проблема висвітлення досвіду організації та проектування професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення тьюторської діяльності є досить новою у вітчизняному педагогічному дискурсі. Так, у дисертаційних роботах К. Осадчої та М. Іващенко було розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх учителів інформатики до тьюторської діяльності [91; 149]; А. Сучану аналізувала шляхи ціннісно-сислової підготовки майбутніх магістрів гуманітарних спеціальностей до здійснення функцій тьютора [200]; підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до тьюторського супроводу приділяла увагу І. Цюпак [225]; досвід підготовки до професії магістрів-тьюторів описує А. Бойко [22].

Здійснивши аналіз зазначених вище наукових джерел, ми встановили, що питання формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки так і залишилось поза увагою науковців. Тому вважаємо за потрібне розглянути процес організації професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у ЗВО взагалі та виділити ті ключові орієнтири, що сприятимуть формуванню досліджуваної компетентності.

До розгляду проблеми професійної підготовки майбутніх учителів ІМ в історичному контексті звертались О. Місечко (досліджуваний період 1900 – 1964 рр.) [129], І. Гайдай (досліджуваний період 1956 – початок ХХІ ст.) [37], В. Безлюдна (досліджуваний період 1948 – 2016 рр.) [17] тощо. У дисертаційній праці В. Безлюдна детально проаналізувала розвиток професійної підготовки вчителів ІМ від початку заснування перших педагогічних університетів іноземних мов і до сьогодення та виділила таку періодизацію: *I кризово-реформаторський період (1948 – 1970 рр.)* – створення системи іншомовної освіти «школа – ЗВО», *II пошуково-дослідницький (1971 – 1990 рр.)* – оновлення змісту освіти з урахуванням принципу науковості, посилення уваги до самоосвіти учителів, розробка кваліфікаційних характеристик та професіограм майбутнього вчителя іноземних мов; *III конструктивно-реформаторський (1991 – 2004 рр.)* – установа системи ступеневої освіти підготовки педагогічних кадрів, забезпечення системи неперервної мовної підготовки

громадян України, удосконалення навчальних планів з урахуванням принципу диференціації та варіації; *IV євроінтеграційний (2005 – 2016 рр.)* – приведення системи професійної підготовки учителів іноземних мов відповідно до міжнародних вимог [17]. Ми підтримуємо думку авторки й вважаємо, що сьогодні в контексті продовження євроінтеграційного етапу професійна підготовка майбутніх учителів ІМ в Україні повинна бути спрямована на оволодіння здобувачами сукупністю сучасних професійних інструментів індивідуалізованої роботи й підтримки учнів, налагодження рівноправного суб'єкт-суб'єктного взаємозв'язку, які допоможуть їм ефективно здійснювати діяльність у межах особистісно зорієнтованої парадигми освіти.

Колективом авторів під керівництвом С. Ніколаєвої [136] було здійснено важливу розвідку ступеневої системи професійної підготовки вчителів ІМ. Відповідно до чинного законодавства (Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) [164], Закон України «Про освіту» (2017 р.) [166]) ми уточнюємо дослідження та відзначаємо, що неперервна педагогічна підготовка майбутніх учителів ІМ здійснюється за першим (бакалаврським) РВО, другим (магістерським) РВО, а також через систему підвищення рівня професійної компетентності в аспірантурі, докторантурі, стажування та самоосвіту. У результаті опанування освітньої програми рівня «бакалавр» заклад вищої освіти присвоює здобувачу освітню кваліфікацію: «бакалавр середньої освіти», професійну кваліфікацію: «вчитель двох іноземних мов (рівень базової середньої освіти) та зарубіжної літератури». У результаті опанування освітньої програми рівня «магістр» заклад вищої освіти присвоює здобувачу освітню кваліфікацію: «магістр середньої освіти», професійну кваліфікацію: «вчитель двох іноземних мов (рівень профільної середньої освіти) та зарубіжної літератури».

У дослідженні І. Гайдай розкривається генеза процесу підготовки вчителів ІМ так званого «широкого профілю» (наприклад, іноземна мова у поєднанні з історією, або практичною психологією, або географією тощо). Авторка визначає протиріччя між вимогою Болонської декларації щодо

фундаментальної підготовки вузькокваліфікованих спеціалістів та історично й соціально обумовленою в Україні практикою підготовки вчителів за двома спеціальностями, як-от: зменшення контингенту учнів сіл у шкільній місцевості, гуманітаризація освіти та брак учителів, здатних викладати кілька предметів, необхідність забезпечення кваліфікованими педагогічними працівниками викладання варіативного компонента навчального плану закладів середньої освіти [37]. Це дослідження цінне для нас тим, що розкриває передумови становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у ЗВО минулих часів та дає підстави зрозуміти обумовленість підготовки вчителів широкого профілю, що є традиційним для України та нетиповим для загальноєвропейських практик.

Державним стандартом початкової освіти [165] визначено викладання іноземних мов на рівні початкової освіти. Педагогічні коледжі та заклади вищої освіти, що готують фахівців зі спеціальності 013 Початкова освіта, також надають здобувачам додаткову професійну кваліфікацію «вчитель іноземної мови (рівень початкова освіта)» за умови досягнення рівня сформованості необхідних компетентностей.

Отже, можемо констатувати, що у ЗВО професійна підготовка майбутніх учителів з присвоєнням професійної кваліфікації «вчитель ІМ» здійснюється в трьох напрямках: власне підготовка вчителів двох мов, підготовка вчителів за «широким профілем», підготовка вчителів закладів початкової освіти з компетентністю в іноземній мові.

Освітні послуги з підготовки майбутніх учителів ІМ надають: педагогічні коледжі, що входять у структуру закладів вищої освіти державної або комунальної форм власності, педагогічні (лінгвістичні) інститути / університети, класичні університети [134, с. 5]. Така широка профілізація різних за виконанням специфічних функцій типів ЗВО до підготовки майбутніх учителів ІМ не може не мати певних наслідків.

Як відмічає І. Зязюн, якщо раніше професійна підготовка була привілеєм педагогічних інститутів, то зараз педагогічні інститути отримують статус

педагогічних університетів, педагогічні університети, своєю чергою, трансформуються у класичні [86, с. 106] і в результаті цього «розмиваються контури сконцентрованості колишньої вищої педагогічної школи на майбутній професійній діяльності; послаблюється спрямованість на педагогізацію всіх компонентів освітньо-професійної університетської підготовки; відбувається звуження ролі й обсягу дисциплін, що забезпечують професійно-педагогічну підготовку; втрачає своє традиційне значення методична підготовка як здатність передавати свої предметні знання; як абітурієнти, так і випускники таких університетів дезорієнтуються щодо можливостей свого подальшого працевлаштування» [128, с. 138 – 139]. Ми погоджуємось з Н. Бориско [25, с. 10], О. Пехотою [157, с. 48], що негативними наслідками підготовки майбутніх учителів ІМ стало нашарування традицій підготовки філологів на підготовку вчителя через надмірну філологізацію навчального плану і як результат – не сприйняття педагогіки студентом як особисто значущої сфери професійної діяльності.

Відмітимо, що довгий час підготовка власне вчителів ІМ та філологів здійснювалась у рамках поєднаного напрямку підготовки 6.020303 Філологія* (Мова і література (із зазначенням мови)), спеціальності 8.02030302 Мова і література (із зазначенням мови)* і лише у 2016 році Постановою Кабінету Міністрів № 266 відокремлено спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) та 035 Філологія. Предметом нашої наукової розвідки є, власне, підготовка вчителів ІМ зі спеціальності 014 Середня освіта (Мова література (англійська, друга мова)), 014 Середня освіта (Мова література (німецька, друга мова)) *(далі – 014 Середня освіта (Мова і література англійська / німецька))* на першому (бакалаврському) РВО, тому надалі зупинимось на їхній характеристиці.

Дослідниця О. Місечко зазначає, що професійна підготовка майбутніх учителів ІМ становить цілісну, динамічну педагогічну систему, яка вирізняється специфічними, притаманними лише їй закономірностями, єдністю цілей, засобів, спрямованих на формування професійної компетентності,

загальної і професійної культури, творчого мислення майбутнього вчителя та його готовності до професійного саморозвитку [129, с. 16]. Характеризуючи професійну підготовку майбутнього вчителя за двома спеціальностями, І. Соколова наголошує на неперервності й керованості набуття майбутніми вчителями досвіду педагогічної діяльності, що дозволяє системно, цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій [196, с. 16 – 17]. Узагальнюючи ці твердження, доходимо висновку, що професійна підготовка майбутніх учителів ІМ набуде позитивного результату лише за умови системності, неперервності процесу, зорієнтованості на важливі для майбутнього вчителя компетентності, якості та цінності.

Розглянемо структуру підготовки майбутніх учителів ІМ. Узагальнюючи наукові погляди [100; 134, с. 6; 239, с. 17], урахувавши положення Болонської декларації, відображені в законодавчій базі України [164; 166], ми виділили такі складники: загальна підготовка та професійна підготовка (іншомовна (фахова), психолого-педагогічна, методична, науково-дослідна робота, педагогічна практика, академічна мобільність) (див. рис. 1.1).

Загальна підготовка має на меті формування в майбутніх фахівців базових універсальних компетентностей та особистісних якостей, що допоможуть здобувачам у професійній та соціальній діяльності.

Професійна підготовка майбутніх учителів ІМ має більш складну структуру. Розглянемо її. Іншомовна (фахова) підготовка реалізується в період повного циклу навчання для спеціальностей, де іноземна мова перша, та, починаючи з другого курсу, якщо іноземна мова – друга спеціальність. Головна мета вивчення іноземної мови як спеціальності – формування іншомовної професійно зорієнтованої комунікативної компетентності, яка складається з мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної компетентностей тощо. Мовна підготовка відбувається згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» та встановлює порогові рівні володіння іноземною мовою: для бакалавра перша іноземна мова

– рівень B2, друга іноземна мова – рівень B1, на освітньому рівні «магістр» – перша іноземна мова C1, друга іноземна мова B2 [78].

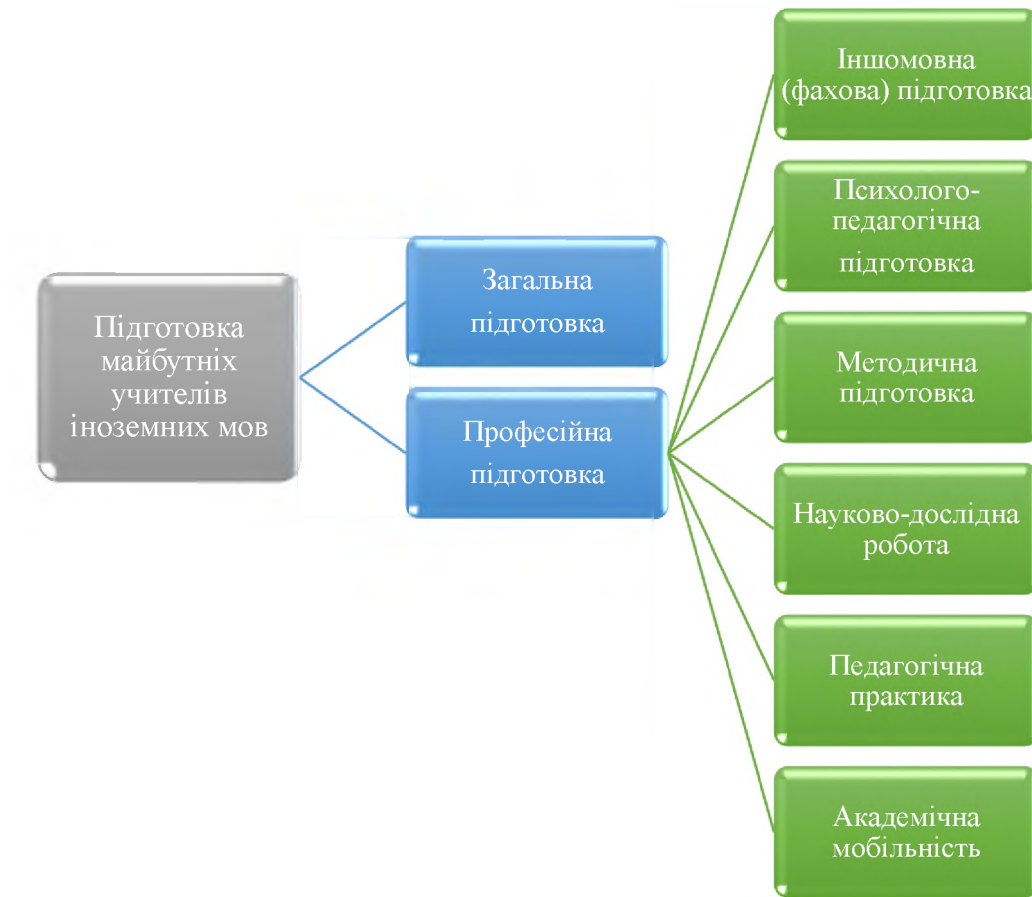


Рис. 1.1. Структура підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти

Психолого-педагогічна та методична підготовка проводяться у формі розв’язання практичних педагогічних, психологічних та методичних задач та квазіпрофесійних ігор, зокрема із застосування інформаційних комп’ютерних технологій. Випереджальним у напрямі методичної підготовки майбутніх учителів ІМ до роботи в старшій профільній школі є дослідження Л. Зені [82, с. 206 – 207], яка теоретично обґрунтувала та експериментально довела ефективність введення спецкурсів для здобувачів, починаючи з III курсу, під час яких вони набувають відповідних компетентностей до інтегрованого викладання іноземної мови з іншими предметними галузями, як-от: хімія, економіка, хореографія, екологія тощо.

Змістом педагогічної практики стає на III курсі спостереження за освітнім процесом у закладах загальної середньої освіти та виконання практичних

завдань з психології, педагогіки та методики навчання іноземних мов і практика в якості вожатого в літніх оздоровчих, мовних та пришкільних таборах, а на IV курсі – реалізація освітнього процесу з використанням технології навчання іноземних мов, які розроблені студентом-практикантом під керівництвом викладачів ЗВО [134, с. 8]. Цінність педагогічної практики в тому, що в її процесі відбувається моделювання практичної діяльності вчителя іноземних мов у реальних умовах.

Науково-дослідна робота є одним з важливих компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця (О. Артеменко, Т. Дерев'янка, В. Прошкін [170], Л. Сущенко). Виділимо дослідження В. Прошкіна, який під науково-дослідною роботою студентів розуміє діяльність, що виражена в самостійному творчому дослідженні. Автор відзначає, що під час написання власної роботи студент опановує основи професійної творчої діяльності, методи, прийоми й навички виконання науково-дослідної роботи, розвивається його креативність, самостійність, здатність швидко орієнтуватися в соціально-економічних ситуаціях [170, с. 21].

Необхідним аспектом професійної підготовки майбутніх учителів ІМ є реалізація права на академічну мобільність. Ми погоджуємось з науковцями В. Андрущенко та Д. Свириденком, що «академічну мобільність варто розуміти як дієвий інструмент для випередження суперечностей, насамперед міжкультурного характеру, що можуть виникати в суспільстві доби глобалізації. За цих умов сучасний учитель – вчитель для об'єднаної Європи – повинен мати досвід академічної мобільності, щоб поставати в ролі активного транслятора цінностей взаєморозуміння та толерантності в умовах інтенсивної міжкультурної комунікації, транслюючи потенціал розуміння іншого як Іншого, а не ворожого чи чужого, прагнучи мінімізації суперечностей, відстоюючи ідею можливості розв'язання будь-яких конфліктів у раціональній площині» [8, с. 10].

Під час академічної мобільності майбутні фахівці мають можливість удосконалити іншомовну комунікативну компетентність, ознайомитись з

культурними надбаннями та реаліями іншої нації, перейняти досвід кращих європейських та світових освітніх (педагогічних) практик. Як показує практичний досвід, в українських закладах вищої освіти академічна мобільність майбутніх учителів іноземних мов реалізується в межах академічних програм DAAD, Fulbright Ukraine, Erasmus +, та, на жаль, має поки що індивідуальний характер.

Отже, доходимо висновків, що професійна підготовка майбутніх учителів ІМ здійснюється в закладах освіти різних форм власності, за умови різного поєднання спеціальностей та, відповідно, характеризується ступеневістю. Професійна підготовка є частиною підготовки фахівця взагалі й організовується завдяки логічному поєднанню напрямів: іншомовної (фахової), психолого-педагогічної й методичної підготовки, науково-дослідної роботи, педагогічної практики, академічної мобільності. Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів ІМ є цілісним педагогічним процесом, який характеризується системністю, неперервністю, має свою архітектуру, що передбачає становлення фахівця як майбутнього педагога, учителя-предметника, науковця та мультилінгвальну й мультикультурну особистість, тобто носія кількох мовних і культурних кодів.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів ІМ базується на низці методологічних підходів: *системному, компетентнісному, особистісно зорієнтованому, діяльнісному*. Здійснимо їх аналіз.

У контексті *системного підходу* [16; 220; 235] професійну підготовку майбутніх учителів ІМ ми розглядаємо як цілісну складну систему, що має взаємозумовлені та взаємопов'язані підсистеми, структурні елементи. Процес формування професійного інструментарію майбутніх педагогів здійснюється в інтегрованій єдності з набуттям і загальних, і професійних компетентностей. При цьому достатня увага повинна бути приділена формуванню компетентностей (зокрема тьюторської), необхідних сучасному вчителю Нової української школи.

Реалізацію *компетентнісного підходу* [71; 253; 264; 272; 278] ми розглядаємо як концептуальну основу професійної підготовки майбутніх учителів ІМ. У контексті нашого дослідження побудова процесу професійної підготовки майбутніх учителів ІМ на засадах компетентнісного підходу дозволяє переорієнтувати освітній процес з механічного здобуття кваліфікації, яка характеризується сумою фундаментальних професійних знань «про все життя» та вмінь будувати професійну діяльність за чітко заданим алгоритмом, що призводило до суттєвих труднощів у вирішенні нестандартних ситуацій, на результат освіти, в центрі якого професійний універсалізм фахівця. Тобто впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки вчителів ІМ сприяє подоланню прірви між фундаментальним знаннями, уміннями й практичною їх реалізацією в нетипових професійних ситуаціях. Кінцевим результатом такої підготовки є компетентний фахівець, який має сформований інструментарій компетентностей: ключових, загальних та професійних (зокрема тьюторської компетентності як складника професійної компетентності). Практичне втілення означеного вище стає можливим за рахунок створення через зміст освіти відповідних умов, коли здобувачам потрібно самостійно аналізувати та вирішувати практико зорієнтовані завдання й ситуації пізнавального, організаційного, комунікативного характеру, брати участь у проблемних лекціях і семінарах-дискусіях, працювати над науковими проектами.

Особистісно зорієнтований підхід [18; 151; 186; 263; 273] передбачає орієнтацію процесу професійної підготовки на особистість майбутнього педагога, визнання його унікальності та індивідуальності, природного й можливого потенціалу. Освітній процес будується таким чином, щоб урахувати інтереси, здібності, нахили, можливості, ідеали, ціннісні орієнтації, суб'єктний досвід здобувача. Кожен має можливість реалізувати свою пізнавальну діяльність завдяки гнучкості й варіативності навчання, індивідуально підібраним методам і формам роботи. Це, своєю чергою, стимулює до самопізнання, самонавчання, самоконтролю, саморегуляції, саморефлексії. У

цьому аспекті змінюється й роль викладача, він стає для підопічних партнером, другом, наставником. Отже, для майбутніх учителів ІМ у процесі професійної підготовки повинні бути створені такі умови, щоб він зміг самореалізуватись як автономна особистість, відповідальна за свій індивідуальний шлях розвитку й навчання.

Діяльнісний підхід [77; 127; 235] полягає в активізації позиції здобувача як суб'єкта власної діяльності, здатного до пізнання, міжособистісної взаємодії, адекватної інтерпретації й переживання отриманого досвіду (життєвого, навчального, професійного), що, своєю чергою, сприяє формуванню творчої особистості майбутнього педагога, його готовності діяти в складних нетипових професійних ситуаціях, особистісному зростанню й саморозвитку.

У контексті діяльнісного підходу професійна підготовка здобувачів до педагогічної діяльності взагалі передбачає «засвоєння та практичне апробування системи способів і прийомів здійснення професійної діяльності, професійних умінь та навичок педагогічної діяльності, педагогічно-професійних методів роботи, які забезпечують успішне становлення майбутнього професіонала» [127, с. 86]. Реалізація зазначеного можлива завдяки організації освітнього процесу з використання активних форм, методів навчання, створення в межах ЗВО квазіпрофесійного освітнього середовища, у якому здобувачі набувають способів професійної діяльності не лише за чітко заданим алгоритмом, а й генеруючи та реалізуючи інноваційні ідеї.

Отже, проаналізувавши наукову літературу, доходимо таких висновків узагальнювального характеру:

1. Здійснений огляд наукової літератури дає підстави стверджувати про різноманіття поглядів до визначення термінів «підготовка», «професійна підготовка майбутніх учителів». Ключове поняття дисертаційної роботи «професійна підготовка майбутніх учителів» визначено як *спеціально організований процес, який відбувається в інституційних рамках ЗВО та спрямований на набуття здобувачем необхідних компетентностей,*

професійних та особистісних якостей, у результаті чого майбутній педагог виявляє готовність до здійснення своїх професійних обов'язків.

2. Установлено, що професійна підготовка майбутніх учителів ІМ є цілісним педагогічним процесом, що характеризується системністю, безперервністю, має складну архітектуру. Відбувається на засадах сучасних підходів (системного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного). Професійна підготовка повинна сприяти становленню здобувачів як професіоналів, які мають високий рівень сформованості професійного інструментарію вчителя, володіють професійною майстерністю, емоційно стабільні, обізнані в інформаційних технологіях, а також професійних ролях і позиціях сучасного вчителя НУШ. Під час здобуття професійної освіти майбутнім учителям ІМ потрібно навчитись допомагати учням у задоволенні їхніх освітніх потреб, мотивувати, підтримувати, супроводжувати їхній індивідуальний освітній рух, розуміти механізми подолання труднощів, налагоджувати зворотний зв'язок, передавати досвід самонавчання іншим тощо. Це стає можливим за рахунок набуття ними тьюторської компетентності під час їхньої професійної підготовки в ЗВО.

3. Визначено, що фундаментальні дослідження з проблеми організації професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у ЗВО, під час якої вони досягали б тьюторської компетентності, відсутні, хоча встановлена наукова проблема є сьогодні соціально значущою й потребує систематизації та узагальнення теоретичних знань задля пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу ЗВО для підготовки сучасних учителів до роботи в Новій українській школі.

Наступним етапом нашої роботи буде вивчення розуміння сутності і структури тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

1.2. Сутність і структура тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Оскільки наше дослідження спрямовано на розкриття проблеми формування тьюторської компетентності в майбутніх учителів ІМ, то пріоритетний напрям роботи вбачаємо в характеристиці основних понять, що складають терміносистему дисертації. Логікою дослідження передбачено розв'язання таких завдань: аналіз понять, що утворюють лексико-семантичне поле «тьютор»; визначення наукових поглядів щодо поняття «компетентність», «тьюторська компетентність майбутніх учителів ІМ» та встановлення місця тьюторської компетентності в професійному інструментарії майбутніх педагогів; характеристика структури тьюторської компетентності.

В Україні освітня система, яка довгий час будувалась відповідно до концепцій гумбольдтівської моделі з міцним осередком кафедр, фундаментальною підготовкою здобувачів, упровадження ідей тьюторства, перебуває зараз на стадії наукових пошуків та експериментальних проб, тому вважаємо доцільним розпочати огляд наукових джерел з аналізу зарубіжного досвіду.

Тьюторство виникло як форма університетського наставництва в середньовічних класичних університетах – Оксфорді й Кембриджі та є понині всесвітньо визнаною інноваційною педагогічною практикою особистісно зорієнтованого, індивідуально-диференційованого, персоналізованого навчання. В умовах академічної свободи вибору та відсутності освітніх стандартів здобувачу був потрібен наставник, який допоміг би зорієнтуватися в освітніх можливостях університету та співвіднести їх з власними інтересами. Такою постаттю став тьютор, який, на відміну від професора, мав здатність до рефлексії досвіду самонавчання та знаходив шляхи його передачі іншим [65; 75; 76; 261].

Сучасний стан вивчення та поширення концептуальних засад тьюторства в країнах Європи та Америки є предметом досліджень К. Осадчої (Німеччина,

Франція) [143; 145]; О. Іваницької (Німеччина) [91]; Є. Андрєєвої (Англія, Росія, ОАЕ, Німеччина) [6]; J. Religa [276], A. Brzezińska [247], M. Kosno [269] (Польща); N. Falchikov (Великобританія) [258], J. Tummons [280], I. Berghmans [243], R. Cofer [252], J. Galbraith [260] (США) та ін.

Узагальнюючи досвід зарубіжних моделей тьюторства, викладений у зазначених вище працях, ми можемо відзначити, що жодна з країн не зберегла класичних традицій. В одних зарубіжних моделях тьютор має функції, наближені до академічного викладача, в інших – є головною персоною відкритої освіти та організовує супровід навчання студентів; сприяє розвитку метакогнітивних здатностей або професійних компетентностей, або супроводжує індивідуальні освітні програми; працює за принципом індивідуалізації або за індивідуальним підходом у закладах різних типів і форм здобуття освіти з учнями, студентами або дорослими; в одних країнах тьютором може працювати некваліфікований спеціаліст або викладач (аспірант, професор), в інших випадках, наприклад у США, реалізується модель так званого *peer-tutoring*, коли навчання здійснює одноліток; в одних країнах реалізована політика набуття тьюторських компетентностей через сертифікацію, в інших – здобуваючи освіту в закладах вищої освіти тощо. Отже, освітній системі закордонних держав тьюторство, по-перше, є прогресивною практикою організації освітнього процесу; по-друге, існують різні моделі тьюторства та підготовки фахівців, здатних до тьюторського супроводу.

Розуміння сутності тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ, виділення її структурних компонентів неможливо без усвідомлення поняття «тьютор» та концептуальних ідей його діяльності. Відтак, нашим першим завданням є аналіз понять, що утворюють лексико-семантичне поле «тьютор». Для його вирішення ми звернулись до науково-педагогічної літератури [2; 5; 6; 12; 20; 91; 103; 146 та ін.] і визначили лексеми, що встановлюють з ядром дослідження парадигматичні зв'язки за характером частотності: тьютор – тьюторська діяльність – тьюторський супровід – індивідуальна освітня

програма, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут – тьюторство – тьюторська позиція. Відповідно до цих результатів здійснимо огляд наукових джерел.

Досліджуючи поняття «*тьютор*», зазначимо на існування в педагогічному дискурсі різних поглядів його сутності. Більшість науковців розглядають тьютора як фігуру дистанційного навчання (О. Броварська [29]; О. Воронкін [34]; М. Іващенко [91]; Т. Койчева [105], Р. Шаран [231]; J. Beziat [244], J. Xiao [284] та ін.). Так, Ж. Безьят характеризує тьютора як експерта, модератора, співучасника в середині групи, якість діяльності якого визначається здатністю поєднувати індивідуальні особливості студентів групи та вимоги освітнього середовища [244, с. 15]. На думку М. Іващенко, тьютор – це педагог, який супроводжує побудову та реалізацію індивідуальної освітньої програми суб'єктів дистанційного навчання [91, с. 99]. Ц. Сяо відмічає, що тьютор є посередником між здобувачем та навчальним закладом у першочергових питаннях налагодження контакту та взаємодії [284, с. 15]. Проте бачення тьютора як фігури лише дистанційного навчання було б досить вузьким, оскільки його діяльність може відбуватися і в системі формальної, і неформальної, інформальної освіти.

У системі відкритої освіти тьютор є антропопрактиком, режисером унікального життя особистості, її організатором і тренером. Він наповнює життя учня подіями та «пробами сил», у яких набувається новий життєвий досвід, формується образ майбутнього, твориться власний сенс і зберігається особистісна індивідуальність [230, с. 39]. Інше визначення знаходимо у А. Сергєєвої, яка характеризує тьютора в закладах середньої освіти як педагога, який забезпечує розробку й супровід індивідуальних освітніх програм, організовує процес індивідуальної роботи з учнями з виявлення, формування й розвитку їхніх пізнавальних інтересів, супроводжує процес формування їхньої особистості [185, с. 3]. Близькі до цього визначення результати дослідження К. Осадчої та Т. Швець. На думку авторок, тьютор – це особа, яка актуалізує освітні потреби учня, працює з ними, обговорює їх та прагне допомогти

підопічному в їх задоволенні [146, с. 79], мотивує його до рефлексії над власним розвитком і підтримує власним досвідом [233, с. 29]. Наукові пошуки місця та ролі тьютора в закладах вищої освіти дозволяють схарактеризувати його як педагога, який допомагає майбутнім фахівцям у самовизначенні, самоздійсненні та самореалізації через супровід побудови індивідуальної освітньої програми [20, с. 5]. Цікавою є також думка Р. Шаран, що тьютора варто розглядати як «... старшого друга, колегу, більш досвідченого члена співтовариства і координатора» [231, с. 39].

Отже, ми можемо зробити висновок, що в науковій літературі розуміння поняття «тьютор» залежить від сфери його діяльності. Узагальнюючи та екстраполюючи ці думки на нашу дисертаційну роботу, під *учителем-тьютором* будемо розуміти педагога нової формації, який працює з інтересами та потребами учнів та здатен їх перетворити на «пробу сил», мотивувати, підтримувати та супроводжувати учнів у формуванні їхньої особистості через процес самонавчання; спроможний до проектування й супроводу індивідуального освітнього руху дітей. У більш широкому сенсі вчитель-тьютор – це досвідчений в освітніх питаннях друг, готовий без моралізації й настанов прийти на допомогу.

Перейдемо до розгляду наукових праць, у яких схарактеризовано сутність «*тьюторської діяльності*». Наведемо приклади деяких визначень: специфічна форма педагогічної діяльності [90, с. 204]; форма організації навчально-виховної роботи у вищій та загальноосвітній школі [112, с. 331]; чітко організована, регламентована інструкціями сукупність дій з реалізації індивідуальних освітніх траєкторій особистості [144, с. 152]; система заходів виховного та розвивального характеру, яка слугує засобом супроводу індивідуальної траєкторії розвитку особистості [27, с. 71; 227, с. 61 – 62] тощо.

Т. Перевозна відзначає, що в тьюторській діяльності реалізуються цінності індивідуалізації, свободи, самовизначення, свідомого ставлення людини до власного життя, свого майбутнього, перспектив, досягнень, що прямо пов'язано із завданнями гуманітарної освіти: навчити людину

самореалізовуватися, бачити свій потенціал та ресурс [155, с. 40]. Доповнює цю ідею Т. Пахома, зауважуючи, що в тьюторській діяльності процес навчання, соціальної практики та освітньої рефлексії варто розглядати як споріднені, при цьому провідну роль відіграє освітня рефлексія [153, с. 225]. Слушною є думка А. Бойко, яка розглядає тьюторську діяльність як установлення суб'єкт-суб'єктних рівноправних партнерських взаємин [22, с. 4 – 11]. Дослідження Т. Ковальнової спрямовано на визначення відмінності освітніх просторів, у яких реалізується тьюторська та традиційна моделі діяльності. Авторка зазначає, що вчитель працює в закритому освітньому просторі й веде учня задалегідь відомим шляхом. Результатом же тьюторської діяльності є відкритий освітній простір, де існує палітра методів, засобів, прийомів для досягнення спільної мети [103, с. 145].

Для нашого дослідження також становлять інтерес наукові розробки окремих аспектів тьюторської діяльності. Зупинимось на деяких з них. До проблеми визначення функцій тьюторської діяльності звертались у своїх роботах А. Бойко [20; 22], Т. Волкова [32], О. Воронкін [34], Н. Дем'яненко [64], О. Лось [121] та ін. Ми відмітили, що науковці виділяють їх залежно від форми й рівнів освіти та з якою категорією осіб працює тьютор. У рамках свого дослідження вважаємо більш прийнятним виділення таких функцій тьюторської діяльності: діагностичної, організаційної, проєктувальної, методичної, інформаційної, рефлексивної [20, с. 9].

Т. Ковальова [103] зауважує, що тьюторська діяльність може реалізовуватись у кількох професійних напрямках, а саме: *підтримки* (особливий вид педагогічної діяльності, спрямований на розвиток самостійності особистості під час вирішення проблемних питань); *супроводу* (супровід індивідуальних освітніх програм, проєктів тощо); *фасилітації* (супровід особистісного розвитку).

Цікавими для нашої дисертаційної роботи також є дослідження, які розкривають завдання та обов'язки тьютора в закладах освіти різних рівнів. Узагальнюючи наукові пошуки К. Осадчої [146, с. 83 – 84], С. Дудчик [101,

с. 42 – 46], А. Терова [102, с. 7 – 9], М. Черемних [102, с. 20 – 32], К. Андросович [7], ми встановили, що, на думку авторів, тьюторська діяльність на рівні початкової освіти спрямована на виявлення й розвиток пізнавальних інтересів учнів; на рівні базової середньої освіти вона виявляється в підтримці й координації учнів під час проєктної діяльності; на рівні профільної середньої освіти тьютор організує індивідуальний супровід учнів передпрофільної підготовки та профільного навчання, координує самостійне навчання, допомагає усвідомити власні освітні стратегії; організує взаємодію здобувачів з іншими вчителями, сприяє їхній успішній соціалізації, розвиває комунікативні здібності тощо. У закладах вищої освіти тьютор розробляє методiku тьюторського супроводу, диференціює тьюторський супровід студентів з різними професійними поглядами, діагностує та допомагає в самоаналізі тощо [126, с. 100 – 101]. Більш ширше вбачають тьюторську діяльність Є. Олександрова та Є. Андреева, відмічаючи можливість її застосовування в будь-якій іншій сфері, окрім освіти, де людина хоче себе віднайти. На думку авторок, сутність тьюторства полягає в розширенні освітнього простору кожного учня до перетворення його у відкритий [5, с. 225 – 226].

Отже, доходимо висновку, що під *тьюторською діяльністю сучасного вчителя ІМ* варто розуміти спеціально організовану та чітко сплановану сукупність дій, спрямованих залежно від визначеної мети на супровід, підтримку або фасилітацію учня. На відміну від учителя-предметника, який використовує заздалегідь відомі йому форми й методи роботи, тьюторська діяльність орієнтована на відкритий простір, конструкцію якого наповнює й урізноманітнює сам учень, учитель-тьютор же на цьому етапі допомагає в діагностиці інтересів, виявленні освітніх мотивів, підтримці та допомозі в організації проєктної діяльності, координації самостійної роботи, допомозі у формуванні й розвитку соціальних навичок, визначенні своїх професійних нахилів тощо. Функції та завдання його діяльності корелюються з цілями, формами та освітніми рівнями. Зауважимо, що, на наше стійке переконання, учитель ІМ може реалізовувати тьюторську діяльність і під час освітнього

процесу, наприклад, супроводжуючи лінгвістично обдарованих учнів у їхньому бажанні знати більше та якісніше іноземну мову, допомагаючи групі учнів, які працюють над проєктом з іноземної мови, реалізуючи міжпредметні зв'язки, наприклад, під час супроводу учня, зацікавленого в біології, яку він може опанувати на більш високому рівні завдяки іноземній мові, як засобу навчання, а також у позааудиторній роботі, наприклад, під час відвідування дітьми філологічних гуртків, літніх (зокрема мовних) таборів тощо.

Наступним кроком нашого дослідження є осмислення наукової проблеми «*тьюторського супроводу*». Одні науковці (Т. Боровкова [26], Н. Дем'яненко [65], Т. Ковальова [103] та ін.) розглядають цей термін як спеціальну педагогічну діяльність щодо індивідуалізації освіти, спрямовану на виявлення, розвиток освітніх мотивів, пошук ресурсів для побудови індивідуальної освітньої програми, формування навичок рефлексії [101, с. 8]. В інших розвідках (В. Адольф [2], С. Щенников [241]) тьюторський супровід розуміється як особлива педагогічна технологія, що побудована на взаємодії тьюторанта і тьютора, під час якої тьюторант усвідомлює й реалізовує власні освітні цілі та завдання [241]. Тьюторський супровід варто відрізнити від педагогічного. Хоча вони спрямовані на дотримання принципу індивідуалізації, педагогічний супровід, крім виконання освітніх завдань, ставить за мету вплив на життєвий шлях особистості [144, с. 151].

У нашій дисертаційній роботі під *тьюторським супроводом* учня сучасним учителем ІМ ми будемо розуміти вслід за К. Осадчою «комплексний підхід суб'єкт-суб'єктної орієнтації до вирішення проблем навчання, виховання та розвитку дитини, що дозволяє індивідуалізувати процес самопізнання та творчої реалізації особистості» [149, с. 61]. Також вважаємо важливим відмітити, що тьюторський супровід спрямований на спільну роботу вчителя-тьютора та підопічного, у процесі якої тьюторант вчиться брати на себе відповідальність за своє майбутнє, а тьютор супроводжує його на цьому шляху.

Оскільки тьюторський супровід будується навколо таких понять, як *індивідуальна освітня програма* (далі – ІОП), *індивідуальна освітня траєкторія*

(далі – ІОТ), *індивідуальний освітній маршрут* (далі – ІОМ), уважаємо за потрібне розкрити їхнє змістове наповнення. Для розуміння досліджуваних понять, звернемося до дисертаційної роботи К. Осадчої [149, с. 74 – 75], яка зазначає, що в узагальненому вигляді ІОТ описує вже накопичений досвід учня, його інтереси, схильності, уявлення про своє майбутнє. З'ясувавши, що для учня важливо, тьюторант під керівництвом наставника розробляє ІОП як замовлення учня, перспективу роботи в певному напрямі. У процесі роботи над ІОП тьютор обговорює з підопічним та фіксує, яким маршрутом (ІОМ) учень буде рухатись для досягнення поставленого результату: послідовний перелік дій, заходів, завдань, зустрічей тощо.

Отже, услід за Т. Ковальновою під *індивідуальною освітньою програмою* ми будемо розглядати як програму освітньої або іншої діяльності, що спрямована на особистісний, професійний розвиток, розроблена та втілена в життя тьюторантом на підставі особистісних, освітніх, професійних інтересів, потреб та запитів [103, с. 30 – 31]. ІОП дозволяє урізноманітнити види та форми діяльності учня, його самоосвіту. Формат ІОП залежить від масштабу індивідуалізації: це може бути індивідуальний план вивчення дисципліни (реалізовує вчитель з тьюторською компетентністю); індивідуальна навчальна програма (реалізовує тьютор, наставник з тьюторською компетентністю); індивідуальна програма професійного розвитку (реалізовує тьютор) [Там само].

У педагогічному дискурсі ІОТ трактують як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу учня [223]. Розширює цю думку О. Ісакова, зауважуючи, що ІОТ передбачає супровід на змістовому й організаційному рівнях процесу індивідуального просування учня в освіті та реалізовується в індивідуальному навчальному плані, що дозволяє реалізувати їхні інтереси, здібності завдяки профільно-рівневі диференціації, нелінійній конструкції навчального розкладу [95, с. 16 – 17]. Цікавою є також думка І. Каньковського, який під ІОТ здобувача описує як обраний ним рух відповідно до ІОМ для досягнення певного рівня професійної компетентності, визначеного стандартом освіти, в умовах власної відповідальності та власного бажання [98, с. 63].

Зауважимо, що сценарії побудови освітньої траєкторії залежать від умов організації освітнього процесу: відповідно до традиційного підходу педагог визначає єдину для здобувачів траєкторію досягнення запланованих результатів; під час реалізації диференційованого підходу педагог пропонує кілька можливих траєкторій руху здобувачів залежно від їхніх можливостей; індивідуалізований підхід передбачає роботу зі спроектованою під кожного здобувача індивідуальною освітньою траєкторією [110, с. 101]. Отже, під *індивідуальною освітньою траєкторією* розуміємо фіксацію життєвого, освітнього або професійного досвіду підопічного, його інтересів, схильностей, планів, що дозволяє побудувати ефективний процес тьюторського супроводу, спрямований на максимальну реалізацію підопічного в обраній галузі.

Звертаючись до проблеми трактування ІОМ у науковій літературі, ми знаходимо такі визначення: шлях саморуку тьюторанта за індивідуальною освітньою програмою, зафіксований результат вибору тьюторантом змісту освіти, послідовності й форми знайомства з інформацією, темпу навчання, варіантів самооцінки і презентації результатів своєї освіти іншим [4, с. 52]; послідовність засвоєння компонентів змісту освіти, підібрана для кожного окремого учня [240, с. 94]; індивідуальна програма формування здобувачем професійної компетентності з урахуванням власних інтересів, навчальних можливостей, психологічних характеристик тощо [98, с. 63]. Отже, *індивідуальний освітній маршрут* є орієнтиром індивідуального руху здобувача, у якому поетапно визначається план дій для досягнення бажаного результату.

Перейдемо до розгляду поняття *тьюторство*. На думку Л. Настенко та А. Бойко, тьюторство є складником кредитно-модульної системи, базою поширення якої стала подальша індивідуалізація освіти, її особистісна спрямованість і необхідність використання різноманітних видів самостійної роботи в освітньому процесі [131, с. 259; 22, с. 4 – 11]. Цікавою є думка Л. Шеїної, що тьюторство в сучасному баченні є одним із способів організації оптимального соціального середовища, сприятливого для самоосвіти та

самовдосконалення індивіда [236, с. 232]. Аналіз наукових джерел дав підстави Н. Дем'яненко визначити тьюторство у вищій школі як засіб індивідуалізації освіти, що передбачає створення реальних умов для входження студента в процес освіти, управління власною освітньою траєкторією [64, с. 13]. Важливим у контексті нашої роботи є думка О. Літовки, що тьюторство – це позиція, пов'язана зі спеціальним чином організованою системою освіти та спрямована на подолання антропологічного дефіциту. На погляд авторки, цей дефіцит створює брак «особистої присутності» людини в освіті, особистого й освітнього сенсу, а також відповідальності людини за свою освіту [118, с. 203].

Отже, говорячи про *тьюторство*, ми будемо розуміти освітню практику, спрямовану на створення таких умов, коли знання стають для підопічного особистісно значущими й він виявляє готовність усвідомлено здійснювати свою освітню діяльність.

Звернемо увагу на поняття *«тьюторська позиція»*. На думку Т. Боровкової, це позиція людини, яка разом зі студентом з'ясовує його потреби та можливості, будує особисту освітню траєкторію у відкритому освітньому просторі [26, с. 30]. Продовжуючи цю ідею, відзначимо дослідження С. Дудчик, яка зауважує, що тьюторська позиція – відкрита та істинно гуманна. Учена підкреслює, що тьютор лише допомагає розкрити «ресурсну карту», а тьюторант самостійно досліджує альтернативи та приймає рішення, яка з альтернатив є для нього оптимальною. Під час розвитку в тьюторанта культури вибору та навичок прийняття рішень, його доля в спільній з тьютором діяльності збільшується. У цьому полягає сутність індивідуалізації освіти: учень повинен обрати позицію суб'єкта й залишитися в ній [69, с. 99 – 100].

Цінним для нашого дослідження є твердження, що носієм тьюторської позиції може бути певна педагогічна спеціалізація – тьютор. Проте тьюторську позицію може тримати і вчитель (психолог, соціальний педагог), за умови, якщо він має відповідну підготовку та володіє технологією тьюторського супроводу [26, с. 29]. Т. Ковальова зауважує, що в цьому випадку варто

говорити про тьюторську компетентність учителя (класного керівника, психолога, соціального педагога та ін.) [103, с. 29 – 30].

Звернемо також увагу на наукові праці, у результатах яких простежується диференціація позиції та професії «тьютор» з іншими психолого-педагогічними позиціями та професіями. У посібнику «Професія „тьютор”» колектив авторів під керівництвом Т. Ковальнової порівнюють діяльність тьютора з психологом, класним керівником та соціальним педагогом [103, с. 29 – 30]. П. Жулковський визначає відмінність у діяльності тьютора, ментора, фасилітатора та коуча [75, с. 28 – 29]. Проте найбільш суперечливим є порівняння професій / позиції тьютора та педагога (учителя, викладача). С. Щенников зауважує, що тьютор не має ніякого відношення до традиційної педагогіки та організовує свою діяльність відповідно до інших технологій, а отже, варто усвідомлено розмежовувати ці професії та позиції [241]. На думку Т. Ковальнової, йдеться не стільки про впровадження нової професії «тьютор» у заклади освіти, а про можливість для застосування моделі тьюторства в освітньому процесі, тому, можливо, варто переозброїти вчителя відповідно до сучасних соціальних очікувань [103, с. 29 – 31].

Отже, *тьюторська позиція* – це відкрита, гуманна позиція, яка стосується особи, яка здійснює тьюторську діяльність. Тьюторську позицію може тримати власне «тьютор», як окрема штатна посада в закладах освіти, так і вчитель, класний керівник, соціальний педагог, у цьому випадку йдеться про тьюторську компетентність. Ураховуючи той факт, що на час проведення дисертаційної роботи професія «тьютор» відсутня в «Класифікаторі професій України (ДК 003:2010), наше дослідження буде спрямоване на формування в інструментарії майбутніх учителів ІМ тьюторської компетентності, яка дасть змогу діяти відповідно до соціальних очікувань сьогодення.

Подальший розгляд проблеми формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ неможливий без уточнення базового поняття «компетентність». Відтак звернемося до довідкової літератури. У «Сучасному словнику іншомовних слів» під «компетентністю» (від лат. *competens*

(*competentis*) – належний, відповідний) розуміється 1) авторитарність, обізнаність; 2) володіння компетенцією; водночас «компетенція» (від лат. *competeto* – *відповідаю*) – це коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; коло питань, у яких особа має певні повноваження, знання, досвід [201, с. 282]. Дещо інше визначення поняття «компетентність» знаходимо у «Великому тлумачному словнику української мови»: «компетентність» – властивість за значенням «компетентний». «Компетентний»: 1) який має достатні знання в будь-якій галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, кваліфікований; 2) який має певні повноваження [30, с. 445].

Більшість іншомовних словників терміни «competence» / «competency» (нім. *die Komtetenz*) не розмежовуються та трактуються як «здатність робити щось добре»; «здатність робити щось успішно або ефективно» [249; 254; 274]. Проте в тлумачному словнику «Word for word» зазначено, що «a competency» є альтернативною формою іменника «a competence» та позначає специфічні вміння співробітника, необхідні для виконання роботи [251, с. 49 – 50]. У цьому значенні «a competency» збігається з українським відповідником «компетенція». Отже, ми можемо зробити висновок про відсутність у довідковій літературі єдиного чіткого визначення досліджуваного явища.

Розглянемо авторські концепції щодо визначення поняття компетентність. Нами було з'ясовано, що вчені виокремлюють ті чи ті стрижневі аспекти категорії «компетентність», на яких побудовано різноманіття дефініцій цього поняття.

Науковці Е. Зеєр [81], О. Пометун [106], І. Родигіна [175] та інші розуміють компетентність з погляду функційного підходу й описують через тріаду «знання – уміння – навички». Е. Зеєр визначає компетентність як цілісну сукупність теоретичних та емпіричних знань, виражених через систему понять, принципів, положень [81, с. 47]. Автори монографії «Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри» визначають компетентність як особливий тип організації знань відповідно до змісту освіти [107, с. 49]. Узагальнюючи

наукові думки щодо поняття «компетентність», О. Пометун робить висновок, що під досліджуваним поняттям варто розуміти «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» [106, с. 17]. І. Родигіна вказує на практичний аспект застосування знань у типових та нетипових ситуаціях [175, с. 23]. На наше переконання, при визначенні поняття «компетентність» акцент на знаннях, уміннях, навичках, зроблений дослідниками, є досить логічний і важливий, проте в час кризи знаннєвої парадигми набуття лише системи знань не відповідає повною мірою очікуванням суспільства.

Як *результат освіти* представляють компетентність у своїх працях Н. Бібік [19], В. Болотов [23], В. Сєриков [23], Г. Сергєєв [184], А. Шишко [238] тощо. Так, Н. Бібік, аналізуючи зарубіжний досвід, розуміє під компетентністю «інтегрований результат освіти ..., що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах ...» [19, с. 45]. На переконання А. Шишко, компетентність варто розглядати як результат професійної освіти, що полягає в досягненні високого рівня педагогічної самосвідомості, готовності до педагогічної діяльності, становлення потреб до професійно-педагогічного самовизначення, творчої самореалізації в педагогічній діяльності [238, с. 25]. У науковому доробку Г. Сергєєва досліджуване поняття визначено як результат, сукупність особистісних якостей фахівця [184, с. 9]. Отже, ці розвідки цінні тим, що визначають компетентність як кінцевий результат освіти, мірою якого є не скільки сума знань, а їх дієвий характер.

У деяких студіях компетентність розуміється як складник *професіоналізму* (А. Кузьмінський [114], Е. Лунячек [122], О. Овчарук [106], В. Ягупов [242] та ін.). В. Ягупов зауважує, що компетентність – це «підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей, які сприяють цій діяльності» [242, с. 6]. На спроможності кваліфіковано виконувати завдання в межах професійної

діяльності наголошують Е. Лунячек [122, с. 157] та О. Овчарук [106, с. 8 – 9], зауважуючи на те, що лише за умови поєднання знань, умінь, навичок та особистісного ставлення можливо зробити цю діяльність ефективною. Ми погоджуємось з думками авторів, проте додамо, що сьогодні професійне життя вимагає сформованості не лише необхідного професійного інструментарію у фахівців, а також м'яких навичок, що дозволяють особистості безконфліктно взаємодіяти з соціумом.

У науковому дискурсі зарубіжні дослідники (М. Merki [270], М. Mulder, J. Raven [171], F. Weinert [282] та ін.) описують компетентність як *«особистісну здатність (здібність) до діяльності»*. Так, Дж. Равен (John Raven) розглядає компетентність як специфічну здатність, що сприяє виконанню певної дії в конкретній предметній галузі та включає вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [171, с. 4]. На думку Ф. Вайнерт (F. Weinert), компетентність відображається в особистісних здібностях та навичках, необхідних для вирішення проблемних питань, та пов'язана з мотиваційною, волевою та соціальною готовністю особистості успішно знаходити відповіді в невизначених життєвих і професійних ситуаціях [282, с. 27]. К. Мааг Меркі (K. Maag Merki) зазначає, що компетентність є здатністю, властивістю особистості успішно відігравати різні соціальні ролі [270, с. 26]. Важливими в цьому напрямі є висновки групи науковців проєкту DeSeCo, у яких поняття компетентність розкрито як *«здатність відповідати на складні вимоги шляхом використання та мобілізації психологічних ресурсів (включаючи вміння та ставлення) у певному контексті»* [279, с. 4]. Отже, компетентність характеризується спрямованістю на успішне виконання певного виду роботи, демонстрацію форм і способів діяльності в різних ситуаціях.

Варті уваги дослідження, у яких компетентність представлена з позиції *інтегративної особистісної характеристики / якості* (С. Головань [62], Г. Селевко [180], Ю. Тагур [205], І. Халимон [218] та ін.). Г. Селевко зазначає, що компетентність як особистісна інтегративна якість *«проявляється в*

загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях та досвіді, які набуті в процесі навчання й соціалізації та орієнтовані та самостійну й успішну участь у діяльності» [180, с. 139]. Близький до цього погляд І. Халимон, яка під компетентністю розуміє складне особистісне новоутворення, досягнення якого передбачає набуття знань, практичних умінь, навичок, досвіду, мотивів, ставлень, особистісних цінностей і якостей, необхідних для здійснення продуктивної діяльності [218, с. 40]. Ю. Татур вважає, що прагнення та здатність реалізувати свій потенціал характеризують компетентність як інтегральну якість особистості [205]. Отже, на думку науковців, варто розглядати компетентність як особистісну категорію, а не лише категорію пізнання. Знання можливо запам'ятати й репродукувати. Запам'ятати, як і навчити ж компетентності, неможливо; проявом її є знання, вміння, навички та більш складні для вимірювання поняття як мотивація, воля, досвід, цінності, які набуваються під час усвідомленої самостійної діяльності особистості.

Узагальнюючи викладені вище думки, у нашій дисертаційній роботі під компетентністю ми будемо розуміти *інтегративну характеристику особистості, яка складається зі знань, умінь, практичних навичок, відповідних особистісних якостей (згідно із Законом «Про освіту» [166]), що дають особистості можливість ефективно діяти у відповідних ситуаціях.*

Наступним кроком нашого дослідження є аналіз наукових доробок з проблеми визначення тьюторської компетентності. На думку науковців [2, с. 75 – 76; 97, с. 44; 103, с. 237, 147, с. 175; 200, с. 40 – 41 тощо], тьюторська компетентність виявляється в «здатності та готовності майбутнього фахівця організувати відкритий простір для професійного, особистісного та життєвого самовизначення учнів і здійснювати спеціалізовану діяльність щодо побудови, проектуванню, супроводу індивідуальних освітніх програм» [2, с. 75 – 76]. У цьому випадку під тьюторською компетентністю мається на увазі професійна компетентність тьютора.

А. Пікіна, розробляючи модель тьюторського супроводу талановитої дитини, розглядає досліджуване поняття як готовність учителя до тьюторського супроводу через формування запиту учня на освітню діяльність, її планування, аналіз та пред'явлення результатів розвитку дитини, сприяння вирішенню індивідуальних освітніх проблем [159, с. 123].

Д. Логінов вважає, що тьюторська компетентність – це компетентність сучасного вчителя, яка дозволяє йому супроводжувати індивідуальні навчальні програми. Автор наголошує, що важливим завданням педагога зараз є не просто передача фактичних знань, навчити учнів ставити цілі, допомагати будувати траєкторію досягнення цілей та супровід. У цьому випадку йдеться не просто про вчителя, а вчителя-тьютора або вчителя з тьюторською компетентністю [120, с. 169 – 170].

Досить деталізоване визначення тьюторській компетентності педагога, який супроводжує освітній шлях старшокласників у старшій (профільній) школі, знаходимо в напрацюваннях Ю. Ляха. Автор визначає тьюторську компетентність як здатність та готовність до виявлення пізнавальних та професійних можливостей, інтересів і намірів старшокласників, організації, освітнього простору, який би був змістовним та ціннісним для самого учня, визначення умов проєктної та науково-дослідної діяльності [123, с. 45].

Здійснюючи дослідження процесу формування тьюторської компетентності майбутніх учителів початкової школи, Н. Пігарева розуміє «володіння особистістю сукупністю компетенцій, що включають особистісне ставлення до предмета діяльності, готовність та здатність педагога здійснювати індивідуалізацію освітнього процесу шляхом діагностики, підтримки та супроводу пізнавального інтересу через побудову умов для вибору та побудови індивідуальної освітньої програми учня (з урахуванням освітнього замовлення учня, сім'ї, закладу освіти в умовах відкритого освітнього простору)» [158, с. 302].

Як професійну ознайомленість педагога щодо супроводу індивідуальних програм розвитку учня та сприяння виявленню суб'єктної позиції щодо власної

освіти розуміє тьюторську компетентність С. Довбиш. Автор зазначає, що «в основі розвитку цієї компетентності знаходиться принцип „розширення” наявного освітнього простору кожного учня та перетворення цього освітнього простору у відкрите, що не обмежується рамками навчального закладу, освітньої програми, формами комунікації» [67, с. 91 – 92].

Варта уваги робота Н. Єрофєєвої, яка під тьюторською компетентністю педагога розуміє інтегративну особистісну якість, що реалізується в сукупності знань, володінні навичками суб'єкт-суб'єктної взаємодії в соціальному середовищі та здатна практично реалізувати траєкторію особистісного розвитку учня [72, с. 100].

Отже, підсумовуючи зазначений вище теоретичний матеріал, у нашій дисертаційній роботі тьюторську компетентність майбутніх учителів ІМ ми будемо розглядати як *інтегративну характеристику особистості, що характеризується сукупністю особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які виявляються в здатності та готовності майбутніх учителів іноземних мов здійснювати діяльність у відкритому варіативному особистісно зорієнтованому освітньому просторі.*

За логікою нашого дослідження вважаємо необхідним з'ясувати місце тьюторської компетентності в структурі професійної підготовки майбутніх учителів ІМ. Аналіз нормативно-правових документів України та Європейського простору вищої освіти, наукової літератури дозволив нам установити різні підходи до класифікації груп компетентностей. Назвемо деякі з них: інструментальні, міжособистісні, системні [167, с. 19 – 20]; політичні і соціальні компетентності; компетентності, що визначають здатність до життя в багатокультурному й багатонаціональному суспільстві; компетентності, які визначають володіння усним і писемним спілкуванням, зокрема іноземними мовами; компетентності, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства; компетентності, що реалізують здатність і бажання неперервної освіти

протягом усього життя [265, с. 105 – 106]; ключові (надпредметні), загальногалузеві, предметні [162, с. 66].

Для нашої дисертаційної роботи важливою є узагальнена типологія компетентностей, подана І. Зимньою. Авторка виокремлює такі групи: компетентності, що стосуються людини як особистості, суб'єкта життєдіяльності; компетентності взаємодії людини з іншими людьми; компетентності діяльності людини (проявляються в усіх її типах і формах) [83, с. 23]. До останньої групи компетентностей відносимо професійну компетентність майбутніх учителів ІМ, що визначає ступінь «... теоретичної та практичної готовності здобувачів до педагогічної діяльності» [36, с. 66]. Професійна компетентність, своєю чергою, складається з іншомовної професійно-комунікативної, філологічної, психолого-педагогічної, методичної та цифрової компетентностей [61, с. 160; 135, с. 15]. Зазначені компетентності характеризують функційний бік професійної діяльності майбутніх учителів ІМ у закладах освіти та описують їхню професійну кваліфікацію. Підтримка пізнавальної активності учнів, супровід індивідуальних освітніх траєкторій, стимулювання й мотивація до навчання впродовж життя, спільний пошук освітніх ресурсів – це ті сучасні соціально очікувані напрями професійної діяльності вчителя Нової української школи, які можливо реалізувати завдяки тьюторству. Ураховуючи викладене вище, у дисертаційній роботі тьюторську компетентність визначаємо як складник професійної компетентності майбутніх учителів ІМ.

Тьюторська компетентність майбутніх учителів ІМ є складним багатоаспектним поняттям. З огляду на це, проаналізуємо різні наукові погляди на визначення її компонентів.

Так, на думку В. Адольф, структуру тьюторської компетентності можна визначити як сукупність професійних психолого-педагогічних, андрогогічних, акмеологічних знань, умінь та навичок, досвіду професійної діяльності; професійну позицію, установки, цінності, вимоги до професії, особистісні особливості, самостійність і відповідальність за результати [2, с. 73 – 76; 200,

с. 41]. А. Бойко відмічає нерозривність поєднання тьюторства та педагогіки. Авторка зазначає, що, незважаючи, чи це тьютор у власному сенсі, чи вчитель-предметник, який має певну компетентність, чи психолог, соціальний працівник, «щоб бути консультантом, фасилітатором, потрібно мати, насамперед, знання з етнопедагогіки, дидактики, теорії виховання, менеджменту» [20, с. 5].

Заслуговує уваги доробок Л. Семеновської. Дослідниця вважає, що не можливо здійснювати тьюторський супровід без прийняття особистості учня як рівноправної особистості. Тому до важливих компонентів компетентності тьютора належать професійні й особистісні якості: уміння працювати кооперативно; здатність аналізувати; проєктувати нові освітні цілі; добирати форми та методи освітнього процесу; вимогливість у поєднання з повагою; об'єктивність в оцінюванні; усвідомлення необхідності педагогізації навколишнього середовища, володіння психолого-педагогічними методами дослідження та діагностики розвитку особистості й колективу; володіння педагогічною технікою та освітніми технологіями; готовність будувати педагогічне спілкування на основі урізноманітнення спільної діяльності й урахування природних нахилів та інтересів студентів; прагнення до самоосвіти й самовиховання [181, с. 125]. Ми погоджуємось з А. Сергєєвою, що успіх формування тьюторської компетентності вчителя залежить від його вміння будувати діалогічні взаємини, тобто взаємини двох рівноправних суб'єктів [185, с. 756 – 758].

На думку А. Сучану, важливою характеристикою особистості магістра-тьютора є такі якості, як: працездатність, комунікабельність, активність і саморегулювання, врівноваженість і витримка, здатність вільно керувати своєю поведінкою й поведінкою інших [200, с. 45]. До характеристики особистісного складника тьютора варто додати, що він не просто передає знання, а також є зразком доброї, етичної поведінки [75, с. 31].

О. Гайманова представила модель педагога-тьютора, що поєднує *ключові, загальнопрофесійні та спеціальні (тьюторські) компетентності*. Під останніми

авторка має на увазі *аналітичну, проєктивну, конструктивну, ресурсно-інструментальну, контрольню-прогностичну компетентності* [38].

Цікавою є робота О. Лося щодо компетенцій тьютора в системі дистанційного навчання. Автор виокремлює такі види компетенцій: *організаційні компетенції* (гнучкість у підходах до різних типів навчання, уміння синтезувати, аналізувати, діяти як каталізатор, управління зворотною дією, уміння сприяти переходу учнів в активну позицію тощо); *психолого-педагогічні компетенції* (уміння створити атмосферу довіри, виявлення зацікавленості, уміння заохочення до спілкування, позитивне ставлення до особистості учня тощо); *технічні компетенції* (уміння та навички роботи з технічними засобами навчання та організувати й керувати процесом навчання за допомогою їх); *фахові компетенції* (знання, уміння та навички в межах конкретної освітньої галузі); *компетенції ведення online-спілкування*; *особистісні компетенції* (упевненість і мотивація, позитивність, здатність адаптуватися до нової аудиторії, ролей, здатність створювати та підтримувати результативне online-навчання) [121, с. 47 – 49].

Аналізуючи *психолого-педагогічні компетенції* викладача-тьютора, Т. Сурніна виокремлює такі: інформування учнів; рекомендація вибору індивідуальної траєкторії навчання; визначення обсягу та змісту, планування етапів допомоги; участь у колективному обговоренні підходів до вирішення проблемних питань; стимулювання позитивних емоцій учнів; цілеспрямований пошук навчальної інформації разом з учнем; оцінювання досягнень учнів на всіх етапах навчання; оцінювання задоволення учнем власних результатів навчання; знати методіку використання та вміти оцінювати навчальні матеріали [199, с. 83 – 88].

Н. Лисенко звертає увагу на важливості високого рівня сформованості комунікативної компетентності тьютора-філолога, оскільки його професіоналізм вимірюється якісним мовним оформленням думок. Науковець звертає увагу на формування ораторських здібностей, уміння чітко та лаконічно

пояснювати матеріал, бути тактовним при висловленні критики та рекомендацій [116, с. 168].

Важливим для нашої дисертаційної роботи є напрацювання С. Сисоєвої, В. Осадчого, К. Осадчої [190, с. 61 – 63; 148, с. 57], які визначили структуру компетентності тьютора як поєднання *педагогічних компетенцій* (володіння технікою педагогічного спілкування, вміння брати участь у колективному процесі викладання, володіння методами психолого-педагогічної діагностики, знання методів і форм навчання та виховання тощо), *психологічних компетенцій* (знання способів саморегуляції, володіння методами вивчення власних можливостей, наявність таких рис, як тактовність, доброзичливість, вміння визначити індивідуальні особливості студента, усвідомлення власних позитивних можливостей тощо), *методичних компетенцій* (сформованість фундаментальних знань з методики викладання навчальної дисципліни та вміння їх реалізовувати практично, мотивація до неперервної (само)освіти, вміння мотивувати пізнавальну діяльність тощо) та *інформаційно-технологічних компетенцій* (володіння інформаційною культурою, комп'ютерною грамотністю, розробка й адаптація навчальних матеріалів для дистанційного навчання та ін.).

Отже, за результатами проведеного огляду наукової літератури ми встановили, що в педагогічному дискурсі тьюторську компетентність розглядають або як сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей (В. Адольф [2], А. Бойко [20], Л. Семеновська [181], А. Сергєєва [185], А. Сучану [200] та ін.), або як сукупність компетентностей / компетенцій (О. Гайманова [38], М. Іващенко [90], О. Лось [121], К. Осадча [148], С. Сисоєва [190], Т. Сурніна [199] та ін.).

Проте в науковій літературі (М. Головань [62], І. Зимня [83], О. Пометун [162; 163], J. Raven [171] та ін.) існує думка, що компетентність як складне особистісне новоутворення доцільно розглядати не за групами, а через виділення певних компонентів, під якими розуміють характеристики й здатності людини, які дозволяють досягти особистісно значущих цілей,

незважаючи ні на обставини, ні на соціальні передумови [171, с. 280]. Ураховуючи те, що тема тьюторства досить нова для вітчизняного педагогічного дискурсу, досліджень, у яких би розглядали проблему формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ через сукупність компонентів, нами не було знайдено, тому звернемось до дотичних дисертаційних робіт.

Дослідження М. Іващенко присвячено аналізу проблеми готовності майбутніх учителів інформатики до діяльності тьютора. Автором визначено *мотиваційно-ціннісний* (позитивне ставлення до діяльності тьютора та стійкий рівень мотиву досягнення успіху в обраній галузі професійної діяльності), *теоретичний* (наявність системи знань щодо сутності діяльності тьютора), *практичний* (сформованість умінь щодо здійснення діяльності тьютора) та *особистісно-рефлексивний* (здатність аналізувати та оцінювати власну діяльність) *компоненти структури готовності* [91, с. 54 – 69].

Науковець В. Цилицький вважає за потрібне наголошувати на таких компонентах структури готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності: *мотиваційно-ціннісному* (ієрархія ціннісних орієнтацій, мотивів), *когнітивно-операціональному* (знання про психофізичні та психолого-педагогічні особливості учнів; використання технологій тьюторського супроводу в освіті учнів; конструювання та реалізація індивідуальних освітніх траєкторій учнів із застосуванням технологій тьюторського супроводу), *особистісно-рефлексивному* (важливі особистісні якості; здатність до аналізу власної педагогічної діяльності) [224, с. 50 – 51].

Близьке до попередніх дослідження С. Єфименко, яка в структурі готовності майбутніх педагогів професійної освіти до реалізації функцій тьютора виділяє: *мотиваційний компонент* (спрямованість особистості на вдосконалення професійної діяльності відповідно до особистісно зорієнтованої парадигми); *когнітивний компонент* (система знань студентів про феномен «функції тьютора в освіті»); *операційний компонент* (уміння та навички щодо реалізації тьюторських функцій) [73, с. 46 – 48].

Теоретичний аналіз проблеми підготовленості майбутніх учителів до педагогічного наставництва дозволив Т. Осиповій виділити такі структурні компоненти: *особистісний* (позитивна мотивація до педагогічного наставництва, спрямованість на педагогічну фасилітацію); *змістовий* (знання щодо специфіки педагогічного наставництва, механізмів педагогічної підтримки); *діяльнісно-творчий* (комунікативно-організаторські вміння, творчий потенціал); *оцінно-прогностичний* (аналітичні та проєктувальні вміння) [150, с. 197 – 213].

Наведемо ще один приклад дослідження, яке важливе в контексті нашої роботи. Характеризуючи структуру фасилітативної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, О. Фокша виділяє такі компоненти: *гносеологічний* (комплекс знань педагога про механізми педагогічної фасилітації, способи здійснення фасилітаційної взаємодії в освітньому процесі); *праксеологічний* (комплекс умінь здійснювати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу); *аксіологічний* (система ставлення педагога на світоглядному рівні до фасилітації та фасилітаційної взаємодії в професійній діяльності) [217, с. 71].

Отже, констатуємо, що в дотичних до нашої роботи дослідженнях науковці виділяють мотиваційно-ціннісний (мотиваційний, аксіологічний), теоретичний (когнітивно-операційний, когнітивний, змістовий, гносеологічний), практичний (операційний, діяльнісно-творчий, праксеологічний), особистісно-рефлексивний (особистісний), оцінно-прогностичний компоненти.

Відповідно до цих міркувань визначимо власну структуру тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ як сукупність взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного*. Проаналізуємо кожний з компонентів досліджуваної компетентності.

Мотиваційно-ціннісний компонент тьюторської компетентності пов'язаний з усвідомленням майбутніми вчителями ІМ важливості

мотиваційних та ціннісних аспектів тьюторської діяльності, бажанням до саморозвитку в обраному напрямі. Розглянемо перший складник цього компонента – мотиваційний. У науковому дискурсі під мотивом розуміють внутрішні психічні спонуки до діяльності, зумовлені актуалізацією тих або тих потреб особистості, тобто мотив – це конкретна форма прояву потреб людини [192, с. 75]. Сукупність мотивів, потреб, стимулів, які детермінують діяльність та поведінку особистості, називають мотивацією [79, с. 34 – 35]. Мотивація є ключовим чинником, унаслідок якого певна діяльність набуває особистісного змісту для людини, підтримує стійкість її інтересу та перетворює зовнішні цілі її діяльності на внутрішні потреби особистості [24, с. 410].

Професійно-мотиваційна сфера діяльності майбутнього вчителя-тьютора детермінована зовнішньою та внутрішньою мотивацією [92, с. 278]. Рушійним чинником внутрішньої мотивації здобувачів є власне бажання займатися тьюторством, бачення в цій діяльності особистісного сенсу, місії. Зовнішня мотивація поділяється на зовнішню позитивну, що стимулює майбутнього професіонала до кар'єрного зростання, бажання досягти значного матеріального статку, та зовнішню негативну, яка підштовхує робити щось через страх покарання, осудження з боку колег, керівництва, близьких осіб. Здійснювати свою професійну діяльність за тьюторською моделлю – не є примусовим завданням для майбутнього учителя, проте для того, щоб він мав бажання переорієнтувати свою діяльність від традиційної на інноваційну, варто, щоб домінантним типом мотивації була все ж таки внутрішня мотивація. Важливою також постає проблема у стимулюванні здобувачів на досягнення успіху в тьюторській діяльності. Під мотивом досягнення успіху розуміється прагнення досягти якомога вищих результатів у обраній сфері через постійну й наполегливу працю [214, с. 72; 219].

Крім мотивації до тьюторської діяльності, актуальною проблемою стає формування мотивації до навчання тьюторства. На думку С. Шевченко, ціннісна мотивація до навчання виявляється в прагненні оволодіти спеціальністю, засвоїти певні знання, стати освіченою людиною та розвинути

особистісні здібності [234, с. 160]. Якщо майбутній педагог відчуває стійку потребу, потяг до набуття тьюторських знань, усвідомлює, для чого вони йому потрібні і як вони допоможуть йому в професійному становленні, налагодженні контакту з учнями, він виявляє бажання до самостійного розвитку та пізнання в цьому напрямі.

Наступним складником мотиваційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності, який ми розглянемо, є професійні цінності вчителя-тьютора. Під ціннісними орієнтаціями майбутнього вчителя розуміють такі «соціальні цінності, які є для педагога стратегічними цілями його діяльності ... та впливають на зміст його потреб, мотивів, інтересів» [229, с. 14]. Розглядаючи проблему тьюторських цінностей, варто звернутися до «Етичного кодексу тьютора». До важливих тьюторських цінностей автори [259, с. 2] відносять: пріоритет знань, вільність думок та мрій, студентоцентризм, повагу до учнів, відкритість та чесність, сприяння навчальній автономії учня тощо.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент тьюторської компетентності є стрижневим для формування інших структурних компонентів, оскільки кожний вид діяльності базується на мотивації до неї, ціннісному ставленні, рефлексивних здібностях, знаннях та їх практичній реалізації. В основі мотиваційно-ціннісного компонента знаходиться стійка внутрішня мотивація до тьюторської діяльності, що передбачає спрямованість на досягнення високих результатів, потреба в оволодінні знаннями з тьюторства, пізнавальний інтерес, прагнення до неперервної самоосвіти та суб'єктивація тьюторських цінностей. Ураховуючи означене вище, розуміємо мотиваційно-ціннісний компонент основою тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ, що спонукає здобувачів до тьюторської діяльності, бажання досягти успіху в цьому напрямі та самореалізуватися.

Конструюючи *когнітивний та діяльнісний компоненти* тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ, ми спирались на теоретичні праці В. Адольф [2], О. Олександрової [5], А. Бойко [20; 21], Н. Дем'яненко [64; 65], М. Іващенко [91], Європейську компетентнісну матрицю «тьютор» [256]

К. Осадчої [149], Л. Семеновської [181], С. Сисоєвої [190], Г. Трухан [211], J. Tummons [280] та ін. Також було враховано чинні освітньо-професійні програми підготовки майбутніх учителів ІМ, навчальні плани, програми навчальних дисциплін, програми педагогічних практик.

Спершу розглянемо *когнітивний компонент* тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ. Він характеризує наявність у здобувачів необхідних (фундаментальних і спеціальних (фахових)) знань, навколо яких будуть формуватися тьюторські вміння, а також розвиватись мотивація, зацікавленість у тьюторській діяльності. На наше переконання, когнітивний компонент тьюторської компетентності варто представити як сукупність трьох блоків знань, а саме:

1. Блок педагогічних знань включає знання сучасних освітніх парадигм, концепції, підходів; педагогіки формальної, неформальної та інформальної освіти; педагогіки індивідуалізації й диференціації освітнього процесу, персоналізованого навчання; педагогіки встановлення паритетних суб'єкт-суб'єктних взаємин; педагогіки організації пізнавальної діяльності учнів; поняття професійної позиції педагога, принципів педагогічного супроводу, автономного навчання; цілепокладання; знання теоретичних основ тьюторської діяльності (історії, закордонного досвіду, функцій, завдань, форм роботи, змісту роботи); поняття тьюторської компетентності сучасного вчителя НУШ, її зміст і структуру; принципів створення відкритого розвивального варіативного освітнього простору тощо.

2. Блок психологічних знань уміщує знання загальної та вікової психології, психології динаміки груп, психології мотивації, рефлексії; методів діагностики (пізнавального інтересу, професійних та особистісних якостей, мотивації, самоаналізу), методику консультування, фасилітації тощо.

3. Блок методичних знань включає знання про методи (практико зорієнтованої діяльності, проєктного, проблемного, активного та самонавчання) і форми (індивідуальні та групові тьюторські консультації, тьюторіали, освітні події) тьюторського супроводу; технологію проєктування та реалізації

тьюторського супроводу індивідуального освітнього руху учня; технологію роботи з портфоліо, картування, побудову ресурсних схем; організацію уроку іноземної мови на основі технології тьюторського супроводу, основи тьюторського супроводу дистанційного навчання тощо.

Перейдемо до розгляду *діяльнісного компонента* тьюторської компетентності здобувачів. Він описує сукупність тьюторських умінь, необхідних для здійснення ефективної тьюторської діяльності та вирішення професійних завдань різної складності. У нашій дисертаційній роботі діяльнісний компонент тьюторської компетентності складається з таких видів умінь:

1) фасилітативні вміння (уміння спрямовувати учнів на пошук ресурсів і здатність самостійно знаходити та пропонувати учням ресурси для розвитку їхніх пізнавальних інтересів, про які, можливо, учні не знали; уміння спрямовувати дискусію в потрібний напрям; уміння працювати з різними групами; уміння встановлювати взаєморозуміння між учасниками комунікативного акту; допомога учням у подоланні проявів девіантної поведінки тощо);

2) уміння організації групової та індивідуальної роботи з учнями (група вмінь, необхідних для здійснення допомоги учню (групі учнів) у цілепокладанні, плануванні, моніторингу прогресу діяльності, удосконаленні стратегій навчання; уміння бачити перспективу роботи, визначати ресурси учнів та їх дефіцит; уміння організації зворотного зв'язку тощо);

3) аналітичні вміння (уміння бачити проблему та структурувати її вміння брати участь у аналізі можливих шляхів вирішення проблеми; допомагати учню при самоаналізі власної освітньої діяльності; уміння критично оцінювати гіпотези, узагальнювати інформацію);

4) комунікативні вміння (уміння будувати рівноправний діалог, заохочувати до спілкування, добирати стратегії й тактики спілкування відповідно до ситуації, чітко й лаконічно висловлювати думки в письмовій та усній формах).

Тьюторська компетентність складається не тільки зі знань, умінь, спонук, вона передбачає також наявність важливих якостей та рефлексивних умінь, що дають майбутньому професіоналу можливість здійснювати свою діяльність більш ефективно. Відповідно до цих міркувань ми виділяємо в структурі тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ *особистісно-рефлексивний компонент*.

Розглянемо перший складник особистісно-рефлексивного компонента. На думку Ю. Чемодурової, «кожній професії відповідає певний набір психологічних і фізичних якостей індивіда, а успішність професійної діяльності та задоволеність професією перебувають у прямій залежності від ступеня відповідності індивідуальних якостей вимогам професії» [228, с. 234]. Узявши до уваги цю позицію, звернемося до дослідження Ц. Чжан, у якому експериментально доведено важливі якості, необхідні для тьюторської діяльності. Автор угруповує їх за чинниками відповідальності; розуміння інших; уміння налагоджувати взаємини та здійснювати контроль; само- та професійної ідентифікації; наявності професійних здібностей; творчості; просвітницької діяльності [285, р. 1002 – 1006].

Ураховуючи той факт, що ми обмежені рамками дисертаційної роботи і здійснити якісну діагностику сформованості всіх якостей, необхідних учителю ІМ з тьюторською компетентністю, вважається неможливим, тому виділимо головні, з нашого погляду. Отже, до важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей ми відносимо: *комунікабельність* та *кооперацію* – здатність налагоджувати ефективний контакт; здатність до співпраці; *відповідальність* – здатність усвідомлювати важливість своєї роботи та вміння працювати з почуттям відповідальності; *активне слухання* – здатність зосередитись на мовленні інших людей, бути готовим ставити уточнювальні запитання; не переривати чужої розмови; *емпатію* – здатність розуміти думки, почуття іншого, співпереживати; *адаптивність* – здатність пристосовуватись до обставин, різних колективів; *інноваційність* – здатність проявляти творчість у роботі та пропонувати нові підходи у вирішенні проблем різного рівня

складності; *емоційну стабільність* – здатність вирішувати проблеми, не втрачаючи стабільності емоційного стану [Там само].

Крім особистісних якостей, до особистісно-рефлексивного компонента тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ відносимо рефлексію. Рефлексія в діяльності вчителя-тьютора займає важливе місце, оскільки вона (діяльність) реалізується на постійному співвіднесенні власних успіхів і невдач з кінцевою метою, виявляється в пошуку конструктивного вирішення проблем, методів і засобів у досягненні очікуваних результатів. Зважаючи на це, вважаємо, що неможливо здійснювати ефективно рефлексивну тьюторську діяльність без сформованої «рефлексивної позиції (уміння педагога здійснювати самоаналіз себе як суб'єкта процесу діяльності тьютора)» [91, с. 65].

Під рефлексією будемо розглядати процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення людиною себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, взаємин з іншими людьми і ставлень до них, власних завдань, призначень тощо. Процесуально й функційно рефлексія пов'язана із самоспостереженням, інтроспекцією, ретроспекцією, самосвідомістю і є основним чинником регуляції поведінки та особистісного розвитку [24, с. 569]. Як сфера самопізнання вона виникає на перших етапах професіоналізації особистості та з професійним розвитком стає стабільною і глибокою. Вона дозволяє майбутньому вчителю краще зрозуміти свої можливості й ресурси, виробити власний стиль професійної діяльності й коригувати її на всіх етапах [119, с. 58 – 59]. Отже, майбутнім учителям ІМ необхідно знати свої індивідуальні особливості, адекватно самооцінювати сильні і слабкі сторони, бути здатними осмислювати та переосмислювати зміст, процес, результат своєї діяльності та виявляти готовність, у разі необхідності, до самокорекції.



Рис. 1.2. Структура тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки

Логічним є те, що кожен з перерахованих компонентів тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ не може існувати окремо. Структуру досліджуваного явища ми розглядаємо комплексно, у взаємодії визначених компонентів між собою. На рис. 1.2 представлено структуру тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки.

Проведений аналіз наукового дискурсу з досліджуваної проблеми дозволяє нам зробити низку узагальнювальних висновків.

1. Теоретичний аналіз педагогічного дискурсу з проблеми тьюторства дав підстави для формулювання таких положень дисертаційної роботи: 1) тьюторство як форма наставництва, що виникла в класичних англійських університетах Оксфорд і Кембридж, є всесвітньо визнаною практикою особистісно зорієнтованого, індивідуально-диференційованого,

персоналізованого навчання; 2) під учителем-тьютором розуміємо педагога нової формації, який без моралізації та настанов допомагає учню зрозуміти свої освітні інтереси та потреби й перетворити їх «на пробу сил»; 3) тьюторська діяльність сучасного вчителя ІМ як спеціально організована та чітко спланована сукупність дій спрямована залежно від визначеної мети на супровід, підтримку або фасилітацію учня у відкритому варіативному освітньому просторі, який підопічний наповнює самостійно, тьютор же лише супроводує, мотивує, координує, допомагає на цьому шляху; 4) тьюторський супровід сприяє індивідуалізації процесу освіти та автономізації учня як суб'єкта освіти, дозволяє розкрити його творчий потенціал; 5) тьюторська позиція завжди гуманна та відкрита; її може тримати тьютор як окрема посада в штатному розписі або вчитель (відповідно до нашого дослідження – вчитель іноземних мов), який має у своєму професійному інструментарії тьюторську компетентність.

2. Поняття «тьюторська компетентність» визначено як *інтегративна характеристика особистості, що характеризується сукупністю особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які виявляються в здатності та готовності майбутніх учителів іноземних мов здійснювати діяльність у відкритому варіативному особистісно зорієнтованому освітньому просторі*. В авторському розумінні тьюторська компетентність – це складник професійної компетентності майбутніх учителів ІМ, оскільки соціально очікуваною є зміна напряму професійної діяльності вчителя Нової української школи з трансляції теоретичних знань на підтримку пізнавальної активності учнів, супровід індивідуальних освітніх траєкторій, стимулювання й мотивацію до навчання впродовж життя, спільний пошук освітніх ресурсів, що реалізовується завдяки тьюторській моделі навчання.

3. Здійснивши аналіз науково-методичної літератури та дотичних до нашого дослідження дисертаційних робіт, визначено структуру тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ як взаємопов'язану сукупність

мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів. Установлено, що *мотиваційно-ціннісний компонент* передбачає наявність сукупності необхідних мотивів, інтересів, потреб, прагнень, що забезпечують зацікавленість здобувачів у тьюторській діяльності та набутті тьюторської компетентності під час професійної підготовки у ЗВО, дотриманні професійних тьюторських цінностей і бажанні до постійного розвитку знань, умінь та навичок у цьому напрямі педагогічної діяльності сучасного вчителя Нової української школи. *Когнітивний компонент* уміщує комплексні педагогічні, психологічні, методичні знання, що відображають теоретичний аспект досліджуваного явища та є підґрунтям для формування тьюторських умінь і розвитку вмотивованості здобувачів до здійснення діяльності. *Діяльнісний компонент* виявляється в сукупності фасилітативних, аналітичних, комунікативних та організаційних умінь. *Особистісно-рефлексивний компонент* описує особистісні якості й рефлексивні уміння, що дають майбутньому професіоналу можливість здійснювати свою діяльність більш ефективно.

Особливості розвитку тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ на сучасному етапі представлено в наступному підрозділі дисертаційної роботи.

1.3. Аналіз стану сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов на сучасному етапі професійної підготовки

Детальне вивчення наукової літератури, теоретичне дослідження сутності та структури тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ дають підстави для визначення основних напрямів експериментального дослідження. Отже, експеримент було реалізовано у 2015 – 2020 рр. у чотири етапи: *констатувальний, основний, формувальний, контрольний.*

Під час *констатувального етапу* експерименту (2015 – 2016 н. рр.) здійснено теоретичний аналіз й узагальнення наукових джерел щодо проблеми дисертаційної роботи, розроблено науковий апарат дослідження, визначено мету, завдання та методологію, проведено констатувальний етап педагогічного експерименту з урахуванням розподілу груп здобувачів на контрольну та експериментальну групи за встановленими критеріями, показниками та рівнями сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

На *основному етапі* експерименту (2016 н. р.) визначено важливі концептуальні положення експериментального дослідження та розроблено педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки.

Формувальний етап експерименту (2016 – I пол. 2019 н. рр.) передбачав упровадження педагогічних умов, які сприяють підвищенню рівня сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процес професійної підготовки.

На *контрольному етапі* (II пол. 2019 – 2020 н. рр.) було узагальнено та систематизовано результати експерименту в КГ та ЕГ, констатовано ефективність запропонованих педагогічних умов, сформульовано загальні висновки, підготовлено рукопис дисертаційної роботи.

У дослідженні брали участь 34 викладачі та 340 здобувачів першого (бакалаврського) РВО спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська/німецька)). З метою забезпечення надійності експериментальних даних репрезентативна вибірка здобувачів була розподілена таким чином: до експериментальної групи (*далі – ЕГ*) входило 170 респондентів II – IV курсів, до КГ (*далі – КГ*) – 170 осіб II – IV курсів.

Зупинимось на обґрунтуванні вибраного для дослідження освітнього рівня майбутніх педагогів. Більшість дослідників [20; 64; 73; 109] наголошують на важливості підготовки фахівців до тьюторської діяльності саме в магістратурі, оскільки на бакалавріаті вони повинні набути всіх фахових та загальних компетентностей, необхідних для виконання професійних функцій

учителя, а магістратура з тьюторства розширює їхні можливості як учителів/викладачів. Відповідно до ідеї нашої дисертаційної роботи та враховуючи той факт, що вчитель ІМ на другому (магістерському) рівні отримує кваліфікацію з двох іноземних мов (поглиблений рівень) та зарубіжної літератури, убачаємо, що формування тьюторської компетентності доречно розпочати з першого (бакалаврського) рівня, у процесі якого здобувачі опанують основи тьюторського супроводу, а за рахунок педагогічної магістратури тьюторська компетентність буде розширена й поглиблена.

Базами для педагогічного експерименту стали Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків), Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро).

Метою першого етапу експериментальної роботи було з'ясування вихідного рівня прояву тьюторської компетентності майбутніх педагогів. Для того, щоб об'єктивно здійснити аналіз сучасного стану сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ та розробити ефективні педагогічні умови, спрямовані на підвищення її рівня, зупинимось на встановленні критеріально-рівневої бази досліджуваного явища.

Інструментом діагностування певної компетентності є визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості. Традиційно під «критерієм» розуміють важливу й визначальну ознаку, що характеризує різні аспекти певного досліджуваного явища, сприяє з'ясуванню його суті, дає змогу конкретизувати основні прояви [63, с. 245; 210, с. 123].

На думку А. Галімова, критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію визначають у конкретних показниках, для яких, своєю чергою, характерна низка ознак [39, с. 93]. Показник як компонент критерію є типовим і

конкретним проявом однієї із суттєвих сторін певної якості особистості. Його використання допомагає оцінити якість і рівень її сформованості [193, с. 70].

Аналіз наукових праць (В. Баркасі, О. Гончарової, І. Костікової) дав підстави Л. Байбековій виділити такі вимоги до виокремлення та обґрунтування критеріїв у педагогічних дослідженнях: а) критерії мають розкриватися через низку показників, завдяки яким можна дійти висновку щодо рівня вираженості цього критерію; б) критерії мають відображати динаміку якості, що вимірюється в часі та просторі; в) критерії повинні по можливості охоплювати основні види педагогічної діяльності; г) критерії повинні відбивати основні закономірності формування особистості; д) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи; е) якісні показники повинні бути в єдності з кількісними; ж) критерії мають бути розкриті через низку специфічних ознак, які відбивають усі структурні компоненти досліджуваного феномену [11, с. 156].

Отже, *критерії* ефективності професійної підготовки майбутніх учителів ІМ – це якості, ознаки, на підставі яких здійснюється оцінка готовності майбутніх учителів ІМ до тьюторської діяльності, а їхні показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості тьюторської компетентності, тобто це міра сформованості критерію.

Підставою для визначення критеріїв тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ слугували педагогічні дослідження [73; 91; 150; 217; 224 та ін.], у яких виділено: мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), когнітивний (когнітивно-операційний), практичний (технологічний), результативний, особистісний, рефлексивний критерії.

Спираючись на визначені в попередньому підрозділі структурні компоненти тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ, нами було виокремлено критерії, що відповідають кожному компоненту: мотиваційно-ціннісному компоненту тьюторської компетентності відповідає *мотиваційний критерій*, когнітивному компоненту відповідає *теоретичний критерій*, діяльнісному компоненту – *практичний критерій*, особистісно-рефлексивному

компоненту відповідає *рефлексивний критерій* (див. рис. 1.3). Критерій сформованості тьюторської компетентності дозволяють оцінити наявність кожного з компонентів і за отриманими оцінками зробити висновок щодо рівня сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Проаналізуємо критерії, показники сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Мотиваційний критерій визначає характер спрямованості майбутніх учителів ІМ на оволодіння механізмами тьюторської діяльності, зокрема наявність мотивів, інтересів, цінностей, необхідних для успішної навчальної та професійної діяльності, відповідно до мотиваційно-ціннісного компонента. До *показників* мотиваційного критерію можна віднести: 1) мотивацію до тьюторської діяльності; 2) потребу в оволодінні теоретичними і практичними знаннями з основ тьюторства; 3) наявність пізнавального інтересу до тьюторства; 4) прагнення до неперервної самоосвіти; 5) прагнення дотримуватись професійних цінностей та їх суб'єктивізація.

Теоретичний критерій тьюторської компетентності відображає розвинуту систему необхідних знань, що характеризують теоретичний бік засвоєння основ тьюторської діяльності відповідно до когнітивного компонента. До *показників* теоретичного критерію ми відносимо: 1) обсяг теоретичних (педагогічних, психологічних, методичних) знань; 2) усвідомлене засвоєння теоретичних знань.

Практичний критерій тьюторської компетентності визначає дієвий характер знань, тобто здатність майбутніх учителів ІМ практично реалізовувати отримані знання при вирішенні тьюторських завдань у процесі професійної підготовки у ЗВО відповідно до діяльнісного компонента. Цей критерій розкривається в таких *показниках*: 1) розвиненість тьюторських умінь (фасилітативних, аналітичних, умінь організації індивідуальної та групової роботи, комунікативних); 2) здатність застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях.

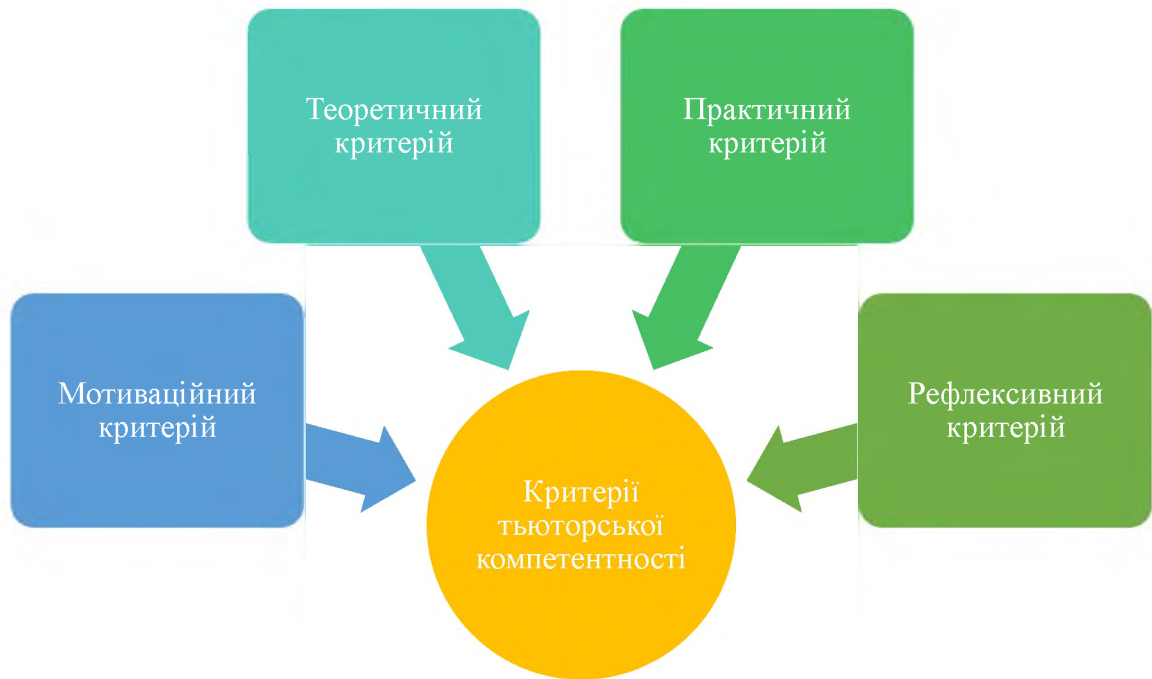


Рис. 1.3. Критерії тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Рефлексивний критерій тьюторської компетентності відображає ступінь прояву рефлексивної позиції майбутніх учителів ІМ, їхньої здатності до самооцінювання та самокорекції власних професійних якостей та дій відповідно до особистісно-рефлексивного компонента. *Показниками* рефлексивного критерію вважаємо: 1) здатність до самооцінювання системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей; 2) здатність до рефлексії; 3) уміння корегувати власну професійну діяльність (самокорекція).

Наступний крок – опис та характеристика рівнів сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ, що дозволить нам більш об'єктивно оцінити рівень сформованості кожного окремого компонента й відстежити динаміку їх формування. Проаналізувавши дотичні наукові праці [91; 73; 119; 150; 217; 224], ми встановили, що дослідники звертаються до традиційної трирівневої системи, виділяючи: репродуктивний, інтегрувальний, творчий рівні (М. Іващенко); низький, середній, високий (С. Єфименко; О. Фокша); нормативно-орієнтувальний (низький), оцінно-регулятивний (середній), дієво-творчий (високий) (О. Літовка); низький, задовільний, достатній (Т. Осипова); недостатній, базовий, просунутий (В. Цилицький).

Зважаючи на викладене вище та згідно з розробленими критеріями й показниками, ми будемо виділяти три рівні сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ: *низький, середній, високий*. Охарактеризуємо кожен з них. Здобувачі з **високим рівнем** сформованості тьюторської компетентності характеризуються високим рівнем умотивованості до тьюторської діяльності, домінують внутрішні мотиви. Прагнуть до успіху в цьому виді професійної діяльності. Виявляють стійку потребу в оволодінні теоретичними і практичними знаннями з основ тьюторства, мають постійний пізнавальний інтерес до цієї освітньої практики. У них наявні усвідомлені прагнення дотримуватись професійних цінностей тьютора та їх суб'єктивіація; прагнуть до неперервної самоосвіти з метою розширення знань щодо тьюторської діяльності. Їхні знання сформовані в обсязі, необхідному для подальшої ефективної тьюторської діяльності, цілком усвідомлені, міцні. У них висока розвиненість тьюторських умінь, стійка демонстрація здатності застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях. Мають адекватну (високу) самооцінку важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей; демонструють високу здатність до рефлексії власних професійних дій; здатні усвідомлено здійснювати корекцію своїх дій.

Здобувачі з **середнім рівнем** сформованості тьюторської компетентності характеризуються середнім рівнем умотивованості до тьюторської діяльності, домінують зовнішні позитивні мотиви (бажання досягти успіху, соціального статусу, матеріальної винагороди). Епізодично демонструють прагнення досягти успіху в цьому виді професійної діяльності. Виявляють ситуативно потребу в оволодінні теоретичними і практичними знаннями, мають формальний інтерес до тьюторства. Ситуативно прагнуть до неперервного самостійного опанування нових знань щодо тьюторства, дотримуватись тьюторських цінностей, однак виявляють часткову суб'єктивіацію їх. Теоретичні знання щодо основ тьюторства здобувачами засвоєні в повному обсязі, проте недостатньо усвідомлені. У них посередньо розвинуті тьюторські вміння, ситуативно та хаотично демонструють здатність застосовувати набуті

знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях. Здобувачі мають адекватну (середню або низьку) самооцінку системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей, частково демонструють здатність до рефлексії власних професійних дій, мають частково сформоване вміння корегувати власну професійну діяльність.

Здобувачі з *низьким рівнем* сформованості тьюторської компетентності характеризуються низьким рівнем умотивованості до тьюторської діяльності, у їхній поведінці домінують зовнішні негативні мотиви (уникнення невдач, страх осуду, критики). Виявляють відсутність прагнення до успіху в цьому виді професійної діяльності. Мають недостатньо розвинуту потребу в оволодінні теоретичними й практичними знаннями щодо механізмів тьюторських дій, повністю відсутній інтерес до тьюторської діяльності, не усвідомлюють важливість дотримання тьюторських цінностей і можливостей щодо їх суб'єктивації. Характеризуються відсутністю прагнення щодо неперервного самостійного здобуття освіти. Знання, необхідні для здійснення тьюторських дій, поверхові й несистематизовані. Здобувачі досить повільно, зазвичай на рівні репродукції, виконують завдання. У майбутніх педагогів з низьким рівнем сформованості тьюторської компетентності недостатній рівень розвиненості тьюторських умінь і відсутні здатності реалізувати отримані теоретичні знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях. Для виконання дій шукають допомогу в товаришів. Вони здатні до неадекватної (надмірно завищеної або заниженої) самооцінки системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей, демонструють низьку здатність до рефлексії професійних дій; мають низьку сформованість уміння корегувати власну професійну діяльність.

В узагальненому вигляді розроблені критерії сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки подано в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

**Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності
майбутніх учителів іноземних мов**

Мотиваційний критерій		
Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<ul style="list-style-type: none"> – висока вмотивованість до тьюторської діяльності, домінують внутрішні мотиви, бажання досягти успіху в цьому напрямі; – стійка потреба в оволодінні теоретичними і практичними знаннями з основ тьюторства; – стійкий пізнавальний інтерес до тьюторства; – постійне прагнення до неперервної самоосвіти з метою розширення знань щодо тьюторства; – усвідомлене прагнення дотримуватись професійних цінностей тьютора та їх суб'єктивація 	<ul style="list-style-type: none"> – середній рівень умотивованості до тьюторської діяльності, домінують зовнішні позитивні мотиви, епізодичне бажання досягти успіху в цьому напрямі; – потреба в оволодінні теоретичними і практичним знаннями виявляється ситуативно; – формальний інтерес до тьюторства; – прагнення в неперервному самостійному здобутті нових знань щодо тьюторства виявляється ситуативно; – прагнення дотримуватись професійних цінностей тьютора, однак часткова суб'єктивація тьюторських цінностей 	<ul style="list-style-type: none"> – низький рівень умотивованості до тьюторської діяльності, домінують зовнішні негативні мотиви, відсутнє бажання досягти успіху в цьому напрямі професійної діяльності; – недостатньо розвинута потреба в оволодінні теоретичними і практичним знаннями; – відсутній інтерес до тьюторства; – відсутнє прагнення щодо неперервного самостійного здобуття знань; – відсутнє усвідомлення в дотриманні тьюторських цінностей, відсутність їх суб'єктивації
Теоретичний критерій		
Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<ul style="list-style-type: none"> – знання сформовані в обсязі, необхідному для подальшої ефективної тьюторської діяльності; цілком усвідомлені, міцні 	<ul style="list-style-type: none"> – теоретичні знання засвоєні в повному обсязі, однак недостатньо усвідомлені 	<ul style="list-style-type: none"> – необхідні для тьюторської діяльності знання поверхові та несистематизовані
Практичний критерій		
Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<ul style="list-style-type: none"> – висока розвиненість тьюторських умінь; – стійка демонстрація здатності застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях 	<ul style="list-style-type: none"> – посередня розвиненість тьюторських умінь; – ситуативна та хаотична демонстрація здатності застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях 	<ul style="list-style-type: none"> – недостатня розвиненість тьюторських умінь; – відсутність здатності реалізовувати отримані теоретичні знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях
Рефлексивний критерій		
Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<ul style="list-style-type: none"> – демонстрація адекватної високої самооцінки системи 	<ul style="list-style-type: none"> – демонстрація адекватної середньої або низької 	<ul style="list-style-type: none"> – демонстрація неадекватної (завищеної або заниженої)

важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей; – демонстрація високої здатності до рефлексії власних професійних дій; – повна сформованість уміння корегувати власну професійну діяльність	самооцінки системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей; – часткова демонстрація здатності до рефлексії власних професійних дій; – часткова сформованість уміння корегувати власну професійну діяльність	самооцінки системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей; – демонстрація низької здатності до рефлексії власних професійних дій; – низька сформованість уміння корегувати власну професійну діяльність
---	--	---

У процесі реалізації констатувального етапу дослідження ми використали теоретичні та емпіричні методи дослідження, а саме: анкетування, тестування, есе, експертна оцінка, спостереження, метод аналізу документів тощо. Діагностичний інструментарій до кожного показника подано в табл. 1.2 та наведено в додатках А – Г.

Таблиця 1.2

Діагностичний інструментарій установлення рівня сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ

Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
МОТИВАЦІЙНИЙ	мотивація до тьюторської діяльності	в авторській модифікації питальник «Мотиваційна домінанта діяльності педагогів» І. Новик [138] (додаток А.1); «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса [92] (додаток А.2)
	потреба в оволодінні теоретичними і практичними знаннями з основ тьюторства	в авторській модифікації методика «Мотивації до навчання у виші» Т. Ільїної [92] (додаток А.3)
	наявність пізнавального інтересу до тьюторства	авторський питальник «Пізнавальний інтерес до тьюторства» (додаток А.4)
	прагнення до неперервної самоосвіти	в авторській модифікації методика «Самооцінки потреби в самоосвіті, саморозвитку й самовдосконаленні» О. Зубрової [85] (додаток А.5)
	прагнення дотримуватись професійних цінностей та їх суб'єктивація	авторський питальник «Професійний кодекс вчителя з тьюторською компетентністю» (додаток А.6)

<i>Продовження табл. 1.2</i>		
ТЕОРЕТИЧНИЙ	обсяг теоретичних знань	авторський тест «Діагностика рівня сформованості тьюторських знань» (додаток Б.1); метод аналізу документів
	усвідомлене засвоєння теоретичних знань	есе, письмове завдання (додаток Б.2); метод експертної оцінки
ПРАКТИЧНИЙ	розвиненість тьюторських умінь	авторський питальник «Діагностика фасилітативних умінь» (додаток В.1), ділова гра; методика «Діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2)» В. Синявського, В. Федоришина [13] (додаток В.2); методика «Діагностики комунікативної толерантності» В. Бойка [215] (додаток В.3); методика «Діагностика особливостей самоорганізації (ДОС)» (шкала «аналіз ситуації») О. Ішкова [96] (додаток В.4); спостереження; експертна оцінка
	здатність застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях	в авторській модифікації питальник із запропонованими для вирішення професійними ситуаціями А. Ніколаєвої [133] (додаток В.5); спостереження; експертна оцінка
РЕФЛЕКСИВНИЙ	здатність до самооцінювання системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей	в авторській модифікації методика «Самооцінки особистості» С. Будассі [176] (додаток Г.1)
	здатність до рефлексії власних професійних дій	в авторській модифікації методика «Діагностики рефлексії» А. Карпова, В. Пономарьова [99] (додаток Г.2)
	уміння корегувати власну професійну діяльність (самокорекція)	в авторській модифікації методика «Діагностики особливостей самоорганізації» (шкала «корекція») О. Ішкова [96] (додаток В.4)

Отже, розробка критеріально-рівневої бази, визначення діагностичного інструментарію формування тьюторської компетентності в майбутніх учителів ІМ дає нам підстави для встановлення та аналізу вихідного рівня сформованості досліджуваного явища.

Першим напрямом експериментальної роботи було встановлення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ за *мотиваційним критерієм*.

Показниками рівня сформованості досліджуваного критерію були: *мотивація до тьюторської діяльності, потреба в оволодінні теоретичними і практичним знаннями з основ тьюторства, наявність пізнавального інтересу до тьюторства, прагнення до неперервної самоосвіти, прагнення здобувачів дотримуватись професійних цінностей та їх суб'єктивізація*.

З метою діагностики мотиваційно-ціннісного компонента за мотиваційним критерієм ми використали такий діагностичний інструментарій (див. табл. 1.2): 1) в авторській модифікації питальник «Мотиваційна домінанта діяльності педагогів» І. Новик [138]; 2) питальник Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса [92]; 3) в авторській модифікації методика «Мотивації до навчання у виші» Т. Ільїної [92]; 4) авторський питальник «Пізнавальний інтерес до тьюторства»; 5) в авторській модифікації методика «Самооцінки потреби в самоосвіті, саморозвитку й самовдосконаленні» О. Зубової [85]; 6) авторський питальник «Професійний кодекс учителя з тьюторською компетентністю». Зазначені питальники та методики діагностики мотиваційно-ціннісного компонента за мотиваційним критерієм подано в додатку А.

Оцінювання ступеня *мотивації до тьюторської діяльності* майбутніх учителів ІМ проводилось за модифікованим, відповідно до ідеї нашої дисертаційної роботи, питальником «Мотиваційна домінанта діяльності педагогів» [138] (див. додаток А.1). Метою питальника було встановлення домінантного типу мотивації: внутрішніх і зовнішніх чинників, які спонукають здобувачів до тьюторської діяльності.

Питальник містив перелік тверджень, що характеризували і можливі внутрішні, і зовнішні мотиви. Кожна відповідь оцінювалась від 0 до 3 балів. Загальна максимальна сума балів, що підтверджувала високий рівень сформованості мотивації до тьюторської діяльності, – 30 балів. Наведемо деякі приклади відповідей здобувачів у відсотковому співвідношенні. З твердженням, що, оволодівши тьюторською компетентністю, учитель зможе більш творчо організувати освітній процес у закладі загальної середньої освіти (*далі –*

ЗЗСО), «повністю погодились» 17,1% респондентів ЕГ та 15,3% КГ, «погодились більшою мірою» – 13,2% опитаних ЕГ та 15,9% КГ, «частково погодились» – 33,2% студентів ЕГ та 29,4% КГ, не погодились – 36,5% респондентів ЕГ та 39,4% КГ. Відповідаючи на твердження щодо здійснення тьюторського супроводу в ЗЗСО лише за вказівкою шкільного менеджменту, «повністю погодились» 30,8% опитаних ЕГ та 32,4% – КГ, «згодні більшою мірою» – 7,3% опитаних ЕГ та 8,8% КГ, «частково згодні» – 28,8% респондентів ЕГ та 24,7 КГ, «не погодились» – 33,1% опитаних ЕГ та 34,1% КГ.

Виконавши підрахунки, ми встановили, що 15,1% опитаних ЕГ та 14,5% КГ мають внутрішню мотивацію здійснювати тьюторську діяльність та вважають, що це дозволить їм працювати більш ефективно; на думку близько 52% студентів ЕГ та 48,3% КГ, за рахунок оволодіння тьюторською компетентністю в процесі їхньої професійної підготовки вони покращать матеріальні ресурси й досягнуть соціального престижу; зовнішню негативну мотивацію до тьюторської діяльності ми виявили в 32,9% респондентів ЕГ та 37,2% КГ.

Узагальнюючи результати опитування за означеною анкетною, ми встановили, що 11,2% здобувачів ЕГ та 10% КГ мають високий рівень мотивації до тьюторської діяльності; 25,3% респондентів ЕГ та 27% КГ мають середній рівень мотивації до тьюторської діяльності; майже однаковий, низький, рівень продемонстрували 63,5% опитаних ЕГ та 63% КГ.

Проте вважаємо, що для реалізації себе в тьюторській діяльності стійкої мотивації на внутрішні та зовнішні позитивні стимули недостатньо, варто також бути вмотивованим на досягнення успіху в цій справі, незважаючи на перепони та нерозуміння, відсутність певних знань, умінь, навичок. Дотримуючись цієї тези, ми запропонували здобувачам питальник «Мотивація на досягнення успіху» Т. Елерса [92] (див. додаток А.2), що вмещував 41 твердження, на які потрібно було дати відповідь «так» чи «ні». На основі результатів опитування ми можемо зробити такі висновки: 8,2% респондентів ЕГ та 8,8% КГ мають високий рівень умотивованості на успіх у тьюторській

діяльності, 35,9% респондентів ЕГ та 37,1% КГ мають середній рівень і, відповідно, 55,9% опитуваних ЕГ і 54,1% КГ – низький рівень мотивації на успіх у тьюторській діяльності. Такі результати свідчать, що в переважній більшості майбутніх учителів ІМ досить низький рівень сформованості мотивації до досягнення професійного успіху, що в майбутньому може стати перешкодою в їхньому професійному розвитку.

Вивчення такого показника мотиваційного критерію, як *потреба в оволодінні теоретичними та практичними знаннями з основ тьюторства*, здійснено за модифікованою методикою «Мотивації до навчання у виші» Т. Ільїної [92] (див. додаток А.3). Питальник складався з 50 питань, які характеризували три шкали: «набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома».

Діагностику цього показника ми провели у два етапи: по-перше, за шкалою «набуття знань» визначили рівень потреби в оволодінні теоретичними і практичними знаннями з основ тьюторства; по-друге, порівняли вихідні дані шкали «набуття знань» зі шкалами «оволодіння професією» й «отримання диплома» з метою встановлення розуміння, що для майбутніх учителів ІМ є більш пріоритетним.

За результатами опрацювання шкали «набуття знань» констатуємо: 5,9% опитуваних ЕГ та 4,2% КГ вважають важливим набуття знань про нові педагогічні позиції вчителя НУШ, вони готові самостійно вчитись, шукати додатковий матеріал, визначати власну освітню траєкторію та рухатись відповідно до обраного маршруту. Проте більшість здобувачів обох груп на констатувальному етапі експерименту виявили середній та низький рівні сформованості цієї потреби. Результати розподілено так: середній рівень мають 39,4% респондентів ЕГ та 37,6% КГ, низький рівень – 54,7% опитуваних ЕГ, 58,2% КГ.

Оперуючи цими даними, ми робимо висновок, що майбутні вчителі ІМ мають досить слабе відчуття й розуміння важливості набуття теоретичних і практичних знань щодо тьюторства. Така пасивна позиція здобувачів може

призвести до небажання вдосконалюватися та шукати більш інноваційні підходи до організації своєї професійної діяльності в майбутньому.

Обробка та порівняння даних опитування при зіставленні результатів за трьома шкалами (див. рис. 1.4) свідчить, що здобувачі більше всього зацікавлені в отриманні диплома, де спостерігається більш високий рівень (20% ЕГ та 18,8% КГ), порівняно з іншими шкалами. Це свідчить про спонтанний вибір професії вчителя й нерозуміння важливості набуття нових знань, які допоможуть у самореалізації та професійному розвитку.

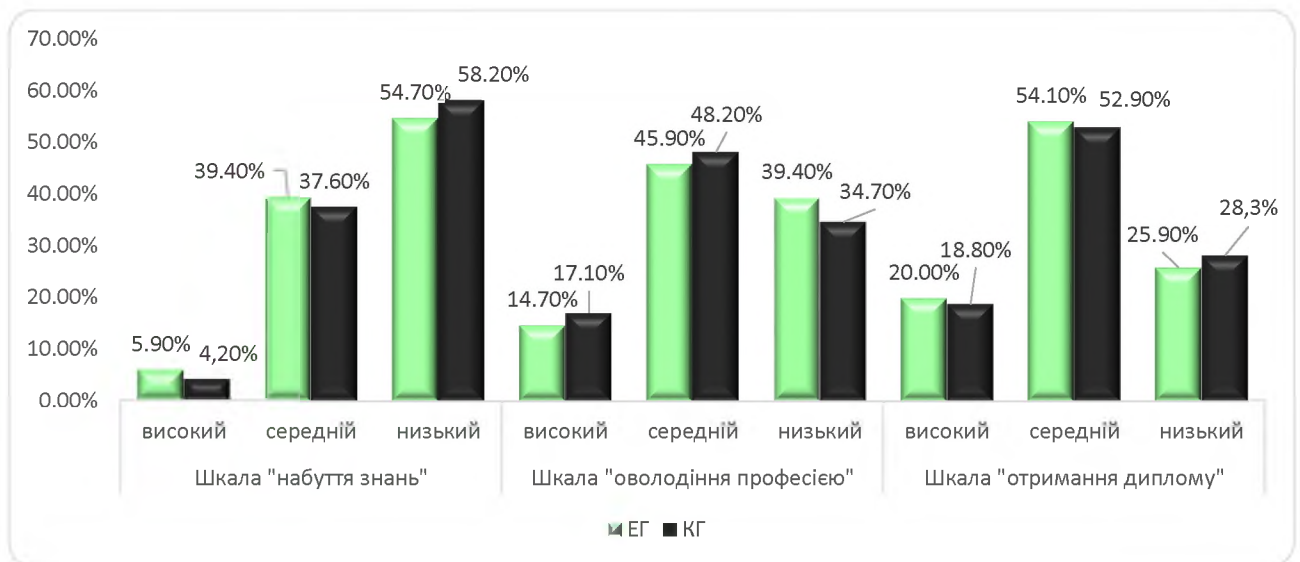


Рис. 1.4. Результати застосування методики «Мотивація до навчання у виші» Т. Ільїної (%)

Порівнюючи шкалу, яка характеризує потребу здобувачів до набуття теоретичних і практичних знань з тьюторства, ми відмічаємо зниження високого та середнього рівнів порівняно з іншими шкалами. Уважаємо, що такі результати отримано через брак досвіду навчання за тьюторською моделлю та нерозуміння її переваг над традиційною.

Із показником потреби до набуття тьюторських знань нерозривно пов'язаний показник *наявність пізнавального інтересу до тьюторства*. Рівень сформованості цього показника ми вимірювали за допомогою спеціально розробленого авторського питальника «Пізнавальний інтерес до тьюторства»

(див. додаток А.4). Майбутнім педагогам потрібно було оцінити твердження, з якими вони себе співвідносять за критеріями: «майже ніколи», «іноді», «часто», «майже завжди». Відповідь оцінювалась відповідно до обраного критерію та дорівнювала від 1 до 4 балів. Загальна максимальна сума балів 80 свідчила про високий рівень пізнавальної активності здобувачів до проблеми тьюторства; результат у 41 – 60 балів визначав середній рівень, а 20 – 40 балів – низький рівень пізнавального інтересу здобувачів.

Узагальнений аналіз даних анкет засвідчує таке: більша частина опитаних учасників (51,8% ЕГ та 55,9% КГ) не відчувають себе суб'єктами власної освітньої траєкторії та байдуже ставляться до активізації своєї пізнавальної діяльності в питанні зміни позиції вчителя, що дає знання, на вчителя, який супроводжує. Середній рівень пізнавального інтересу продемонстрували 41,2% опитаних ЕГ та 38,2% КГ. Високий рівень мають лише 7% респондентів ЕГ та 5,9% КГ. Отже, ми можемо зробити висновок, що майбутні вчителі ІМ або не виявляють інтересу до проблеми тьюторства, або виявляють епізодичний, нестійкий інтерес, який швидко зникає, їм важко долучатись до роботи, виконувати завдання на творчому рівні, шукати нові можливості для самореалізації себе як тьюторів.

Самоосвіта для вчителя є запорукою його професійного розвитку. Лише завдяки постійному пошуку творчих шляхів формування й розвитку особистості учня, постійному вдосконаленню своєї професійної компетентності педагог зможе виконати покладену на нього місію. Ураховуючи цей факт, з метою діагностики *прагнення майбутніх учителів ІМ до неперервної самоосвіти* ми використали методику «Самооцінки потреби в самоосвіті, саморозвитку й самовдосконаленні» О. Зубової [85] (див. додаток А.5). Здобувачам потрібно було надати відповіді «так», «ні», «частково» на 21 твердження. Опрацювання результатів питальника дало змогу зробити висновок, що переважна більшість респондентів не відчувають потягу до самоосвіти (58,9% ЕГ та 60,6% КГ), високий рівень продемонстрували 13,5%

респондентів ЕГ і 14,7% КГ, середнього рівня досягли 27,6% опитаних ЕГ і 24,7% КГ.

Розглянемо останній показник мотиваційного критерію – *прагнення здобувачів дотримуватись професійних цінностей та їх суб'єктивізація*. Тьюторські цінності базуються на розумінні того, що і вчитель, і учень є рівноправними партнерами в освітньому процесі. Без прийняття та визнання майбутнім педагогом цінностей індивідуалізації, самовизначення, культури вільного вибору, автономності та відповідальності учня за своє майбутнє робота в особистісно зорієнтованому, спрямованому на всебічний гармонійний розвиток дитини освітньому просторі стане неможливою.

З метою діагностики показника ми запропонували анкету «Професійний кодекс учителя з тьюторською компетентністю» (див. додаток А.6), відповідаючи на питання якої майбутнім педагогам потрібно було погодитись або не погодитись з набором тверджень, що характеризують тьюторські цінності. Результати анкетування свідчать, що 11,2% респондентів ЕГ та 11,8% КГ визнають важливість набуття і прийняття тьюторських цінностей. При цьому середній рівень сформованості зазначеного показника мають 38,8% опитаних ЕГ та 35,3% КГ, а низький – 50% респондентів ЕГ та 52,9% КГ.

Аналізуючи анкету в розрізі окремих запитань, наведемо кілька прикладів студентських відповідей. Так, близько 50% опитаних (51,2% ЕГ та 48,8% КГ) зазначили, що їхнє першочергове завдання – передати знання учням, але аж ніяк не вчити вчитись самостійно; 67,7% респондентів (66,5% ЕГ, 68,8% КГ) погоджуються з твердженням, що освітній процес повинен бути побудований на засадах відкритості та чесності, проте приймати учнів такими, які вони є, та підтримувати їхні інтереси виявили готовність 42,3% студентів (43,5% ЕГ, 41,2% КГ).

Узагальнюючи отримані результати діагностики мотиваційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності за *мотиваційним критерієм* (див. табл. 1.3, рис. 1.4), доходимо висновків, що лише незначна частина опитуваних (8,5% ЕГ та 8% КГ) мають високий рівень позитивної мотивації до тьюторської

діяльності, вони бажають набути необхідних знань та усвідомлюють, навіщо вони їм потрібні, прагнуть до самостійного пізнання в цьому напрямі та приймають тьюторські цінності як власні. Середній рівень сформованості означеного критерію досягли 37,5% респондентів ЕГ та 35,7% КГ, низький – 54% осіб ЕГ та 56,3% КГ.

Таблиця 1.3

**Діагностика рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності за мотиваційним критерієм
(констатувальний етап дослідження)**

Рівні сформованості	Експериментальна група (ЕГ) 170 осіб		Контрольна група (КГ) 170 осіб		Різниця (%)
	%	абс.	%	абс.	
високий	9,5%	16	9,2%	16	+0,3
середній	35,5%	60	33,6%	57	+1,9
низький	55,0%	94	57,2%	97	-2,2

Покажемо отримані дані наочно за допомогою гістограми.

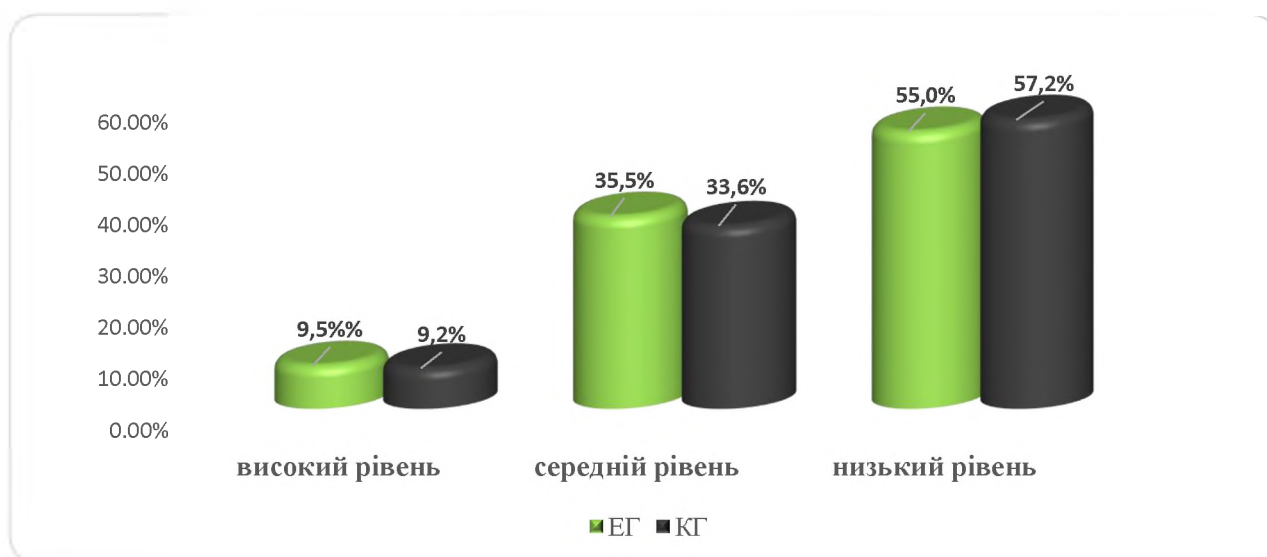


Рис. 1.5. Гістограма розподілу здобувачів ЕГ та КГ за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності за мотиваційним критерієм (констатувальний етап дослідження)

Діагностика когнітивного компонента за *теоретичним критерієм* здійснювалась у поетапному встановленні рівня сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ за такими показниками: *обсяг теоретичних знань, усвідомлене засвоєння теоретичних знань*.

Для перевірки рівня сформованості показників теоретичного критерію ми підібрали такі інструменти діагностики (див. табл. 1.2): 1) тест «Діагностика рівня сформованості тьюторських знань»; 2) есе, виконання письмового завдання; 3) метод аналізу документації; 4) метод експертної оцінки. Зазначені питальники та методики діагностики когнітивного компонента за теоретичним критерієм подано в додатку Б.

На початковому етапі вивчення показників теоретичного критерію проведено тестування щодо встановлення наявності необхідного для здійснення тьюторської діяльності *обсягу теоретичних знань*. Розроблений авторський тест (див. додаток Б.1) передбачав розв'язання здобувачами 50 тестових завдань. Майбутні педагоги повинні були продемонструвати необхідний для здійснення тьюторської діяльності обсяг педагогічних, психологічних, методичних знань.

Тестові завдання були: відкритого й закритого типу (з однією правильною відповіддю, з кількома правильними відповідями, на співвіднесення, на встановлення послідовності).

Проілюструємо студентські відповіді на деякі запитання. Так, відповідаючи на запитання «Феномен тьюторства виник як ...» більшість здобувачів (57,1% ЕГ та 58,8% КГ) розуміють, що корінням тьюторства сягає класичної університетської освіти Англії; 29,4% респондентів ЕГ та 30% КГ появу тьюторства пов'язують з Німеччиною, 13,5% респондентів ЕГ та 11,2% КГ – з США.

Відповідь на запитання з відкритою відповіддю «Чим індивідуальний підхід відрізняється від індивідуалізованого навчання» викликав у здобувачів певні труднощі. Якщо індивідуальний підхід 60% опитаних ЕГ та 55,8% КГ розуміють правильно, то індивідуалізоване навчання сприймають як

«громадське право на здобуття освіти» (11,2% ЕГ, 5,3% КГ), «роботу з проблемними дітьми» (25,2% ЕГ, 26,4% КГ), «орієнтацію на можливості кожної дитини» (14,2% ЕГ, 15,3% КГ), «репетиторство (навчання вдома)» (20,5% ЕГ, 22,4% КГ), «навчання за допомогою різних навчально-методичних засобів» (5,3% ЕГ, 6,4% КГ), «те саме, що й індивідуальний підхід» (8,8% ЕГ, 10,6% КГ), «не надали відповіді» (14,8% ЕГ, 13,6% КГ).

На запитання «До тьюторських умінь відносять...» відповідь «фасилітативні вміння» надали 21,4% респондентів ЕГ та 15,3% КГ, «графічні вміння» (46,4% ЕГ, 50% КГ), «композиційні вміння» (31,8% ЕГ, 34,7% КГ).

Аналітико-рефлексивний етап тьюторського супроводу, на думку здобувачів, передбачає: «самоаналіз освітнього шляху, досягнутих результатів» (28,2% ЕГ, 29,4% КГ), «пошук та демонстрацію знайдених даних» (40% ЕГ, 41,2% КГ), «побудову карти інтересу» (31,8% ЕГ, 29,4% КГ).

Отримані бали за тест переводились у встановлену трирівневу шкалу, де високий (творчий) рівень здобувач досягає, набравши 80 – 100 балів, середній – 50 – 79 балів, низький – 49 і менше. Отже, у результаті опрацювання даних тесту ми можемо констатувати: високий поріг подолали 8,8% респондентів ЕГ та 5,3% КГ, середнього рівня досягли 27,1% ЕГ і 23,5% КГ. Більшість здобувачів мають досить низький рівень теоретичних знань, необхідних для тьюторської діяльності (64,1% ЕГ та 71,2% КГ).

Визначення рівня сформованості теоретичного критерію тьюторської компетентності за показником *усвідомлене засвоєння теоретичних знань* здійснювалось на основі експертних оцінок викладачів, які оцінювали виконання здобувачами завдань за встановленими критеріями (див. додаток Б.2). Ми запропонували майбутнім педагогам написати мініесе з метою демонстрації вміння оперувати теоретичними знаннями щодо проблеми тьюторства, вміння логічно, послідовно, неупереджено доводити тезу, наводити різні аргументи, наукові погляди, синтезувати ідеї, робити висновки тощо. Ще одним завданням було прочитати текст «Tutor responsibilities» (пер. «Обов'язки тьютора») [281], висловити письмово своє судження; запропонувати можливі

варіанти вдосконалення; скласти перелік обов'язків учителя з тьюторською компетентністю.

За підсумковими результатами кількість здобувачів, які проявили високий ступінь усвідомленості теоретичних знань, необхідних для здійснення тьюторської діяльності, становить 2,9% респондентів ЕГ та 3,5% КГ, середнього рівня досягли 18,8% опитаних ЕГ та 16,5% КГ, низький рівень ми зафіксували у 78,3% респондентів ЕГ та 80% КГ. Отже, доходимо висновку, що на момент проведення констатувального зрізу рівень усвідомленості теоретичних знань з проблем тьюторства в майбутніх учителів ІМ досить низький. На жаль, без цього неможливо вирішувати професійно важливі завдання, установлювати суперечності, які лежать в основі наукової проблеми, передбачати наслідки тих чи тих дій. Не можемо не погодитись з думкою С. Терно, що «без усвідомленості не може бути справжньої самостійності, рефлексивності (самоаналізу), цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості» [208, с. 31 – 32].

На підставі використаного діагностичного інструментарію з метою встановлення рівня сформованості когнітивного компонента тьюторської компетентності за *теоретичним критерієм* ми констатуємо, що переважна більшість здобувачів (62,3% ЕГ та 65,6% КГ) не мають необхідних для здійснення тьюторської діяльності обсягу та усвідомленості знань, а відтак – будуть відчувати складності в майбутньому під час супроводу самоосвіти учнів. Отримані узагальнені результати представлено в табл. 1.4 та на рис. 1.6.

Таблиця 1.4

**Діагностика рівнів сформованості когнітивного компонента тьюторської компетентності за теоретичним критерієм
(констатувальний етап дослідження)**

Рівні сформованості	Експериментальна група (ЕГ) 170 осіб		Контрольна група (КГ) 170 осіб		Різниця (%)
	%	абс.	%	абс.	
високий	6,8%	11	6%	10	+0,8

Продовження табл. 1.4					
середній	30,9%	53	28,4%	49	+2,5
низький	62,3%	106	65,6%	111	-3,3

Унаочнимо отримані статистичні данні у вигляді гістограми (рис. 1.6).

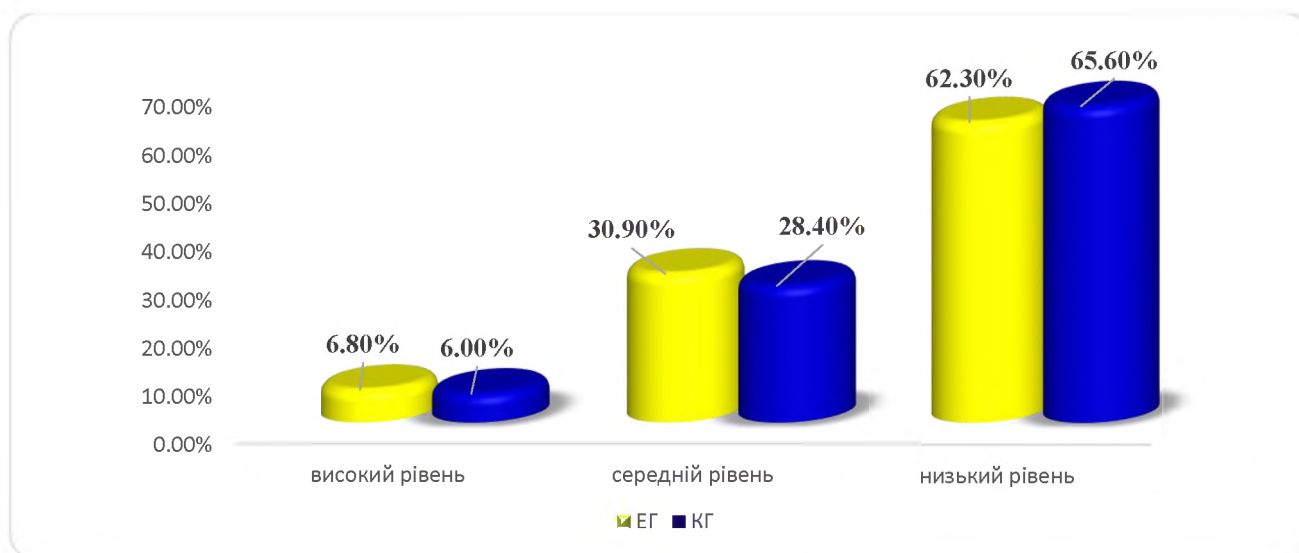


Рис. 1.6. Гістограма розподілу здобувачів ЕГ та КГ за рівнями сформованості когнітивного компонента тьюторської компетентності за теоретичним критерієм (констатувальний етап експерименту)

Подальший перебіг дослідження передбачав діагностику рівнів сформованості діяльнісного компонента тьюторської компетентності за *практичним критерієм*. До показників практичного критерію ми віднесли: *розвиненість тьюторських умінь, здатність застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях*. Ми використали такий діагностичний інструментарій: 1) авторський питальник «Діагностика фасилітативних умінь»; ділова гра; 2) методика «Діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2)» В. Синявського, В. Федоришина [13]; 3) методика «Діагностики комунікативної толерантності» В. Бойка [215]; 4) методика «Діагностики особливостей самоорганізації (ДОС)» (шкала «аналіз ситуації») О. Ішкова [96]; 5) питальник «Вирішення практичних ситуацій в аспекті тьюторського супроводу»; 6) експертна оцінка, 7) спостереження. Зазначені питальники подано в додатку В.

З метою діагностики *розвиненості* комплексу *фасилітативних умінь*, які надають можливість майбутньому педагогу налагоджувати ефективну взаємодію між усіма учасниками комунікативного акту, включаючи себе, розроблено авторський питальник «Діагностика фасилітативних умінь» (див. додаток В.1), що складався з 20 тверджень, на які потрібно було відповісти «так» або «ні». За результатами обробки даних встановлено, що високий рівень сформованості фасилітативних умінь мають 10,6% респондентів ЕГ і 7,6% КГ. Більшість здобувачів і ЕГ, і КГ досягли приблизно однакового низького рівня сформованості цього вміння – 64,7% респондентів ЕГ та 66,5% КГ.

Для підтвердження отриманих результатів ми провели ділову гру «Майстерня педагога-фасилітатора», під час якої кожен учасник експерименту спробував себе у ролі фасилітатора, якому потрібно було супроводжувати обговорення здобувачами різних педагогічних ситуацій зі шкільного та студентського життя. Шляхом спостереження та методом експертної оцінки ми пересвідчилися у правильності результатів питальника «Діагностика фасилітативних умінь».

Для встановлення ступеня *розвиненості вміння організації групової та індивідуальної роботи з учнями* використано методика «Діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2)» [13] (див. додаток В.2). Питальник складався з 40 питань, на які потрібно відповісти «так» або «ні», і мав дві шкали «комунікативні схильності» та «організаторські схильності». У результаті математичної обробки даних за шкалою «організаторські схильності» ми встановили: брати на себе відповідальність, виявляти ініціативу в допомозі іншим, лідерські якості можуть 14,7% респондентів ЕГ та 17,1% КГ, середнього рівня досягли 21,8% опитаних ЕГ та 23,5% КГ. Низький рівень продемонстрували 63,5% респондентів ЕГ і 59,4% КГ. У цих здобувачів рідко виникає бажання щось організувати, узяти на себе відповідальність приймати рішення, вести за собою інших.

Розвиненість комунікативних умінь майбутніх учителів ІМ ми перевіряли за допомогою методики «Діагностика комунікативних та організаторських

схильностей (КОС-2)» за шкалою «комунікативні схильності» [13] (див. додаток В.2). Результати опитування свідчать про таке: високий рівень сформованості означеного вміння мають 8,2% респондентів ЕГ та 10,6% КГ, середній рівень сформованості – 22,4% ЕГ та 25,2% КГ, низький рівень сформованості – 69,4% ЕГ та 64,2% КГ. Отже, констатуємо, що більшість учасників експерименту мають низький рівень прояву комунікативних здібностей, вони схильні часто залишатись наодинці, відчують складності у встановленні нових знайомств та налагодженні контакту з іншими.

Додатково для діагностики розвиненості комунікативних умінь у майбутніх учителів ІМ ми використали методику «Діагностики комунікативної толерантності» В. Бойка [215]. Працюючи з різними поглядами, ідеями, інтересами дітей, для тьютора важливо бути терпимим у спілкуванні з іншими, з повагою ставитись до прояву індивідуальності кожної дитини, не намагатись нав'язати свої ідеали та цінності, будувати спілкування на безконфліктній основі. Аналіз результатів показав, що більшість здобувачів відчують нетерпимість при спілкуванні з іншими (58,2% ЕГ та 53,6,1% КГ), середній рівень мають 25,3% респондентів ЕГ та 27,6% КГ, високий рівень комунікативної толерантності спостерігаємо в 16,5% опитаних ЕГ та 18,8% КГ.

З метою діагностики *аналітичних умінь* була використана методика «Діагностики особливостей самоорганізації (ДОС)» (шкала «аналіз ситуацій») за О. Ішковим [96] (див. додаток В.4). Здобувачі повинні були визначити свій ступінь згоди та незгоди з набором тверджень відповідно до порядкової шкали оцінок Р. Лайкерта. Отримані дані свідчать про таке: високий рівень мають 11,8% респондентів ЕГ та 14,1% КГ, середній рівень – 28,2% респондентів ЕГ і 30,6% КГ, низький рівень установлено у 60% респондентів ЕГ та 55,3% КГ.

Для підтвердження достоправильності результатів обраної методики ми також використали метод спостереження та експертної оцінки виконання здобувачами запропонованих завдань. Під час вивчення навчальних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Зарубіжна література», «Практика усного та писемного мовлення» майбутні педагоги склали тези доповіді щодо певної

наукової проблеми в галузі освіти; пропонували різні теми проєктів, визначали в них мету та завдання; опрацьовуючи тексти різної тематики іноземною мовою, здобувачі визначали їхню проблематику, підбирали ключові слова, складали питання до тексту та аналізували події та вчинки героїв; у процесі читання класичної літератури ми просили майбутніх педагогів установити причинно-наслідкові зв'язки між подіями, описаними у творах, тощо. Спостереження й експертна оцінка підтвердили результати, отримані за допомогою методики «Діагностики особливостей самоорганізації (ДОС)» О. Ішкова [96].

Діагностика рівня сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ за показником *здатність застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях* здійснювалась за питальником «Вирішення практичних ситуацій в аспекті тьюторського супроводу» [133] (див. додаток В.5). Ми запропонували здобувачам питальник із 8 практичних ситуацій, які відображають основні аспекти тьюторського супроводу. Майбутнім педагогам потрібно було ознайомитись із кожною ситуацією, вибрати варіант, як вони вчинили б, або запропонувати свій варіант рішення. На етапі оцінки відповідей здобувачів та встановлення рівня сформованості означеного показника були долучені викладачі-експерти, обізнані з механізмом тьюторського супроводу.

Аналіз результатів показав: середній рівень здатності застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях мають 16,5% респондентів ЕГ і 19,4% КГ. Більшість майбутніх учителів ІМ досягли низького рівня сформованості цього показника: 83,5% опитаних ЕГ та 80,6% КГ. Високий рівень сформованості не продемонстрував жодний здобувач.

Спостерігаючи за майбутніми педагогами під час виконання завдання, ми відмітили, що завдання виявилось надскладним для них: вони по кілька разів читали одну й ту саму ситуацію, дивились у бланк відповідей один одного, користувались мобільними пристроями з метою пошуку інформації, більшість

здобувачів обирали варіант із запропонованих, при цьому жодного разу не запропонувавши свій варіант вирішення ситуації.

Зведені результати рівнів сформованості діяльнісного компонента тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ за практичним критерієм на констатувальному етапі представлено в табл. 1.5 та на рис. 1.7.

Рівень сформованості особистісно-рефлексивного компонента тьюторської компетентності діагностовано за показниками *рефлексивного критерію*, а саме: *здатність до самооцінювання системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей, здатність до рефлексії своїх професійних дій, уміння корегувати власну професійну діяльність (самокорекція).*

Таблиця 1.5

**Діагностика рівнів сформованості діяльнісного компонента тьюторської компетентності за практичним критерієм
(констатувальний етап дослідження)**

Рівні сформованості	Експериментальна група (ЕГ) 170 осіб		Контрольна група (КГ) 170 осіб		Різниця
	%	абс.	%	абс.	
високий	6,2%	10	6,7%	11	-0,5
середній	20,5%	35	23,0%	39	-2,5
низький	73,3%	125	70,3%	120	+3

З метою встановлення рівня сформованості показників рефлексивного критерію були використані діагностичні інструменти (див. табл. 1.2), як-от: 1) в авторській модифікації методика «Самооцінки особистості» С. Будассі [176]; 2) методика «Діагностики рефлексії» А. Карпова [99]; 3) методика «Діагностики особливостей самоорганізації» О. Ішкова [96]. Зазначені питальники та методики діагностики рефлексивного критерію подано в додатках В та Г.

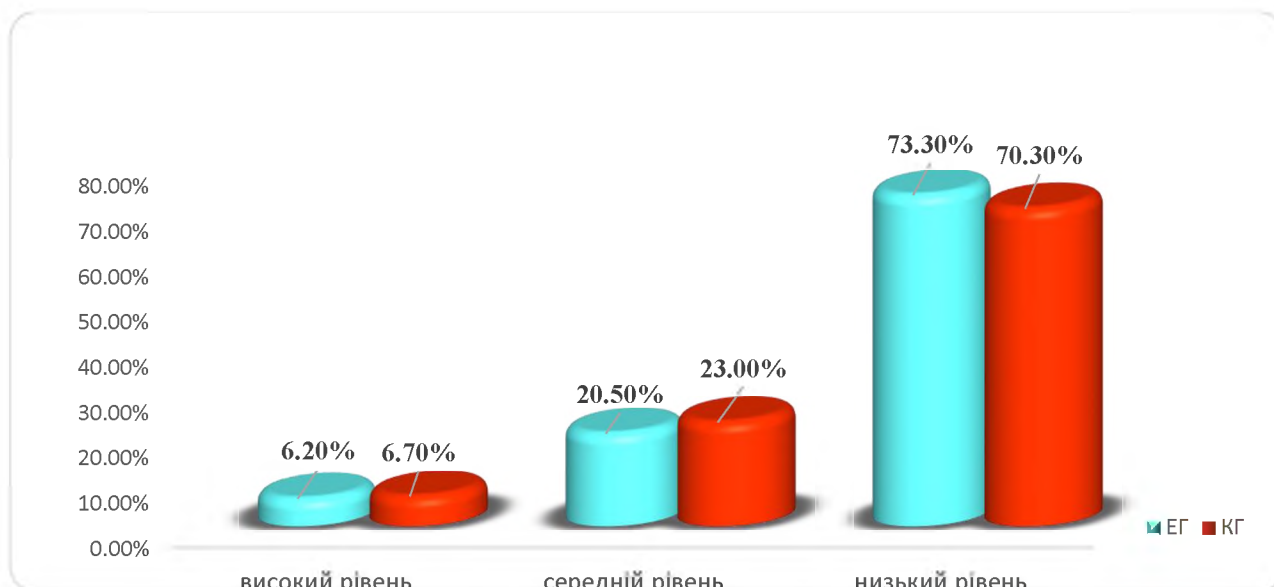


Рис. 1.7. Гістограма розподілу здобувачів EG та KG за рівнями сформованості діяльнісного компонента тьюторської компетентності за практичним критерієм (констатувальний етап експерименту)

Оцінка рівня сформованості здатності здобувачів до *самооцінювання системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей* була здійснена за адаптованою, відповідно до дисертаційної концепції, методикою «Самооцінки особистості» С. Будасі [176] (див. додаток Г.1), що дозволила оцінити ступінь адекватності їх уявлення про своє «Я ідеальне» та «Я реальне».

Ми запропонували здобувачам оцінити наявність у них 8 основних професійних якостей, необхідних для здійснення тьюторської діяльності, за шкалою від 1 до 8. У графі N («Я ідеальне») бланку здобувачі повинні здійснити ранжування цих якостей за ступенем значущості для себе, а у графі N 2 («Я реальне») встановити, які з цих якостей найбільш притаманні їм. Для розрахунку результатів ми використали формулу рангового коефіцієнта кореляції Спірмена: $r = 1 - \frac{6 \times \sum d^2}{n \times (n^2 - 1)}$, де d – різниця даних N «Я реальне» та N 2 «Я ідеальне», n – кількість властивостей для ранжування.

Обробка результатів здійснювалась за такими критеріями: результати від 1,0 до 0,85 – самооцінка висока (неадекватна), результати від 0,84 до 0,53 – самооцінка висока (адекватна), результати від 0,52 до -0,1 – самооцінка середня

(адекватна), результати від -0,09 до -0,32 самооцінка низька (адекватна), результати від -0,33 до -1 самооцінка низька (неадекватна). Здійснивши адаптацію п'ятирівневої шкали означеної методики відповідно до трирівневої шкали, розробленої в нашій дисертаційній роботі, ми встановили: високим рівнем сформованості показника вважаємо результати шкали «самооцінка висока (адекватна)»; середнім рівнем сформованості показника вважаємо результати шкали «самооцінка середня (адекватна)», «самооцінка низька (адекватна)»; низьким рівнем сформованості показника – результати шкали «самооцінка висока (неадекватна)», «самооцінка низька (неадекватна)».

Узагальнюючи отримані результати, ми можемо зробити висновок, що 19,4% респондентів ЕГ та 17,1% КГ адекватно оцінюють свої сильні й слабкі сторони, вони рішучі й послідовні в діях, схильні до аналізу помилок з метою не допущення їх у майбутньому. Середній рівень сформованості показника *самооцінювання системи важливих для тьюторської діяльності професійних якостей* продемонстрували 30,6% опитаних ЕГ та 34,7% КГ. Неадекватну самооцінку (неадекватно завищену або занижену) продемонстрували 50% респондентів ЕГ і 48,2% КГ. Як наслідок, здобувачі з неадекватно високою самооцінкою схильні ставити цілі вище, ніж їхні реальні можливості, у них відсутня здатність до самоаналізу та критичного мислення. Здобувачі з неадекватно низькою самооцінкою, навпаки, досить критично ставляться до себе та ставлять цілі нижче тих, що вони можуть реально досягнути.

Для вивчення рівня сформованості в майбутніх учителів ІМ *здатності до рефлексії власних професійних дій* ми використали методику «Діагностика рефлексії» за А. Карповим, В. Пономарьовим [99] (див. додаток Г.2), адаптовану до ідеї дисертаційної роботи. Здобувачам запропоновано оцінити подані в анкеті твердження відповідно до критеріїв, з якими вони себе співвідносять. Обробка результатів відбувалась з урахуванням того, що деякі питання є прямими, а інші – зворотними. Підсумовані результати переводились у «стіни». Наявність 7 «стін» і більше вказувало на високий рівень сформованої

здатності до рефлексії, 4 – 6 «стіни» – середній рівень, 3 «стіни» і менше – низький рівень.

Аналіз результатів показав, що 10% респондентів ЕГ та 11,2% КГ уміють переосмислювати свої цілі, ідеали, результати дій, вчинків та проєктувати можливі варіанти перебігу подій у майбутньому. Такі здобувачі детально планують свою тьюторську діяльність (освітню та професійну), шукають ефективні методи та прийоми для досягнення поставленої мети, здатні поглянути на проблему очима іншого. Середнього рівня схильності до аналізу своїх професійних дій досягли 24,7% опитуваних ЕГ і 27,6% КГ. Більшість здобувачів (65,3% ЕГ, 61,2% КГ) продемонстрували низький рівень здатності до рефлексії, що свідчить про відсутність схильності замислюватися над своїми діями, аналізувати та передбачати їх результати, невміння поставити себе на місце співрозмовника.

З метою діагностики показника *вміння корегувати власну професійну діяльність* ми використали методику «Діагностики особливостей самоорганізації (ДОС)» за О. Ішковим «шкала корекції» [96] (див. додаток В.4). Як засвідчили результати комплексної діагностики, на констатувальному етапі високий ступінь схильності до самокорекції мають 10,6% опитаних ЕГ та 8,2% КГ, середній рівень – 30,6% респондентів ЕГ та 29,4% КГ, низького рівня досягли 58,8% студентів ЕГ та 62,4% КГ. Отже, доходимо висновку, що більшість здобувачів на етапі вхідного контролю не вміють адекватно реагувати в ситуації, коли обставини змінюються, і потрібно, відповідно підлаштовувачись до нових обставин, здійснювати корекцію завдань, форм, методів, засобів їх досягнення. Тьюторський супровід учня базується на постійному плануванні та рефлексії і з боку учня, і з боку вчителя, тому низький рівень самокорекції своєї діяльності вчителем може стати перешкодою на шляху до ефективного впливу на учня.

Узагальнені результати рівнів сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ за рефлексивним критерієм представлено в таблиці 1.6. Ці дані свідчать, що 13,3% опитаних ЕГ та 12,2% КГ виявляють здатність до

постійного адекватного самооцінювання своїх професійних якостей, планують свої дії, переосмислюють вчинки, ідеали, цінності, демонструють уміння корегувати свою діяльність. Епізодично означені характеристики виявляють 28,7% опитаних ЕГ та 30,6% КГ. Низький рівень сформованості тьюторської компетентності за рефлексивним критерієм ми діагностували в майже 58% опитаних ЕГ та КГ.

Таблиця 1.6

Діагностика рівнів сформованості особистісно-рефлексивного компонента тьюторської компетентності за рефлексивним критерієм (констатувальний етап дослідження)

Рівні сформованості	Експериментальна група (ЕГ) 170 осіб		Контрольна група (КГ) 170 осіб		Різниця (%)
	%	абс.	%	абс.	
високий	13,3%	23	12,2%	21	+1,1
середній	28,7%	49	30,6%	52	-1,9
низький	58%	98	57,2%	97	+0,8

Продемонструємо отримані дані наочно в гістограмі:

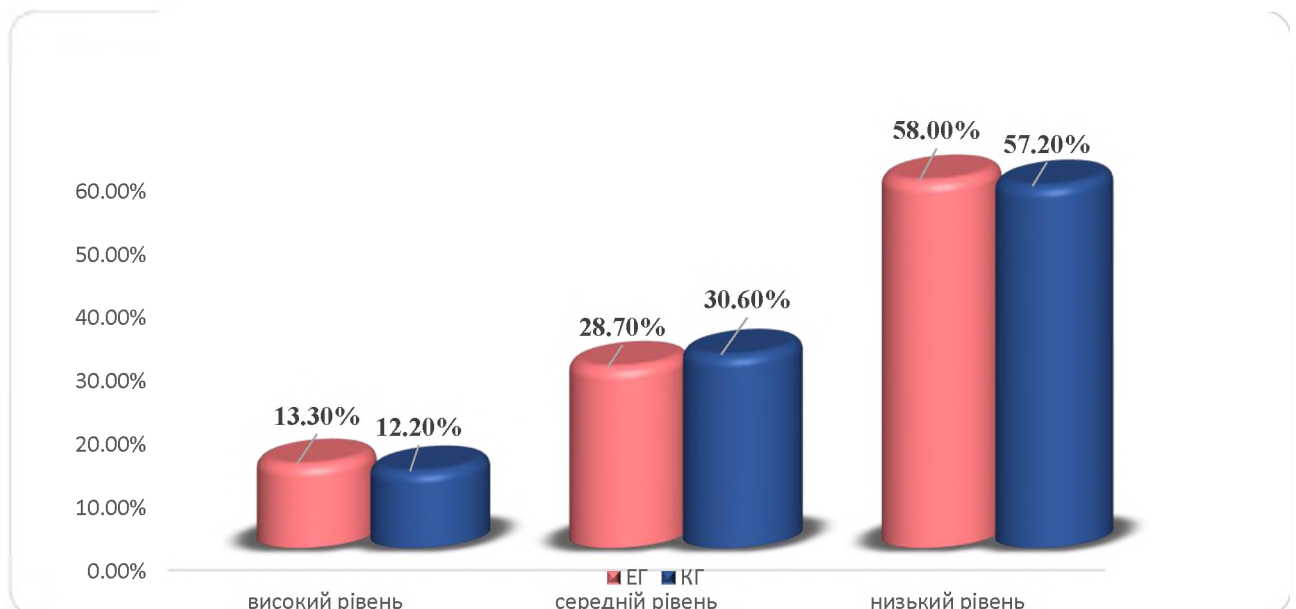


Рис 1.8. Гістограма розподілу здобувачів ЕГ та КГ за рівнями сформованості особистісно-рефлексивного компонента тьюторської компетентності за рефлексивним критерієм (констатувальний етап експерименту)

Отже, узагальнення результатів даних, отриманих на основі визначеного діагностичного інструментарію, дало нам змогу встановити сучасний стан сформованості компонентів тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ за мотиваційним, теоретичним, практичним, рефлексивним критеріями, що представлено в табл. 1.7 та на рис. 1.9.

Таблиця 1.7

Рівні сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ (констатувальний етап дослідження)

Рівні сформованості тьюторської компетентності	ЕГ 170 осіб	КГ 170 осіб
високий	9,0%	8,5%
середній	28,9%	28,9%
низький	62,1%	62,6%

Унаочнимо узагальнювальні результати рівнів сформованості тьюторської компетентності у вигляді гістограми:

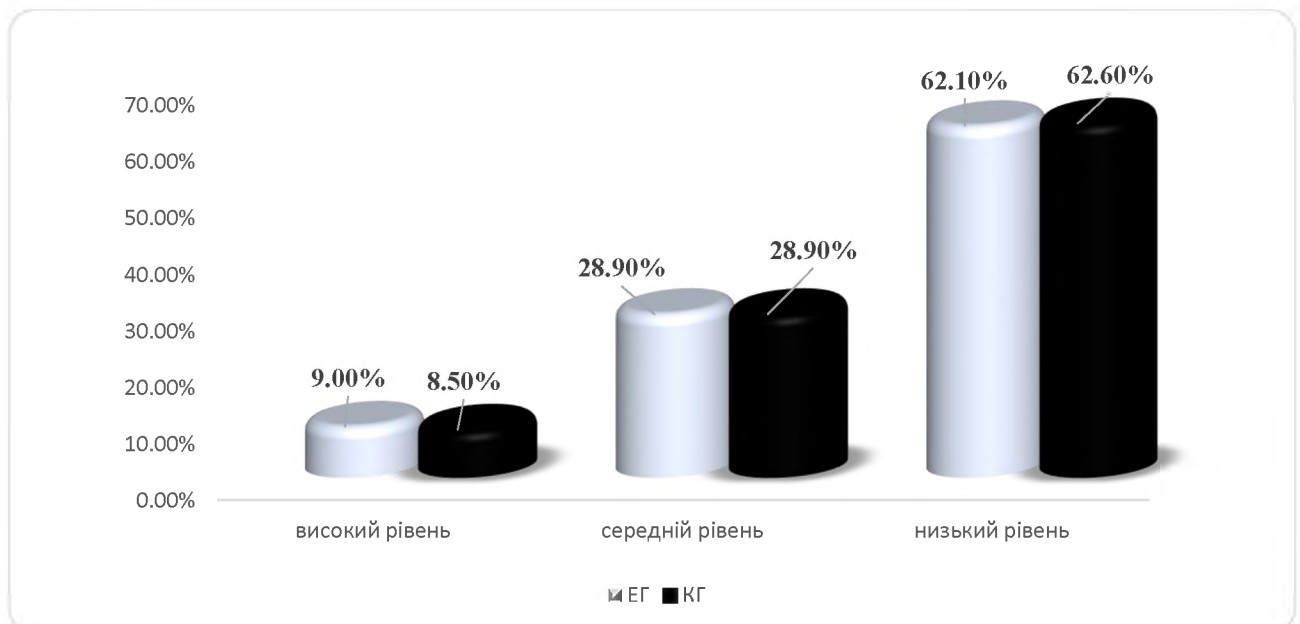


Рис. 1.9. Рівні сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ (на констатувальному етапі експерименту)

На основі отриманих результатів констатувального етапу експерименту ми можемо зробити такі висновки. Більшість здобувачів і експериментальної, і контрольної групи мають середній (28,9% ЕГ та КГ) і низький (62,1% ЕГ та 62,6% КГ) рівні сформованості тьюторської компетентності. Це дані свідчать, що одні здобувачі мають посередній рівень умотивованості до тьюторської діяльності, де домінантою є зовнішні позитивні стимули; виявляють ситуативний інтерес до набуття необхідних знань та пізнання поза межами програми; погоджуються щодо важливості тьюторських цінностей, проте частково їх співвідносять із собою, ситуативно прагнуть до самоосвіти; мають достатній рівень необхідних знань, проте вони не усвідомлені; мають середній рівень розвитку тьюторських умінь, однак відчують складність під час їх практичної реалізації; виявляють адекватно рівень самооцінки своїх особистісних якостей, ситуативно здійснюють рефлексію та самокорекцію.

Інші – навпаки: характеризуються невмотивованістю до здійснення тьюторської діяльності, їхні вчинки та дії знаходяться під впливом навколишнього середовища; важливим для таких здобувачів є не набуття знань, а отримання диплома; у них відсутній пізнавальний інтерес до тьюторства; не вважають за необхідне дотримуватись тьюторських цінностей у роботі з учнями; відсутнє прагнення до самоосвіти та саморозвитку; мають поверхові, несистематизовані, неусвідомлені знання, низький рівень сформованості тьюторських умінь; відчують складність у виконанні завдань, спрямованих на застосування тьюторських знань; характеризуються неадекватною (завищеною або заниженою) самооцінкою особистісних якостей, не відчують потреби в здійсненні рефлексії та самокорекції.

Уважаємо, що ці результати зумовлені такими зовнішніми й внутрішніми чинниками: система професійної підготовки майбутніх учителів ІМ недостатньою мірою корелюється з викликами, соціальними очікуваннями й завданнями Нової української школи; будуючись на традиційних загальнодидактичних принципах, методах і формах роботи, унеможлиблюється набуття здобувачами сучасних компетентностей, так необхідних сьогодні для

підтримки індивідуальної освітньої траєкторії розвитку кожної дитини; відсутній у здобувачів досвід навчання за тьюторською моделлю призводить до неусвідомленості тьюторських цінностей на особистісному рівні, відсутності комплексу необхідних знань, умінь тощо.

Отже, отримані результати констатувального етапу експерименту зумовлюють необхідність розробки комплексу педагогічних умов, спрямованих на підвищення рівня сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки.

Висновки до розділу 1

Вивчення теоретико-методологічних засад дослідженої проблеми щодо формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки дозволило нам зробити низку висновків узагальнювального характеру:

1. Аналіз наукових досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх учителів ІМ, засвідчує, що, по-перше, теорія та практика вищої освіти акумулює значний практичний досвід їхньої підготовки як високоякісних професіоналів, учителів-предметників, медіаторів іншомовних культур, здатних формувати «вторинну мовну особистість учнів» у рамках гуманістичної парадигми; по-друге, сучасна Нова українська школа передбачає, що вчитель, який буде організовувати освітній процес, зможе допомогти учням у задоволенні їхніх освітніх потреб, мотивувати, підтримувати, супроводжувати індивідуальний освітній рух підопічних, розуміти механізми подолання труднощів, налагоджувати зворотний зв'язок, передавати досвід самонавчання, тобто буде не «транслятором» готових знань, а тьютором; по-третє, дослідження щодо пошуку ефективних механізмів організації професійної підготовки майбутніх учителів ІМ щодо набуття ними тьюторської компетентності не мають достатнього розв'язання на рівні педагогічної науки.

2. Установлено, що поняття «професійна підготовка» в науковому дискурсі розкривається в різних значеннях, а саме: як навчання; як процес підготовки; перепідготовки та підвищення кваліфікації; як система професійної освіти; як готовність до певного виду діяльності. У процесі дослідження визначено, що «професійна підготовка майбутніх учителів» є *спеціально організований процес, який відбувається в інституційних рамках ЗВО та спрямований на набуття здобувачем необхідних компетентностей, професійних та особистісних якостей, у результаті чого майбутній педагог виявляє готовність до здійснення своїх професійних обов'язків*. Професійна підготовка майбутніх учителів ІМ є системним безперервним педагогічним процесом, який має складну архітектуру та реалізується з урахуванням сучасних підходів, як-от: системного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного.

3. Узагальнено наявні підходи щодо понять «тьютор», «тьюторська діяльність», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма», «тьюторський супровід», «тьюторство», «тьюторська позиція». З'ясовано, що тьюторство як форма наставництва виникло в класичних англійських університетах Оксфорді та Кембриджі. Під учителем-тьютором розуміємо педагога нової формації, який без моралізації та настанов допомагає учню зрозуміти свої освітні інтереси та потреби й перетворити їх «на пробу сил». Тьюторська діяльність сучасного вчителя ІМ як спеціально організована та чітко спланована сукупність дій спрямована залежно від визначеної мети на супровід, підтримку або фасилітацію учня у відкритому варіативному освітньому просторі, який підопічний наповнює самостійно, тьютор же лише супроводжує, мотивує, координує, допомагає на цьому шляху. Тьюторський супровід сприяє індивідуалізації процесу освіти та автономізації учня як суб'єкта освіти, дозволяє розкрити його творчий потенціал. Тьюторська позиція завжди гуманна та відкрита; її може тримати тьютор як окрема посада в штатному розписі або

вчитель (відповідно до нашого дослідження – вчитель іноземних мов), який має у своєму професійному інструментарії тьюторську компетентність.

4. На підставі дослідження різних підходів щодо трактування поняття «тьюторська компетентність майбутніх учителів іноземних мов» подано авторське розуміння зазначеної дефініції як *інтегративної характеристики особистості, що характеризується сукупністю особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які виявляються в здатності та готовності майбутніх учителів іноземних мов здійснювати діяльність у відкритому варіативному особистісно зорієнтованому освітньому просторі*. Згідно з логікою дослідження тьюторська компетентність є складником професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

5. Унаслідок наукового пошуку встановлено, що структура тьюторської компетентності складається з таких основних компонентів: *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного*. *Мотиваційно-ціннісний компонент* передбачає наявність сукупності необхідних мотивів, інтересів, потреб, прагнень, що забезпечують зацікавленість здобувачів у тьюторській діяльності та набутті тьюторської компетентності під час професійної підготовки в закладі вищої освіти, дотриманні професійних тьюторських цінностей і бажанні до постійного розвитку знань, умінь та навичок у цьому напрямі педагогічної діяльності сучасного вчителя Нової української школи. Складниками *когнітивного компонента* є комплексні педагогічні, психологічні, методичні знання, що відображають теоретичний аспект досліджуваного явища та є підґрунтям для формування тьюторських умінь і розвитку вмотивованості здобувачів до здійснення діяльності. *Діяльнісний компонент* виявляється в сукупності фасилітативних, аналітичних, комунікативних та організаційних умінь. *Особистісно-рефлексивний компонент* описує особистісні якості й рефлексивні вміння, що дають майбутньому професіоналу можливість здійснювати свою діяльність більш ефективно.

6. Обґрунтовано та розроблено критерії тьюторської компетентності, як-от: *мотиваційний* (показники: мотивація до тьюторської діяльності; потреба в оволодінні теоретичними і практичними знаннями з основ тьюторства; наявність пізнавального інтересу до тьюторства; прагнення до неперервної самоосвіти; прагнення дотримуватись професійних цінностей та їх суб'єктивація); *теоретичний* (показники: обсяг теоретичних знань; усвідомлене засвоєння теоретичних знань); *практичний* (показники: розвиненість тьюторських умінь; здатність застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях); *рефлексивний* (показники: здатність до самооцінювання системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей; здатність до рефлексії; уміння корегувати власну професійну діяльність (самокорекція)). З урахуванням критеріїв та показників схарактеризовано високий, середній, низький рівні сформованості тьюторської компетентності, а також розроблено діагностичний інструментарій, який дозволяє визначити стан сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов на сучасному етапі.

7. Проведена діагностика тьюторської компетентності в здобувачів за визначеними критеріями (мотиваційним, теоретичним, практичним, рефлексивним) показала, що переважна більшість опитаних мають середній та низький рівні сформованості за всіма встановленими критеріями. Отримані результати свідчать про необхідність теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки.

Матеріали першого розділу висвітлено в таких публікаціях авторки [41; 42; 44; 45; 46; 48; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60].

РОЗДІЛ 2

ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Обґрунтування та характеристика педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки

Здійснений у першому розділі дисертаційної роботи аналіз теоретичних положень та наукових доробок з проблеми професійної підготовки учителів ІМ, структури та змісту тьюторської компетентності, визначення її критеріїв, показників та рівнів сформованості, а також результати констатувального етапу дослідження послугували в науковому пошуку та теоретичному обґрунтуванні відповідних педагогічних умов, від ефективності впровадження яких залежить максимальна результативність формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки.

Отже, розпочнемо з аналізу поняття «педагогічні умови». Звертаючись до довідкової літератури, зауважимо, що термін «умова» як категорія філософії характеризується як ‘фактор, рушійна сила, причина будь-якого процесу’ [216, с. 457]. З лінгвістичного погляду під умовою розуміють ‘необхідну обставину, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; явище, чинник’ [30, с. 1526].

У педагогічних студіях для опису обставин, від яких залежить ефективність освітнього процесу, використовують поняття «педагогічні умови». Так, Є. Хриков під педагогічними умовами розуміє обставини, що обумовлюють конкретний напрям розвитку педагогічного процесу; сукупність об’єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної

діяльності [221, с. 12]. С. Кубрак виділяє «педагогічні умови-фактори». Автор зазначає, що в сукупності вони утворюють «систему організаційних, методичних і технічних засобів, а також обставин, що складають сприятливу ситуацію для професійного саморозвитку ...» [111, с. 10]. А. Литвин педагогічними умовами називає комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників [117, с. 56]. Цікавим є розуміння досліджуваного явища А. Баховим як комплексу взаємодіючих заходів навчально-виховного процесу, що спрямовані на формування певної компетентності та забезпечують перехід на більш високий рівень її сформованості [15, с. 314].

Узагальнюючи думки науковців та екстраполюючи їх на предмет дисертаційної роботи, під педагогічними умовами формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов будемо розуміти *спеціально організовані в освітньому процесі закладу вищої освіти обставини, які забезпечують вплив на формування й розвиток у здобувачів усіх компонентів тьюторської компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного)*.

Наступним нашим кроком є огляд дотичних до нашої роботи досліджень з метою визначення умов, за рахунок яких можливе якісне підвищення ефективності процесу формування тьюторської компетентності в майбутніх учителів ІМ.

Так, педагогічними умовами, які б сприяли реалізації моделі формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності, на думку В. Цилицького, є: навчання майбутніх педагогів на спецкурсі «Підготовка педагога до тьюторської діяльності»; корегування дій майбутнього педагога під час виробничої практики; використання бально-рейтингової системи оцінювання рівня готовності до тьюторської діяльності [224, с. 83].

Погоджуємось з думкою автора, оскільки реалізація зазначених умов спрямована на організацію комплексу заходів щодо формування системи

теоретичних та практичних знань про тьюторську діяльність, корекції дій у тьюторському супроводі під час практичної підготовки та використання бально-рейтингової системи для ранжування досягнень здобувачів освітнього ступеня в тьюторстві. Екстраполюючи цю думку на нашу дисертаційну роботу, зауважимо, що компетентність неможливо сформулювати в межах однієї навчальної дисципліни. Вона набувається «поступово як сукупність результатів низки навчальних дисциплін» [173, с. 30].

На думку С. Єфименко, ефективність процесу підготовки майбутніх педагогів професійної освіти до реалізації функції тьютора можлива за умови дотримання таких організаційно-педагогічних: побудови освітнього процесу відповідно до моделі, що базується на особистісно зорієнтованому підході; супроводу тьюторської діяльності викладачів педагогічного закладу вищої освіти в аспекті матеріально-технічного, навчально-методичного та іншого ресурсного забезпечення; здійснення освітньої діяльності майбутніх педагогів на основі тьюторських технологій: проектної технології, технології роботи з «портфоліо», технології консультування, тренінгових технологій, технологій професійних проб, активізувальної технології; проведення моніторингу процесу й результатів підготовки майбутніх педагогів до реалізації функцій тьютора з метою його корекції [73, с. 87 – 88].

Визначені педагогічні умови спрямовані і на вдосконалення роботи викладача, який повинен бути обізнаним з тьюторською дією та здатним розробити весь необхідний ресурсний матеріал, і на організацію професійної підготовки майбутнього педагога, навчання якого повинно протікати в умовах, де б він сам зміг будувати власну освітню траєкторію та вирішувати практичні професійно зорієнтовані завдання в межах запропонованих викладачем тьюторських технологій. Проте зауважимо, оскільки тьюторські практики для українських здобувачів є досить новим явищем, варто не просто побудувати освітній процес відповідно до моделі особистісно зорієнтованого підходу, а створити в рамках закладу вищої таке освітнє середовище, яке б стало

для них природним стимулом та спонукало до тьюторської діяльності під час виконання професійних завдань у майбутньому.

Відмітимо також дисертаційну роботу А. Сучану. Досліджуючи ціннісно-смыслову готовність до тьюторської діяльності магістрів гуманітарних спеціальностей, авторка вважає, що найбільш впливовими є такі свідомо створювані 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 в підсистемі «майбутній викладач – студент», домінантою якого є педагогічна взаємодія [200, с. 108].

Ціннісним у цій роботі вбачаємо зверненість уваги дослідниці до налагодження позитивної комунікації між викладачем та здобувачем у площині педагогічної кооперації. Зауважимо, що тьюторська діяльність – це, у першу чергу, суб'єкт-суб'єктна діяльність, але для її налагодження потрібен високий ступінь розвиненості комунікативних умінь, спрямованих на пошук ефективних стратегій і тактик спілкування й упередження комунікативних девіацій.

Як було сказано вище, тьюторство передбачає активну суб'єктну позицію студента / учня, відтак, звернемось до дисертації С. Шехавцової, у якій дослідниця розглядає проблему формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки та виділяє такі педагогічні умови, як: створення позитивної суб'єктної настанови на професійно педагогічну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки; оптимізація іншомовної підготовки майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на основі інформаційно-комунікативних технологій; спеціальна інтерактивна підготовка на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії зі стимулювання особистості майбутніх учителів до саморозвитку; набуття практичного суб'єктного досвіду майбутніми вчителями під час проходження педагогічної практики [237, с. 233 – 260].

Отже, у цьому дослідженні підкреслено важливість діяльнісного аспекту підготовки майбутніх учителів у межах паритетної взаємодії суб'єктів

освітнього процесу, що, своєю чергою, стимулювало б позитивне особистісне ставлення здобувачів до професійної педагогічної діяльності. Зауважимо, що такий підхід вимагає зміни форм та методів навчання – з традиційних на інтерактивні, зокрема можливості застосування інформаційних комп'ютерних технологій, як це зроблено авторкою дисертаційної роботи.

Оскільки тьюторська діяльність – це, зокрема консультативна діяльність, нашу увагу привернула також праця О. Пожидаєвої. На підставі аналізу результатів констатувального експерименту дослідниця визначила педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності, як-от: формування мотивації майбутнього соціального педагога щодо важливості консультативної діяльності; доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності; упровадження курсу «Теорія і практика консультування у соціально-педагогічній діяльності»; формування вмінь і навичок консультування під час практичних занять та професійної практики [160, с. 12].

Можна погодитись з позицією О. Пожидаєвої, оскільки мотивація проектує бажання та інтерес до здійснення професійної діяльності в майбутньому, знання, уміння та навички є тим підґрунтям, без якого неможливо ефективно проводити консультативні заходи. Проте зауважимо відповідно до власного дослідження, що, окрім позитивної мотивації, знань, умінь та навичок тьюторської діяльності, важливою умовою формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ є також організація рефлексивної діяльності здобувачів щодо процесу та результату роботи.

Отже, ураховуючи викладене вище, сформулюємо **концептуальні положення**, що стануть підґрунтям для розробки педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі професійної підготовки:

- 1) динамічні процеси, що відбуваються в усіх сферах життя, і у сфері освіти зокрема, детермінують підвищені вимоги до професійного

інструментарію майбутніх учителів ІМ. Серед них найважливішим є те, що суспільство потребує вчителя, здатного діяти у відкритому особистісно зорієнтованому освітньому просторі, формувати в учнів розуміння цінності знань, які потрібно поповнювати й оновлювати впродовж усього життя, бути готовими до постійних непередбачуваних змін, а відтак – змін індивідуальної траєкторії розвитку, розвиватись відповідно до своїх схильностей та інтересів, особистісних цілей, потреб, а також відчувати відповідальність за досягнуті результати. На рівні процесу професійної підготовки такі вимоги трансформуються в необхідність формування тьюторської компетентності в майбутніх учителів ІМ, що є складником професійної компетентності;

2) тьюторську компетентність ми розглядаємо як особистісне інтегративне новоутворення, що характеризується сукупним обсягом теоретичних знань, умінь налагоджувати та встановлювати паритетні взаємини між усіма учасниками освітнього процесу, наявністю таких особистісних якостей, як комунікабельність, емпатія, емоційна стабільність, здатність до кооперації тощо; дозволяє майбутнім педагогам здійснювати діяльність у відкритому особистісно зорієнтованому освітньому просторі;

3) структура тьюторської компетентності передбачає формування чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного (за мотиваційним критерієм), когнітивного (за теоретичним критерієм), діяльнісного (за практичним критерієм), особистісно-рефлексивного (за рефлексивним критерієм). Основу мотиваційного критерію становить мотивація до тьюторської діяльності, наявність пізнавального інтересу до проблеми тьюторства, потреба в набутті необхідних знань і дотриманні цінностей, бажання самостійно вчитись упродовж життя й передати свій досвід самонавчання учням. Складниками теоретичного і практичного критеріїв є необхідний обсяг, усвідомленість педагогічних, психологічних, методичних знань, а також розвиненість аналітичних, фасилітативних, комунікативних умінь, умінь організації групової та індивідуальної роботи; здатність застосовувати ці вміння практично. В основі рефлексивного критерію – здатність здійснювати самооцінювання

важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей, рефлексії й самокорекції;

4) процес формування тьюторської компетентності в майбутніх учителів ІМ є досить тривалим (здобувачі не можуть одразу опанувати весь комплекс основних знань, умінь та навичок щодо тьюторства) і впроваджується комплексно;

5) під час проєктування педагогічних умов варто врахувати, по-перше, важливість упровадження комплексних і системних заходів щодо формування теоретичних знань і практичних умінь з тьюторства в підготовці майбутніх педагогів, формування їхньої мотивації до тьюторства, здатності до самооцінювання, рефлексії, самокорекції; по-друге, налагодження комунікативного акту зі здобувачами за принципами рівності та кооперації; по-третє, переорієнтація освітнього процесу з традиційних форм і методів роботи на інноваційні з метою не лише вдосконалення вмінь та набуття досвіду в тьюторській діяльності, а й підвищення інтересу до тьюторства;

б) крім викладеного вище, важливо врахувати той факт, що майбутні вчителі ІМ українських закладів вищої освіти у своїй освітній діяльності не мали досвіду навчання за тьюторською моделлю, яка характерна для європейської та американської освітніх систем, а відтак, у них відсутній досвід «переживання» ролі тьюторанта. Це ускладнює набуття тьюторської компетентності, оскільки майбутній учитель-тьютор не може розуміти тих процесів, що відбуваються з його підопічним, як і те, який вплив здійснюють його дії. Зважаючи на це, ми звернулися до циклової моделі «навчання через досвід» за Д. Колбом [268]. Відповідно до наукової концепції автора навчання складається з чотирьох циклів (див. рис. 2.1): 1) набуття досвіду в спеціально створеному середовищі або через актуалізацію власного життєвого досвіду; 2) рефлексія досвіду; 3) теоретизація досвіду з метою його наукового обґрунтування; 4) практичне застосування досвіду [Там само]. Цей цикл є безперервним.

Екстраполюючи цю ідею на нашу дисертаційну роботу, майбутній учитель іноземних мов повинен пройти шлях у спеціально організованому освітньому середовищі ЗВО в якості тьютора для набуття особистісного досвіду, діяльність якого постійно супроводжується рефлексією, набути теоретичних знань про тьюторство та особливості тьюторської діяльності з метою співвіднесення власного досвіду в якості тьютора з системою наукових знань та спробувати себе в якості вчителя-тьютора спочатку під час педагогічної практики, потім реалізуючись у професійній діяльності.



Рис. 2.1. Модель «навчання через досвід» (за Д. Колбом)

Отже, узявши до уваги теоретичні та емпіричні результати, висвітлені в дотичних до нашої роботи дисертаціях, результати констатувального експерименту, урахувавши концептуальні положення дослідження, до педагогічних умов, які б сприяли формуванню тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки, зараховуємо:

1. Створення в закладі вищої освіти стимулювального освітнього середовища, сприятливого формуванню тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

2. Відображення в змісті освітніх компонентів (навчальних дисциплін, курсових робіт, педагогічних практик) циклу професійної підготовки учителів ІМ специфіки тьюторської роботи та введення навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти».

3. Застосування інтерактивних технологій навчання в процесі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Обґрунтуємо першу педагогічну умову – *створення в закладі вищої освіти стимулювального освітнього середовища, сприятливого формуванню тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.*

Зазначена педагогічна умова передбачає створення у ЗВО такого освітнього середовища, яке забезпечує високий рівень професійної підготовки майбутніх учителів ІМ до набуття ними тьюторської компетентності через отримання особистісного досвіду навчання за тьюторською моделлю, що стимулювало б до самостійності, саморозвитку, пізнавальної активності, позитивної мотивації до діяльності, прийняття професійних цінностей як особистісних, розвитку вміння свідомо приймати рішення, зокрема в нестандартних ситуаціях, та брати на себе відповідальність за їх вирішення, а також здатності до рефлексії.

До поняття «освітнє середовища закладу освіти» звертались у працях М. Братко [28], Н. Дячок [70], В. Новиков [139], Т. Носова [140], С. Омельченко [142], С. Смолюк [195], С. Тітова [209] та ін.

Так, М. Братко під «освітнім середовищем» розуміє «багатосуб'єктне та багатооб'єктне системне утворення, що має об'єктивні можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності ... є комплексом можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних)» [28, с. 267].

У дослідженні С. Смолюк «освітнє середовище» є інтегральним (поліпредметним та полісуб'єктним) явищем, яке чинить цілеспрямований та стихійний вплив на формування компетентностей здобувачів, розвиток їхніх особистісних цінностей та талантів [195, с. 25]. Додержуються схожої думки Н. Дячок та С. Тітова, відмічаючи факт того, що освітнє середовище закладу

вищої освіти модифікує поведінку майбутнього вчителя ІМ та сприяє його особистісному та професійному зростанню [70; 209].

Як справедливо відмічає М. Братко, з чією думкою ми не можемо не погодитись, людина сама є джерелом свого розвитку, а відтак – її мотивація, переконання, бажання та цілі є тією спонукою, що підтримує устремління рухатись, проте, щоб ці механізми активізувались, необхідний певний поштовх. Цим поштовхом може стати спроектоване відповідним чином освітнє середовище [28, с. 227 – 228].

Звернемось до поняття «стимульовальне освітнє середовище». Наведемо кілька прикладів. Дослідник В. Новиков під стимульовальним освітнім середовищем розуміє сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних чинників дійсності ЗВО, що спонукають об'єкти освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку й саморозвитку [139, с. 5]. Дещо інше визначення знаходимо в Т. Носової. Авторка розглядає це поняття як вид освітнього середовища, що визначає організацію такої взаємодії суб'єктів освітнього процесу, яке ефективно стимулює освітню діяльність здобувачів [140, с. 46].

Результати досліджень зазначених вище наукових робіт дають підстави зробити такі висновки: по-перше, освітнє середовище є інтегральним явищем, яке складається з матеріальних та нематеріальних ресурсів та здійснює систематичний чітко спланований вплив на особистість майбутнього фахівця, сприяючи розвитку його талантів, особистісних та професійних якостей; по-друге, освітнє середовище має відігравати стимульовальну функцію, тобто надавати певний досвід діяльності, який би мотивував здобувача до особистісного саморозвитку на цьому шляху.

Реалізація першої педагогічної умови передбачає тьюторський супровід здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська / німецька)). Оскільки тьюторський супровід здобувачів є засобом створення зазначеної педагогічної умови, то зупинимось на механізмах його реалізації. Важливим завданням

педагога, який здійснює тьюторський супровід, є «не лише надання своєчасної допомоги та підтримки особистості в освіті, але і навчання самостійно долати труднощі цього процесу, відповідально ставитись до свого становлення, допомога у прагненні стати повноцінним суб'єктом власного особистісного, професійного, громадського життя» [21, с. 26]. З цією метою тьютор створює в закладі освіти надлишкове освітнє середовище, у якому рухаючись здобувач поставлений постійно перед вибором прийнятних для себе форм, методів, засобів, тьютор, своєю чергою, координує дії та займається стратегічним плануванням, що дозволяє розгорнути ресурсну карту здобувача або змінити її траєкторію, установивши інші міжпредметні зв'язки.

Дослідивши в науковій літературі проблему етапів тьюторського супроводу [94, с. 161 – 163; 103, с. 83 – 87], ми виділили: 1) діагностично-мотиваційний етап (презентація інтересу, висвітлення можливих шляхів подальшої співпраці та мотивацію до діяльності); 2) проєктувальний (допомога в проєктуванні, пошуку ресурсів, постановці цілей, вибору форм, методів та засобів реалізації інтересу); 3) дослідницький етап (супровід дослідження, пошуку, проєкту та консультування в процесі реалізації); 4) аналітико-рефлексивний етап (рефлексія, визначення подальших дій).

Для більш глибокого розуміння механізмів здійснення тьюторського супроводу звернемось до ресурсної схеми загальної тьюторської дії, яка відображає потенційні можливості як ресурсне розширення, що спрямовано на розвиток пізнавального інтересу та формування культури самоосвіти здобувачів. *Соціальний вектор* тьюторської дії пов'язаний з інфраструктурою різних освітніх установ та надає здобувачу інформацію про різні спецкурси, тренінги, семінари, конференції, де він може чогось навчитись у ході реалізації своєї освітньої програми. *Культурно-предметний вектор* реалізується через фіксування руху здобувача у відповідній предметній галузі та знаходження можливостей для встановлення міжпредметних зав'язків, таким чином розширюючи культурне поле тьюторанта. *Антропологічний вектор* тьюторської дії дозволяє встановити, які вимоги у процесі реалізації освітньої

програми висуваються до здобувача, які риси він має, які якості відсутні та що потрібно зробити для їх набуття [103, с. 88 – 91; 212, с. 20 – 22].

На думку Л. Семеновської, результатом тьюторського супроводу може бути поява нових форм поведінки здобувача, здійснення нового вибору, обговорення нових можливостей, відмова від стереотипів тощо. До можливих продуктів тьюторської діяльності авторка відносить: портфоліо, есе, індивідуальні навчальні програми, індивідуальні дослідницькі проекти, тьюторський щоденник [181, с. 124].

Зупинимось на формах і методах тьюторського супроводу. Специфічними формами тьюторського супроводу є індивідуальна тьюторська консультація, групова тьюторська консультація, тьюторіал (навчальний тьюторський семінар), освітня подія. Під індивідуальною тьюторською консультацією розуміється обговорення з підопічним значущих особистісних або навчальних питань. Групова тьюторська консультація проводиться зі здобувачами, які мають схожі інтереси. Тьюторіал спрямований на розвиток когнітивних, комунікативних, рефлексивних здібностей здобувачів та проводиться із застосуванням інтерактивних методів та методів інтенсивного навчання. Освітня подія має на меті розвиток освітньої мотивації та реалізується в якості подорожі, екскурсії, експерименту тощо [240, с. 54 – 56].

Оскільки тьюторський супровід спрямований на постійне стимулювання самостійної пізнавальної активності, потреби в самовдосконаленні, мотивації до наукових пошуків, до методів тьюторського супроводу зараховують: методи практико зорієнтованої діяльності, методи проблемного навчання (вирішення проблемних ситуацій, метод навчального кейса), проектні методи (розробка й захист ІОП, проекту, портфоліо), психодіагностичні (анкетування, психологічна діагностика, індивідуальне та групове консультування, профконсультування), методи активного навчання, методи аналізу самоаналізу (рефлексія, рефлексивний звіт освітніх цілей, діяльності щодо їх досягнення, аналіз і самоаналіз здібностей, нахилів), методи самостійної роботи (індивідуально і в групах) [12, с. 5].

Предметом тьюторського супроводу є будь-яка діяльність або процес, що спрямовані на розв'язання освітніх завдань [178, с. 31]. Ураховуючи це, він може бути направлений і на процедури спеціалізації, адаптації, професіоналізації здобувачів, і на супровід їхньої дослідницької та самостійної діяльності [80, с. 2]. Екстраполюючи цю думку на нашу дисертаційну роботу, зауважимо, що впровадження повноцінної тьюторської моделі навчання з метою набуття здобувачами досвіду в якості тьюторанта, яка б реалізовувалась під час усього циклу підготовки бакалаврів у ЗВО, вимагає значних ресурсів, тому ми встановимо певні обмеження, у межах яких буде здійснено формувальний етап експерименту. Під час навчання здобувачів на другому курсі буде здійснено викладачем-тьютором діагностику та супровід їхнього професійного інтересу протягом навчального року.

Із першою педагогічною умовою ефективного формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ безпосередньо пов'язана визначена нами друга педагогічна умова – *відображення в змісті освітніх компонентів (навчальних дисциплін, курсових робіт, педагогічних практик) циклу професійної підготовки учителів ІМ специфіки тьюторської роботи та введення навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти».*

Акцентуємо увагу на тому, що зміст освіти є тим стрижневим компонентом, на якому побудовано процес професійної підготовки майбутніх учителів у закладі вищої освіти, та характеризується як «система засвоєння педагогічних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність» [3, с. 6].

Формуючи зміст освіти для майбутніх учителів ІМ, варто враховувати, що він має чутко реагувати на всі зміни в суспільстві, щоб майбутні фахівці мали змогу швидко адаптуватися, цілеспрямовано використовувати свій потенціал для самореалізації і в професійному та особистісному плані, і в інтересах суспільства, держави [179, с. 63].

Отже, з метою вдосконалення та оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів ІМ відповідно до вимог держави та суспільства до вчителя, який буде реалізовувати концептуальні положення НУШ, нами визначено низку освітніх компонентів, сукупність програмових результатів яких може відобразити досягнутий рівень сформованості тьюторської компетентності. Вирішення цього завдання ми вбачаємо в додаванні окремих тем, творчих, науково-дослідних завдань до змісту навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство», «Педагогіка канікул», «Методика навчання іноземних мов і культур», «Методика використання комп'ютерних технологій».

Проаналізуємо можливості кожної із зазначених вище навчальних дисциплін, які сприяли б підвищенню рівня сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки. Важливе значення для нашої дисертаційної роботи має навчальна дисципліна «Педагогіка», яка викладається на другому курсі та вміщує концептуально важливі питання теорії виховання й теорії навчання – дидактики. Здійснивши аналіз робочої програми навчальної дисципліни, ми дійшли висновку, що частково здобувачі під час вивчення основних положень навчальної дисципліни отримують знання та вміння, необхідні для формування компонентів тьюторської компетентності. Проте варто додати до теми «Структура та організація процесу навчання» питання «Навчання в рамках формальної, інформальної та неформальної освіти», «Індивідуалізація, диференціація, персоналізація навчання». Відкоригувати тему «Сучасний учитель, його діяльність» відповідно до Концепції Нової української школи та розглянути такі питання: «Сучасний учитель Нової української школи – хто він?», «Ключові компетентності учня», «Педагогіка партнерства та дитиноцентризм», «Організація освітнього середовища Нової української школи».

Навчальна дисципліна «Психологія» (ІІ курс) спрямовує здобувачів на оволодіння знаннями про факти, закономірності й механізми психіки, вікові особливості розвитку людини, психолого-педагогічні особливості навчальної та

педагогічної діяльності, що є необхідним для роботи в галузі педагогіки. До змісту навчальної дисципліни ми запропонували включити теми самостійних робіт, а саме: «Методика діагностики професійних та особистісних якостей», «Методика діагностики здатності до рефлексії», «Діагностика пізнавального інтересу», «Психологія групової динаміки» та опрацювати їх під час лабораторної роботи.

Наступна навчальна дисципліна – «Лінгвокраїнознавство» (II курс) – має на меті ознайомлення здобувачів з лінгвокраїнознавчими реаліями (історією, географічним положенням, державним устроєм, національними символами, культурою, спортом, освітою тощо) країни, мова якої вивчається, та відображенням цих реалій у національній поведінці та мові. У тематичних блоках, присвячених освіті у Великобританії, США та Німеччини, розглянуто структуру й особливості освітньої системи цих країн, особливості організації освітнього процесу в закладах освіти, історію найвідоміших і найстаріших закладів освіти (Оксфорд, Кембридж, Гарвард, Йель, Гумбольдтський університет Берліна тощо). Зважаючи на це, ми доповнили теми лекції про освіту питаннями «Тьютор як ключова постать освіти Великобританії (США, Німеччини): історія та сьогодення», під час вивчення яких здобувачі розширять знання про особливості тьюторської діяльності, функції тьютора, моделі організації тьюторського супроводу в цих країнах.

Навчальна дисципліна «Методика використання комп'ютерних технологій» (III курс) спрямована на формування компетентності в комп'ютерній лінгводидактиці та організації професійної діяльності за допомогою інформаційних комп'ютерних технологій. До змісту навчальної дисципліни ми включили тему «Тьютор дистанційного та змішаного навчання». Зауважимо, що тьютор в дистанційному та змішаному навчанні – це окрема професія з відповідним рівнем сформованості професійної компетентності та компетенцією в розробці дистанційних курсів, їх супроводу, налагодженні комунікації з учасниками тощо, а відтак і інший рівень професійної підготовки [115; 231]. Однак, зважаючи на те, що без інформаційних технологій сьогодні

неможлива діяльність сучасного вчителя ІМ, вважаємо необхідним озброїти певними елементами тьюторської діяльності в дистанційному та змішаному навчанні майбутніх учителів ІМ.

У навчальну дисципліну «Педагогіка канікул» (ІІІ курс), яка ознайомлює здобувачів з роботою вожатого в пришкільних, дитячих оздоровчих та мовних таборах, ми додали тему «Супровід пізнавального інтересу дитини під час літніх канікул».

Аналіз робочих програм навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур», яка вивчається на ІV курсі першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська / німецька)) дозволив розширити змістовий модуль «Організація навчання іноземних мов і культур» за рахунок корегування змісту таких тем: до теми «Планування уроку з ІМ» ми додали питання «Організація сучасного уроку ІМ за допомогою тьюторського супроводу», до теми «Самостійна робота з ІМ» – «Організація самостійної роботи здобувача за підтримки вчителя з тьюторською компетентністю».

Проте розробка другої педагогічної умови буде повною лише за умови введення в цикл професійної підготовки навчального плану навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти» для здобувачів ІІІ курсу спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська / німецька)). Метою навчальної дисципліни є формування тьюторської компетентності в майбутніх учителів ІМ шляхом забезпечення теоретичної та практичної підготовки до здійснення тьюторської взаємодії з учнями. Навчальна програма навчальної дисципліни обраховується в 3 кредити ECTS, складається з двох змістових модулів (див. додаток Д) та завершується заліком.

Згідно з логікою нашого дослідження вважаємо доцільним конкретизувати кожний змістовий модуль навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти». Змістовий модуль 1 – «Теоретичні аспекти тьюторства». У модулі розглянуто такі питання: передумови виникнення ідей суб'єкт-суб'єктного навчання; тьюторство як форма набуття особистістю

особистісного сенсу в навчанні; зміст та структура тьюторської компетентності; особливості підготовки до тьюторської діяльності за кордоном і в Україні; зміст, функції, масштаб тьюторської діяльності; проблема встановлення ефективної комунікативної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

Змістовий модуль 2 – «Методичні аспекти тьюторства» – присвячено визначенню поняття та сутності тьюторського супроводу, встановленню принципів, етапів, напрямів, форм, методів, технології тьюторського супроводу, характеристиці ресурсної схеми тьюторського супроводу; визначенню поняття, сутності та структури індивідуального освітнього маршруту, індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуальної освітньої програми та алгоритму їх проектування у формальній і неформальній освіті.

Окрім навчальних дисциплін як основних освітніх компонентів структури освітньої програми, що деталізується в навчальному та робочому навчальному плані, звернемо також увагу на курсові роботи та практики. Здобувачам першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська / німецька)) пропонується обрати на IV курсі курсову роботу в рамках таких навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Методика викладання іноземних мов і культур», «Зарубіжна література». Ми вважаємо, що найбільший потенціал для формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ є в курсових роботах з «Педагогіки» та «Методики викладання іноземних мов і культур», оскільки їхня специфіка спрямована на поглиблення та розширення теоретичних знань, практичних умінь та навичок, які є підґрунтям професійної діяльності вчителя. Отже, нами було запропоновано оновити тематику курсових робіт у межах зазначених навчальних дисциплін, додавши до них теми, які б розкривали важливі аспекти діяльності вчителя ІМ з тьюторською компетентністю.

Останнім освітнім компонентом, зміст якого ми пропонуємо оновити, є педагогічна практика. Здобувачі під час опанування бакалаврської програми проходять такі педагогічні практики: педагогічна практика (навчальна) в якості помічника класного керівника (III курс), практика в літніх таборах (III курс),

педагогічна практика (виробнича) в якості вчителя-предметника та помічник класного керівника (IV курс). На наше стійке переконання, більш ефективними у формуванні тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ є педагогічна практика в літніх таборах (оздоровчих, прищільних або мовних) та педагогічна практика (виробнича), оскільки під час їх проходження здобувачі можуть продемонструвати отримані навички та вміння в дії й проаналізувати результати власної діяльності. Зважаючи на це, нами було оновлено зміст педагогічних практик, доповнивши їх завданнями практичного та дослідно-пошукового характеру з метою формування в здобувачів тьюторської компетентності.

Третьою педагогічною умовою формування тьюторської компетентності є застосування *інтерактивних технологій навчання в процесі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.*

Відповідно до нової парадигми освіти, що базується на ідеях індивідуалізації, диференціації, варіативності, альтернативності, прогностичності, адаптованості [93, с. 5], ефективним засобом удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів є організація освітнього процесу в закладі вищої освіти на основі інтерактивних технологій, які слугують активній взаємодії між всіма її учасниками.

За визначенням С. Сисоєвої, інтерактивне навчання «спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетенцій у спільній діяльності у змодельованій реальності, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання, у якому учасники знаходять для себе сферу застосування набутого досвіду» [188, с. 5]. На думку А. Романюк, інтерактивне навчання варто інтерпретувати як форму організації пізнавальної діяльності, що сприяє створенню умов, у яких здобувач відчував би свою успішність, інтелектуальну спрямованість [177]. Схожі міркування висловлює В. Майборода, відмічаючи, що використання інтерактивних технологій навчання, ділових ігор, ідей навчання у

співробітництві, діалогу дають кожному студенту стати суб'єктом конкретної професійної діяльності, творцем власного розвитку [124, с. 33].

Інтерактивні технології навчання реалізуються у формах спільного та взаємонавчання: всі учасники взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег та власну поведінку [202, с. 280 – 281]. Конструювання технології інтерактивного навчання неможливо без урахування можливостей: установлення суб'єкт-суб'єктних взаємин педагога і здобувача, налагодження багатосторонньої комунікації, конструювання знань тими, хто навчається, використання самооцінки та зворотного зв'язку, постійної активності здобувачів [93].

Перевагою використання інтерактивних технологій навчання є здатність включення всіх здобувачів у активну роботу, забезпечення кожному учаснику посиленої участі у вирішенні проблем. Відтак, здобувачі з недостатнім рівнем підготовки відчують упевненість у своїх силах, а здобувачі з достатнім рівнем підготовки – користь власної діяльності [202, с. 281].

Отже, застосування інтерактивних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх учителів ІМ сприяє розвитку їхньої суб'єктності, активізує та вдосконалює навички самостійної роботи, вміння працювати в команді, знаходити спільні рішення, критично мислити. Під час опрацювання практичних кейсів здобувачі оволодівають навичками практично застосовувати набуті знання, планувати свою поведінку та здійснювати рефлексію, поглиблюють досвід діяльності в межах штучно створених ситуацій, що імітують професійну діяльність.

Зауважимо, що кожна технологія навчання складається із сукупності певних елементів: форм, методів, прийомів, засобів, які обираються відповідно до цілей та запланованих результатів педагогічної діяльності [188, с. 40].

У своїй роботі ми дотримуємось класифікації методів інтерактивних технологій, згрупованих колективом авторів на чолі з С. Ніколаєвою [202, с. 281]. Так, науковці виділяють такі: дискусійні (евристична бесіда,

презентація, дискусія, «мозковий штурм», метод «круглого столу», метод «акваріуму», метод «квадро», метод «світлофора», рольова дискусія); ігрові (метод «ділової гри», метод «діловий театр», метод «інтерв'ю», конкурси практичних робіт з обговоренням, рольові ігри, моделювання ситуацій, проєктна методика, case-study); тренінгові (тренінги, колективне рішення творчих завдань, практичні групові та індивідуальні вправи, групова робота з літературою, зустріч із запрошеними).

Розглянемо інтерактивні методи, які відповідно до нашої гіпотези мають позитивний вплив на рівень сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Метод «мозкового штурму» (*the brainstorming*) є одним із ефективних методів активізації творчого мислення задля генерації ідей щодо пошуку шляхів вирішення складної проблеми. За визначенням Л. Сидоренко, цей метод «... забезпечує значну самостійну роботу з боку здобувача, сприяє розвитку критичного мислення, формує соціальну мобільність, розвиває комунікативну, інформаційну та технологічну компетентності, креативність, навички співробітництва. Здобувачі вчаться висловлювати власну позицію, аргументувати й відстоювати її, поважати думки інших, уникати конфліктних ситуацій» [187]. Зазначені якості необхідні майбутньому вчителю ІМ з тьюторською компетентністю в подальшій професійній діяльності, оскільки для того, щоб здійснювати тьюторський супровід, важливо мати розвинуті комунікативні здібності, навчитись з повагою ставитися до думки тьюторанта, бачити кілька рішень однієї проблеми, узагальнювати інформацію, критично оцінювати дані, уміти ефективно працювати з ресурсами, які будуть спрямовані на задоволення пізнавального інтересу учня.

Реалізація методу «мозковий штурм» передбачала пошук відповіді на проблемне питання, завданням здобувачів було запропонувати якнайбільше варіантів його вирішення у відведений час, а потім із запропонованих варіантів, шляхом обговорення, обрати найкращі. Під час підготовки використання цього

методу було важливим активізувати всіх здобувачів та скерувати процес таким чином, щоб пошук ідей не перейшов у дискусію.

Окремої уваги варта організація методу «Круглого столу», який проводиться в невеликому колі здобувачів за круглим столом. Ми погоджуємось з думкою М. Козяр, що «... „круглий стіл” – це свого роду нарада з обміну досвідом і обговорення практичного досвіду, досягнень і помилок. У такий спосіб слухачі засвоюють зміст теми, її ключові проблеми» [104, с. 288 – 289]. Під час засідання майбутні вчителі ІМ мали змогу висловитись на запропоновану тему, поставити запитання до колег та обміняти досвідом. За логікою нашого дослідження метод «круглого столу» було організовано після педагогічної практики.

Метод «ділової гри» є дидактичним засобом, реалізація якого передбачає набуття знань, умінь та навичок професійної діяльності в межах змодельованих реальних статусних ролей та передбачає обговорення й прийняття професійних рішень, дискусії щодо пошуку шляхів вирішення спірних питань, лімітованість часу та жорсткі оговорені правила дій. Доцільність упровадження методу «ділової гри» під час підготовки майбутніх учителів ІМ вважаємо в тому, що здобувачі мають змогу пережити досвід тьюторської діяльності, зрозуміти мотиви і вчителів з тьюторською компетентністю, і тьюторантів, набутти тих навичок, які дозволять професійно реагувати в різних ситуаціях, вчатись приймати рішення й нести відповідальність за них.

Процес застосування методу «ділової гри» передбачав: проектування проблемної ситуації викладачем; організацію груп здобувачів, колективне обговорення мети, завдань і засобів їх досягнення; роботу у творчих мікрогрупах; захист позицій кожною групою; організацію рефлексії [198, с. 159 – 160].

Використання під час професійної підготовки майбутніх учителів ІМ до набуття тьюторської компетентності *кейс-методу (the case study)* дозволило здобувачам проаналізувати конкретні реальні професійні ситуації, викладені письмово, розбиратися в суті проблеми, запропонувати варіанти вирішення

проблеми та вибрати найкращий варіант [202, с. 288]. Джерелом інформації було обрано аутентичні наукові й публіцистичні джерела, реальні події. У такий спосіб майбутні учителів ІМ, працюючи в мікрогрупах, могли ознайомитись із запропонованими кейсами та шляхом спільного безконфліктного обговорення, самостійно знайти відповідь та отримати зворотний зв'язок від викладача та одногрупників.

Останній метод, що ми розглянемо, – *тренінги*. Ми погоджуємось з думкою С. Сисоєвої, що тренінг максимально сприяє формуванню практичних навичок майбутнього фахівця, передбачає напрацювання й засвоєння поведінкових навичок, ідей, необхідних для виконання конкретної роботи [189, с. 128]. Організація тренінгового заняття передбачає чіткий та обґрунтований добір методів, обладнання, дотримання часу та лімітовану кількість учасників. Відповідно до нашої дисертаційної роботи проведення тренінгових занять спрямовано на розвиток у майбутніх учителів тьюторських умінь.

Розроблені педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ упроваджено в процес їхньої професійної підготовки в ЗВО. Із метою виявлення системотвірних зв'язків між кожним елементом цього процесу, попередження можливих негативних проявів, що можуть виникнути під час реалізації педагогічних умов в освітньому процесі підготовки фахівців, пошуком шляхів їх усунення, ми розробили модель формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. Здійснивши аналіз наукових джерел [9; 130; 168; 206; 207] ми дійшли висновків, що в рамках нашої дисертаційної роботи поняття «модель» ми будемо розглядати як *штучну систему, у якій утілюються конкретні, притаманні оригіналу, якості, елементи, зв'язки*.

Конструкція моделі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ складається з блоків, як-от: *методологічно-цільового, змістовно-технологічного, діагностико-результативного* (див. рис. 2.2). Розглянемо наповнення та взаємозв'язки елементів кожного з виділених блоків.

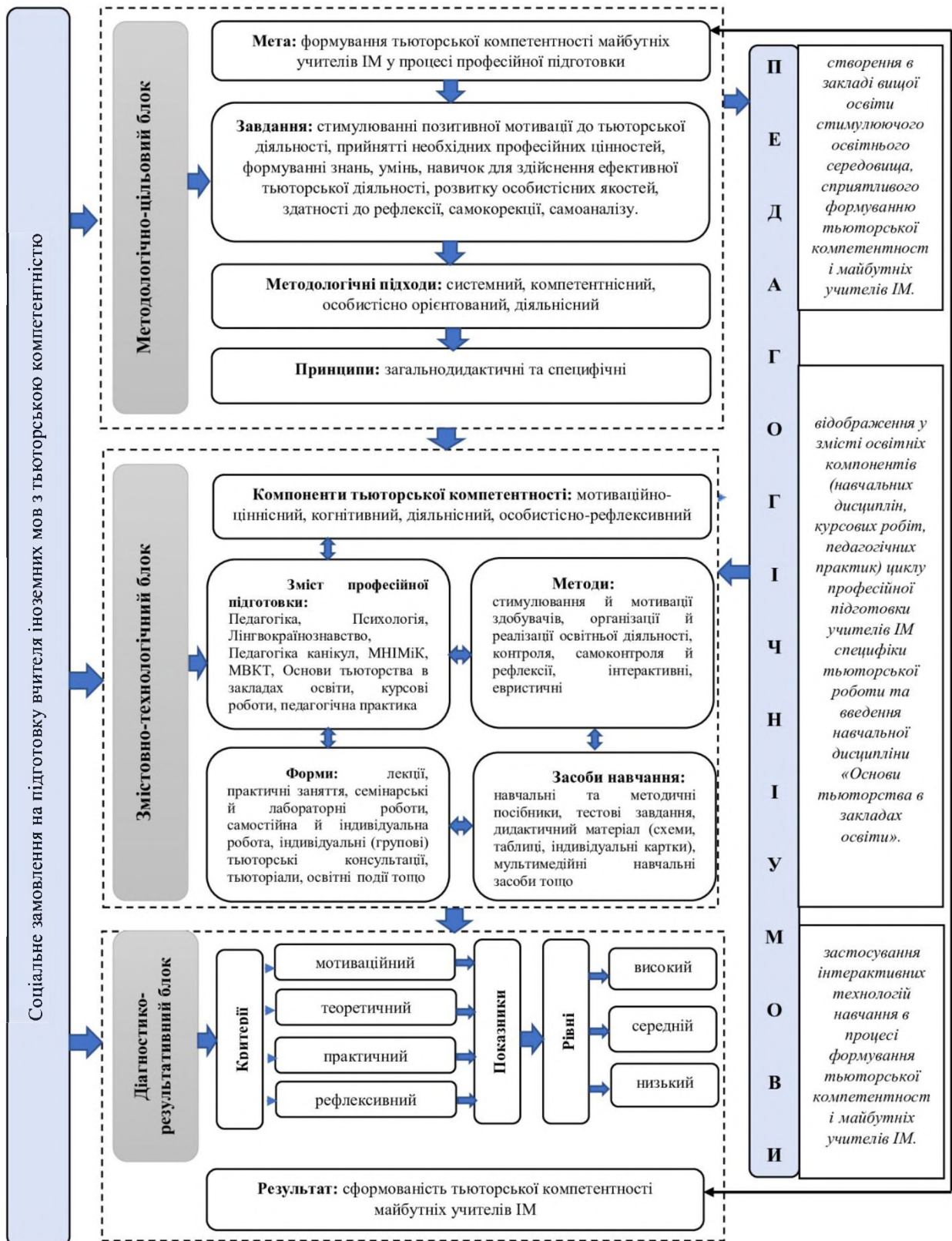


Рис. 2.2. Модель формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх професійної підготовки

Методологічно-цільовий блок включає *мету, завдання, підходи, принципи* формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ. *Мета* моделі визначається з урахуванням соціального замовлення суспільства та державної освітньої політики. ЗЗСО як провідний соціальний інститут отримує запит від дітей та їхніх батьків на формування самостійної особистості, здатної вчитися впродовж життя, розуміти свій потенціал, бути готовою здійснювати свідомий вибір та нести за нього відповідальність. Держава як замовник у сфері підготовки майбутніх педагогів чуйно реагує на запит суспільства та на рівні законотворення декларує необхідність оновлення педагогічної позиції вчителя з того, хто передає знання, на того, хто супроводжує (Закон України «Про Освіту», 2017 р. [166], Концепція НУШ, 2016 р. [137]).

Своєю чергою, ЗВО постійно адаптує та переорієнтовує свої ресурси до викликів на ринку освітніх послуг з метою задоволення потреб суспільства й держави в підготовці майбутніх учителів ІМ відповідно до вимог часу.

Отже, визначаємо *мету* моделі: формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі професійної підготовки. Навколо мети будуються основні компоненти моделі, реалізується змістовий складник, що виявляється в підібраних змісті, засобах, формах, методах діяльності. Мета конкретизується в низці педагогічних *завдань*, які її уточнюють, а саме: стимулюванні позитивної мотивації до тьюторської діяльності, прийнятті необхідних професійних цінностей, формуванні знань, умінь, навичок для здійснення ефективної тьюторської діяльності, розвитку особистісних якостей, здатності до рефлексії, самокорекції, самоаналізу. Для досягнення зазначеної мети необхідна цілеспрямована і свідома діяльність викладачів ЗВО і здобувачів.

Методологічну основу формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ становлять *наукові підходи* й *педагогічні принципи* означеної компетентності. У дослідній моделі нами було використано

системний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний *наукові підходи*, детальну характеристику яких подано в підрозділі 1.1.

Формування тьюторської компетентності майбутнього вчителя ІМ відбувається в спеціально створеному освітньому процесі ЗВО, перебіг якого зумовлений *принципами* його організації. Аналіз систем принципів, запропонованих і теоретично обґрунтованих різними дослідниками [66; 74; 103; 222; 232; 233], дозволив нам виокремити ті, дотримання яких вважаємо особливо важливим для досягнення позитивного результату в процесі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Обґрунтуємо сутність визначених нами загальнодидактичних принципів дослідної моделі:

- *принцип систематичності й послідовності* (передбачає формування в майбутніх учителів ІМ системних тьюторських знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, що забезпечується за рахунок цілісності процесу професійної підготовки, послідовності у викладі навчального матеріалу й застосуванні методів; логічному поєднанні всіх структурних компонентів освітньо-професійної програми);

- *принцип свідомості* (передбачає усвідомлення важливості навчання та набуття тьюторських знань, а також їх застосування під час вирішення практичних професійно зорієнтованих завдань);

- *принцип активності, творчої самостійності та відповідальності за досягнуті результати* (сприяє активізації суб'єктної позиції майбутніх учителів ІМ, їх ініціативності, самостійності в набутті тьюторських знань і вмінь, чіткості усвідомлення цілей, уміння планувати й корегувати свою діяльність, готовність нести відповідальність за досягнуті результати);

- *принцип особистісної орієнтації навчання* (полягає у визнанні цінності особистості здобувача, сприянні у виявленні й розвитку його здібностей; орієнтація на індивідуальні особливості кожного майбутнього педагога, його пізнавальні інтереси, цілі, мрії; підтримка в прагненні до самостійності й саморозвитку);

– *принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю професійного майбуття* (полягає в тому, що теоретичні тьюторські знання майбутніх педагогів повинні мати практичну реалізацію й тісний зв'язок з майбутньою професією, що забезпечується практичною діяльністю здобувачів у квазіпрофесійному освітньому просторі ЗВО).

Розкриємо сутність та зміст специфічних принципів моделі:

- *принцип відкритості* (полягає в ідеї, що кожен елемент соціального й культурного середовища несе за собою певний навчальний ефект);
- *принцип варіативності* (передбачає створення у ЗВО «надлишкового» освітнього середовища, у межах якого здобувач повинен постійно самостійно вирішувати, що він хоче вивчати, на якому рівні, за допомогою яких саме засобів, ресурсів тощо);
- *принцип фасилітації* (полягає в побудові взаємин між викладачем і здобувачами на паритетній основі, використання недирективних стимулювальних методів і форм спілкування, стимулювання до взаємодії);
- *принцип неперервності* (передбачає усвідомлення здобувачами необхідності особистісного й професійного саморозвитку в процесі набуття тьюторської компетентності).

Змістовно-технологічний блок дослідної моделі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ деталізує сутнісне наповнення мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного *компонентів* тьюторської компетентності (розглянуто в підрозділі 1.2), а також *зміст, форми, методи і засоби* навчальної діяльності, що утворюють механізм реалізації педагогічних умов.

Ми маємо глибоке переконання, що вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів ІМ відповідно до вимог сучасної школи корелюється з проблемою оновлення *змісту* їхньої освіти. Ураховуючи означену вище позицію, освітні компоненти навчального плану підготовки вчителів ІМ було доповнено тьюторською тематикою, а саме: вивчення відкорегованих навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія»,

«Лінгвокраїнознавство», «Педагогіка канікул», «Методика навчання іноземних мов і культур», «Методика використання комп'ютерних технологій» сприяло формуванню окремих контекстних елементів тьюторської компетентності; розроблена навчальна дисципліна «Основи тьюторства в закладах освіти» була спрямована на формування системи необхідних для тьюторської діяльності знань, навичок, переконань та якостей; за рахунок написання курсових здобувачі могли поглибити та розширити свої знання щодо окремих проблем тьюторської моделі навчання; завдяки оновленню змісту педагогічних практик майбутні педагоги набули досвіду тьюторської діяльності в реальних умовах закладів освіти, відпочинку й культурного розвитку.

У запропонованій педагогічній моделі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ використовуються і характерні для вищої школи, і специфічні (тьюторські) *форми* навчальної роботи: лекції, практичні заняття, семінарські й лабораторні роботи, самостійна й індивідуальна робота, індивідуальні (групові) тьюторські консультації, тьюторіали, освітні події тощо. Назвемо також основні *методи* реалізації дослідної моделі [189, с. 71 – 72; 222, с. 436 – 457]: методи стимулювання й мотивації здобувачів, організації й здійснення освітньої діяльності, контролю, самоконтролю й рефлексії, інтерактивні методи, евристичні методи.

Аналіз наукових джерел [189, с. 71 – 72; 222, с. 436 – 457] дозволяє нам установити, що виділені форми й методи освітнього процесу мають безпосередній зв'язок із *засобами навчання*. У дослідній роботі щодо формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ ми використали такі засоби навчання: навчальні та методичні посібники, тестові завдання, дидактичний матеріал (таблиці, схеми, картки з індивідуальними завданнями), мультимедійні навчальні засоби.

Дієвість дослідної моделі забезпечується завдяки компліментарності та взаємозумовленості виділених нами та теоретично обґрунтованих на початку підрозділу *педагогічних умов*, а саме: 1) створення в закладі вищої освіти стимулювального освітнього середовища, сприятливого формуванню

тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ; 2) відображення в змісті освітніх компонентів (навчальних дисциплін, курсових робіт, педагогічних практик) циклу професійної підготовки учителів ІМ специфіки тьюторської роботи та введення навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти»; 3) застосування інтерактивних технологій навчання в процесі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Поетапна реалізація виділених структурних блоків моделі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ сприятиме досягненню запланованого результату, який представлено в *діагностико-результативному блоці*. Означений блок передбачає *критерії* сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ (мотиваційний, теоретичний, практичний, рефлексивний), виокремлені *показники* та *рівні* сформованості досліджуваного явища (високий, середній, низький). Критеріально-діагностичний інструментарій детально викладено в підрозділі 1.3 дисертаційної роботи. Процес професійної підготовки майбутніх учителів ІМ, в основі якого перебуває розроблена модель, дозволяє досягти бажаного *результату* – сформувати в здобувачів тьюторську компетентність як інтегративну характеристику особистості, що характеризується сукупністю особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії та виявляється в здатності й готовності майбутніх учителів ІМ здійснювати діяльність у відкритому особистісно зорієнтованому освітньому просторі.

Отже, ґрунтовна характеристика педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки дозволяє зробити такі узагальнювальні висновки:

1. З метою пошуку шляхів досягнення мети формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ ми виокремили й розробили педагогічні умови, які, на нашу думку, будуть найбільш ефективними. Під час їх розробки ми врахували, що досягнення високого результату можливе лише за умови цілеспрямованої, комплексної роботи.

2. Сутність першої педагогічної умови полягала у створенні у ЗВО стимулювального освітнього середовища, у рамках якого здобувачі, за тьюторського супроводу викладачів, мали змогу в якості тьюторантів реалізувати свої пізнавальні інтереси. Виокремлення зазначеної педагогічної умови ми пов'язали з тим, що майбутні педагоги не мали досвіду навчання за тьюторською моделлю, а звідси – вони відчують ускладнення в розумінні процесів, у рамках яких відбувається тьюторський вплив, який ефект на підопічних мають тьюторські дії. Під час реалізації педагогічної умови діяльність викладачів була спрямована на створення надлишкового освітнього середовища, у якому, здійснюючи освітній рух, здобувачі постійно добирали прийнятні для себе форми, методи, засоби досягнення запланованої мети, здійснювали рефлексію й переосмислення своїх дій. Це, своєю чергою, мало стимулювальний ефект на формування їхньої самостійності, саморозвитку, пізнавальній активності, формування позитивно мотивації до тьюторства, прийняття й усвідомлення тьюторських цінностей, здатності до рефлексії, самооцінювання та самокорекції.

3. Другу педагогічну умову ми пов'язували з оновленням змісту освітніх компонентів циклу професійної підготовки майбутніх учителів ІМ за рахунок наповнення їх тьюторською тематикою. Реалізація педагогічної умови передбачала введення окремих тем, творчих пошукових завдань, під час роботи над якими здобувачі набували окремих контекстних елементів тьюторської компетентності. Упровадження спецкурсу «Основи тьюторства в закладах освіти» було спрямовано на формування системи необхідних для тьюторської діяльності теоретичних знань, практичних умінь, цінностей, переконань та якостей. Також у процесі розробки другої педагогічної умови ми відкоригували зміст таких освітніх компонентів, як курсові роботи та педагогічні практики, які відіграють суттєву роль у професійній підготовці майбутніх учителів ІМ.

4. Третя педагогічна умова передбачала застосування в процесі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ інтерактивних технологій, що були спрямовані на розвиток суб'єктної позиції здобувачів,

активізацію та вдосконалення навичок самостійної роботи, вміння працювати в команді, знаходити спільні рішення, критично мислити, уміння вирішувати професійні завдання тощо. Нами було використано такі інтерактивні методи: «мозковий штурм», метод круглого столу, ділові ігри, навчання за допомогою кейсів, тренінги.

5. Розроблена узагальнювальна модель формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ наочно демонструє перебіг досліджуваного процесу, дозволяє встановити взаємозв'язок і функціонування всіх його структурних елементів і відображає комплексну реалізацію предмета нашого наукового пошуку – педагогічних умов формування тьюторської компетентності.

Отже, після наукового обґрунтування та характеристики розроблених нами педагогічних умов перейдемо до експериментального етапу нашої дисертаційної роботи.

2.2. Упровадження педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки

Мета формувального етапу експерименту полягала в перевірці ефективності розроблених нами педагогічних умов, спрямованих на підвищення рівня сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Незалежні змінні: педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Залежні змінні: рівень сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Часткові залежні змінні: рівень сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів тьюторської компетентності.

Учасники експерименту: викладачі, які здійснюють підготовку майбутніх учителів ІМ, і здобувачі закладів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська / німецька)) першого (бакалаврського) РВО.

Формувальний етап експерименту проводився з вересня 2016 року до квітня 2019 року в природних умовах освітнього процесу ЗВО, не порушуючи його логіки. Під час його перебігу навчання здобувачів експериментальної групи відбувалось з урахуванням незалежного чинника – визначених нами педагогічних умов формування тьюторської компетентності, водночас у контрольній групі застосовано традиційні методики.

Зважаючи на те, що процес професійної підготовки майбутніх учителів ІМ має цілісний системний безперервний характер, упровадження виділених нами педагогічних умов, що сутнісно й процесуально корелюються між собою, відбувалося комплексно. Така побудова формувального етапу експерименту дозволила нам здійснити формування тьюторської компетентності максимально ефективно, оскільки, *по-перше*, набуваючи досвіду в якості тьюторантів, здобувачі мали змогу не тільки реалізувати свою індивідуальну освітню траєкторію, що послугувало зацікавленості та підвищенню мотивації майбутніх фахівців до тьюторської діяльності, а й через постійну рефлексію власних дій, особистісних та професійних якостей, навчилися глибше розуміти своїх підопічних, чий пізнавальний інтерес вони в майбутньому будуть супроводжувати; *по-друге*, дотримуючись принципу послідовності, поступовості й системності навчання, відповідно до яких побудована логіка навчального плану підготовки вчителів ІМ, здобувачі набули комплексних знань, необхідних для прояву тьюторської компетентності; *по-третє*, побудова освітнього процесу за допомогою інтерактивних технологій навчання інтенсифікувала набуття тьюторських навичок та вмінь, а також створила передумови для перших професійних проб здобувачів у якості «вчителя-

тьютора» – спочатку під час відпрацювання певних елементів тьюторської діяльності в аудиторній, позааудиторній та самостійній роботі, а потім у межах педагогічної практики.

Оскільки «тьюторство», «тьюторський супровід», «тьюторська діяльність» є новим явищем в освітній системі України, то під час упровадження педагогічних умов значну увагу приділено консультативній діяльності для викладачів ЗВО, які брали участь у експерименті. З цією метою проведено серію методичних семінарів «Студентоцентроване навчання як сучасна парадигма освіти», «Формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ», «Базові інструменти тьюторського супроводу», «Рефлексія в діяльності викладача ЗВО», «Фасилітація як інноваційна технологія в роботі зі здобувачами».

Розглянемо реалізацію першої педагогічної умови – *створення в закладі вищої освіти стимулювального освітнього середовища, сприятливого формуванню тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ*. Ґрунтуючись на теоретичному положенні (див. підрозділ 2.1), що майбутні вчителі ІМ не мали у своїй освітній діяльності досвіду навчання за тьюторською моделлю, у них відсутнє внутрішнє розуміння тих процесів, у рамках яких відбувається тьюторський вплив і який він ефект має на підопічного, формувальний експеримент ми розпочали зі створення стимулювального освітнього середовища, у якому здобувачі ЕГ за тьюторського супроводу викладачів ЗВО мали змогу в якості тьюторантів зрозуміти й реалізувати свої пізнавальні інтереси.

Тьюторство на сьогодні є інноваційною педагогічною технологією, що спрямована на розкриття індивідуальності здобувача, роботу з його індивідуальним запитом, спільний пошук та визначення цілей, мотивів, інтересів, ресурсів, а також постійну освітню рефлексію. Взаємини між викладачем і майбутнім педагогом за таких обставин побудовані на рівності, суб'єктності та автономії останнього. Тому, помістивши здобувача у відповідне стимулювальне освітнє середовище, ми переконані, рівень його мотивації до

набуття тьюторської компетентності, зацікавленість у тьюторстві, прийняття важливих для тьюторської діяльності цінностей, рефлексивні навички значно підвищуються.

Реалізацію зазначеної педагогічної умови ми вбачали в напрямі супроводу пізнавальних інтересів здобувачів другого курсу. Для того, щоб здобувачі мали змогу обрати собі викладача-тьютора, ми використали досвід Приватної школи «Афіни» (м. Київ, Україна) [233, с. 85]. Викладачі-тьютори розмістили через спеціально створену групу «Тьютори і їх тьюторанти» в соціальній мережі Facebook свої профілі, де надали інформацію про себе, свої досягнення, особистісні й професійні інтереси, хобі. Здобувачі також писали про себе мотиваційний лист, де зазначали свої інтереси, у якому напрямі хотіли б розвиватись, обирали трьох тьюторів, з якими хотіли працювати, та обґрунтовували, чому саме їх. Після цього викладачі-тьютори переглядали мотиваційні листи здобувачів з метою вибору тьюторанта за критеріями спільності інтересів, поглядів та можливості допомогти саме цьому майбутньому педагогу.

З метою більш детального розкриття визначеної педагогічної умови ми наведемо приклад досвіду тьюторського супроводу наукового пізнавального інтересу одного здобувача Марка К. Алгоритм реалізації етапів тьюторського супроводу інших учасників ЕГ був ідентичний, змінними залишались інструменти тьюторського супроводу, форми, методи, прийоми роботи, оскільки були підібрані індивідуально до кожного тьюторанта.

На *діагностико-мотиваційному етапі* відбулась перша зустріч викладача-тьютора й підопічного, під час якої було обговорено ключові аспекти та напрями співпраці, укладено орієнтовну структуру тьюторського Договору (див. додаток Е), у якому обумовлено зобов'язання кожної зі сторін щодо іншої, місце, частотність і час зустрічей. Для нас було важливо зафіксувати інтерес здобувача, указати на можливі перспективи співпраці, створити сприятливе комфортне для подальшої взаємодії середовище, мотивувати його до пошуків.

Ми провели опитування за «Диференціально-діагностичним питальником (ДДО) Є. Климова» та з'ясували, що Марк має високу схильність до типу професій «людина – людина». Методика «Анкета інтересів» дозволила встановити високу схильність до філології, журналістики. Також для з'ясування первинного освітньо-професійного запиту ми використали метод «вільного інтерв'ю», під час якого підтвердився інтерес здобувача до іноземних мов і фотографії, проте хлопець не знає, як поєднати майбутню професію і хобі. Інтерес до іноземних мов виник ще зі школи, а фотографією зацікавився рік тому, коли відвідав виставку «Travel art photo», проведену Київською Школою Фотографії, проте через власну сором'язливість не знає, як себе проявити. Отже, ми зафіксували два освітні запити до тьютора: 1) тьюторська допомога в реалізації інтересу до фотографії; 2) допомога в подоланні невпевненості в собі.

Проектувальний етап тьюторського супроводу передбачав конкретизацію та формулювання освітніх цілей, пошук шляхів до їх реалізації. Під час обговорення можливого освітнього руху на одній з консультацій тьюторант вирішив, що він підготує тези про мистецтво фотографії іноземною мовою та проведе фотовиставку своїх робіт і робіт своїх однокурсників. На цьому етапі для окреслення маршруту свого руху здобувач обрав технологію побудови особистісно-ресурсної карти, яка допомогла йому спроектувати алгоритм своїх дій по досягненню означених цілей. Схему особистісно-ресурсної карти подано в додатку Ж.

Ще одним видом роботи підопічного було створення «Портфоліо інтересу», куди він збирав інформацію, яку вважає необхідною для реалізації освітніх запитів (статті, фотографії, список книг, фільмів тощо). Для більш глибокого розуміння себе здобувачу було запропоновано написати мініесе «Хто я є?», яке потім обговорювалось на тьюторіалі.

Консультації супроводжувались постійними рефлексивними запитаннями, як-от: «Як ти зрозумієш, що досяг мети?», «Що покроково ти повинен зробити?», «Які особистісні якості ти маєш / не маєш для досягнення своєї мети?», «Чому ти вважаєш, що повинен досягти своєї мети?», «До кого ти

повинен звернутись по допомогу?», «Які думки маєш про це...?» [233, с. 53] тощо. Така бесіда сприяє постійній фіксації на своєму внутрішньому «Я», самоаналізі, самооцінюванні та самокорекції – без чого неможлива тьюторська діяльність.

На проєктувальному етапі тьюторського супроводу ми також порекомендували Марку відвідати тренінг «Я можу все» для подолання невпевненості в собі, обговорили можливості участі в on-line курсах для фотографів та освітню подорож у фотостудію, де тьюторант міг би познайомитись краще з фотосправою. Також на одну із тьюторських зустрічей ми запросили редактора студентської газети, під час якої здобувач дізнався про можливість самореалізації себе в якості журналіста.

Під час відвідування тренінгу «Я можу все» тьюторант зацікавився проблемою встановлення та налагодження ефективної комунікації. Тому була організована зустріч з викладачем навчальної дисципліни «Основи теорії мовленнєвої комунікації», яка розповіла про наявний студентський гурток, що досліджує проблеми мовної та немовної комунікації. Фотографії здобувача могли б стати матеріалом для аналізу невербальної комунікації.

Дослідницький етап тьюторського супроводу передбачав підтримку, мотивування і супровід здобувача в реалізації визначених ним цілей за планом, який він самостійно склав. На цьому етапі здобувач підготував тези про роль фотографії в житті людини іноземною мовою та виступив з ними на студентській конференції. Також виступив перед студентською радою факультету з ініціативою організувати фотовиставку студентських робіт. Здобувач самостійно записався до лінгвістичного гуртка та став його активним учасником.

На *аналітико-рефлексивному етапі* проведено груповий тьюторинг, на якому підопічний здійснив аналіз своїх цілей на предмет їх максимальної реалізації відповідно до раніше встановленого плану та обраних способів досягнення. Заняття було побудовано таким чином, що здобувач сам повинен був визначити, чого він зміг досягти, чого ні, що заважало та над чим у

подальшому повинен працювати. Допомогою тьютора було визначення подальшого розвитку у відповідному напрямі.

Реалізація першої передумови завершувалась бесідою зі здобувачами ЕГ, метою якої стала групова рефлексія останніх щодо їхнього досвіду в якості тьюторантів. На цьому етапі для нас було важливим, щоб майбутні педагоги відчули різницю між набуттям відповідних компетентностей у традиційній моделі навчання, яка є для них звичною, та в тьюторській моделі, де головною цінністю є індивідуальність кожного здобувача і, відповідно, його всебічний розвиток та особистісна спрямованість.

Другою педагогічною умовою було визначено *відображення в змісті освітніх компонентів (навчальних дисциплін, курсових робіт, педагогічних практик) циклу професійної підготовки учителів ІМ специфіки тьюторської роботи та введення елективного спецкурсу «Особливості тьюторської діяльності сучасного вчителя в закладах освіти»*. Згідно з логікою викладення матеріалу в дисертаційній роботі розкриємо зміни, внесені до змісту робочих навчальних програм освітніх компонентів навчального плану підготовки вчителів ІМ, що були теоретично обґрунтовані в попередньому підрозділі й відображають теоретичні знання щодо тенденцій актуалізації інноваційної педагогічної діяльності сучасного вчителя та інноваційний розвиток освіти взагалі.

Процес упровадження другої педагогічної умови розпочинався з відкоригованих та доповнених нами базових для професії вчителя навчальних дисциплін *«Педагогіка»* та *«Психологія»*.

Тема лекції *«Структура та організація процесу навчання»* навчальної дисципліни *«Педагогіка»* була розширена нами за рахунок питань про навчання здобувачів у рамках формальної, неформальної, інформальної освіти; індивідуалізацію, диференціацію, персоналізацію навчання. Обговорення питання про різні моделі навчання розпочалось з опитування, як розуміють майбутні учителі ІМ принцип *«навчання впродовж життя» (Long Life Learning – LLL)*. Здобувачам було запропоновано прослухати доповідь про важливі

напрацювання в цьому питанні ЮНЕСКО та Ради Європи, а також ключові характеристики формальної, неформальної, інформальної моделей освіти та заповнити структурно-логічну таблицю «Характерні риси різних моделей освіти». На самостійну роботу здобувачам було винесено завдання підготувати доповідь про практику організації та визнання неформальної й інформальної моделей освіти в країнах Європи та Америки.

Під час обговорення питання про персоналізацію, індивідуалізацію та диференціацію навчання здобувачі дізнались, як реалізовується процес навчання та викладання за кожним із зазначених принципів, місце особистісних потреб учнів, їхню роль у побудові власної освіти, визначення цілей освіти, здійснення підтримки учнів у освіті за кожним принципом тощо [246]. У процесі самостійної роботи здобувачам було запропоновано самостійно визначити переваги та недоліки принципів персоналізації, індивідуалізації, диференціації з позиції вчителя та учнів і структурувати відповідну інформацію у вигляді таблиці.

Лекція «Сучасний учитель, його діяльність» була модернізована відповідно до Концепції Нової української школи. Під час заняття здобувачі шукали відповідь на проблемні питання, яким повинен бути сучасний учитель Нової школи, якими компетентностями повинен оволодіти, які компетентності потрібно формувати в учнів у XXI столітті та як організовувати освітнє середовище, що максимально сприяло б розвитку їхніх задатків. Окрема увага була приділена проблемі зміни педагогічної позиції вчителя з того, хто структурує та передає знання на тьютора, ментора, фасилітатора. Зі здобувачами було обговорено питання організації освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства та дитиноцентризму, коли учень є суб'єктом власної освіти, зацікавлений у пошуку найбільш ефективних ресурсів для задоволення своїх освітніх потреб та здатний нести відповідальність за результати своєї діяльності, а вчитель супроводжує його на цьому шляху. На семінарських заняття здобувачі презентували власне бачення «Портрета вчителя ІМ Нової української школи» та склали ментальні карти «Педагогіка

партнерства: у чому секрет?», «Ідея дитиноцентризму як основна компонента формули Нової школи».

Вивчення здобувачами навчальної дисципліни «Психологія» на другому курсі передбачало доповнення темою «Психологія динаміки груп» з метою ознайомлення майбутніх учителів з природою й закономірностями динаміки розвитку малих груп, знання про які є необхідною умовою ефективної організації тьюторського супроводу групової роботи та налагодження зв'язку в середині мікрогруп. Під час семінарських занять здобувачі презентували концепції механізмів групової динаміки різних науковців, будували схему процесу групової динаміки (від утворення, встановлення лідерства до процесу прийняття групових рішень). Також на занятті було обговорено такі важливі питання, як «Позитивне і негативне лідерство», «Конформізм як прагнення особистості до соціального підкорення», «„Згуртованість” і „сумісність” – дві частини одного цілого?»

На лабораторній роботі здобувачі опрацьовували методики діагностики пізнавального інтересу, мотивації, рефлексії, професійних та особистісних якостей.

Навчальну дисципліну «Лінгвокраїнознавство (англійська мова / німецька мова)», яку опановують майбутні вчителі ІМ на другому курсі, ми розширили за рахунок доповнення теми про освіту країн, мова яких вивчається, питаннями «Тьютор як ключова постать освіти Великобританії, США (Німеччини): історія та сьогодення». Під час лекції здобувачі дізналися про місце та роль тьютора в історичному й сучасному вимірах закладів освіти Європи та Америки. Було обговорено різні моделі тьюторського супроводу (наприклад, *cross age tutoring*, *peer tutoring*, *private tutoring* тощо) та потенційні можливості для реалізації їх у закладах освіти України. На самостійну роботу здобувачам було запропоновано скласти «Мапу тьюторського руху в країнах Європи й Америки», де вони досліджували й фіксували хронологію та географію тьюторського руху в закладах освіти за кордоном.

До практичного заняття майбутні учителі ІМ готували мініпроект «Порівняльна характеристика моделей тьюторства в країнах Європи та Америки», де здобувачам потрібно було опрацювати теоретичний матеріал, розробити кількісні та якісні показники, за якими можливе порівняння моделей тьюторства в країнах Європи та Америки, зробити висновки та презентувати власне дослідження. Інший мініпроект, який було запропоновано здобувачам під час самостійної роботи з подальшим захистом на практичному занятті, – «Порадник тьютору». Здобувачі ознайомились з порадиниками майбутнім тьюторам, розроблені американськими та європейськими закладами освіти (наприклад, the University of Edinburgh, the University of Oulu, the University of Southampton тощо), та склали на їх основі порадинок (2 – 3 сторінки) для тьюторів (учителів або викладачів, або здобувачів – у випадку організації освітнього процесу в закладі освіти за допомогою *peer / cross age tutoring*), які будуть працювати в українських закладах освіти.

Ще однією навчальною дисципліною, до якої ми внесли доповнення, стала «Методика використання комп'ютерних технологій», що викладається для здобувачів на третьому курсі. Майбутнім учителям ІМ для вивчення була запропонована тема «Тьютор дистанційного та змішаного навчання» [115]. Перше питання «Сучасна освіта у XXI столітті і місце Університету в ній» було присвячено проблемі становлення відкритої студентоцентрованої освіти, спрямованої на формування необхідних компетентностей у здобувачів, організації змішаного навчання в середовищі Університетів та побудові дистанційних курсів (визначення їхньої структури, вимог, процедури презентації курсів тощо).

У другому питанні лекції було розглянуто «Місце і роль тьютора у системі дистанційного та змішаного навчання». Здобувачі обговорювали модель тьютора дистанційного та змішаного навчання, його функції, компетенції та компетентності й можливості для їх набуття. Третє питання лекції порушувало проблему «Організації та керування дистанційним курсом». Майбутні вчителі ІМ отримали знання, як здійснювати підготовку

дистанційного курсу, організовувати спілкування в мережі, керувати роботою груп, мотивувати здобувачів до навчання, оцінювати рівень сформованості їхніх компетентностей.

Під час виконання самостійної роботи здобувачі розробляли «Правила мережевого етикету», які потім презентували на практичних заняттях. Також на лекції та практичному занятті обговорено дискусійні питання «Чи можна вважати дистанційну освіту альтернативою традиційній?», «Роль учителя-тьютора в дистанційному навчанні», «Мотивація здобувачів, які навчаються дистанційно».

Ураховуючи той факт, що після третього курсу майбутні вчителі ІМ у рамках педагогічної практики розпочинають роботу вожатими в дитячих оздоровчих, пришкільних та мовних таборах, ми доповнили лекцію «Організація дозвілля дитини» навчальної дисципліни «Педагогіка канікул» питанням «Супровід пізнавального інтересу дитини під час літніх канікул». До практичного заняття здобувачі готували для власного портфоліо серію ігор (рольових (ділових) та дидактичних) на виявлення та підтримку пізнавального інтересу дітей.

На четвертому курсі було внесено корективи в робочу програму навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур». Під час розгляду тем «Планування уроку з ІМ» і «Самостійна робота з ІМ» було охоплено питання організації сучасного уроку іноземної мови і, відповідно, самостійної роботи за допомогою технології тьюторського супроводу. Здобувачі ознайомились з алгоритмом дій учителя, який прагне використовувати технологію тьюторського супроводу та навчити дітей ставити перед собою адекватні цілі, розуміти тактику своїх подальших дій задля досягнення їх, реалізовувати цілі та відверто здійснювати аналіз власних дій. Під час практичних та лабораторних робіт майбутні вчителі працювали з кейсами, обговорювали та аналізували їх, розробляли розгорнуті плани-конспекти уроків за тьюторською технологією з подальшою драматизацією їх на занятті.

Окрім зазначених вище навчальних дисциплін, зміст яких було відкореговано, ми впровадили в освітній процес навчальну дисципліну «*Основи тьюторства в закладах освіти*» (III курс, I семестр) (див. додаток Д) для майбутніх учителів ІМ, що здобувають перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Обсяг навчальної дисципліни вимірювався в 90 годин (3 кредити ECTS), з них: 20 годин – лекції, 16 годин – практичні заняття, 54 години – самостійна робота. Формою підсумкового контролю був залік.

Програма навчальної дисципліни складалась зі змістових модулів «Теоретичні аспекти тьюторства», «Методичні аспекти тьюторства» та вміщувала такі теми: «Тьюторство в контексті актуальних проблем сучасної освіти», «Вчитель з тьюторською компетентністю як особлива педагогічна позиція вчителя в освіті», «Тьюторська діяльність», «Тьюторський супровід як педагогічна технологія», «Форми, методи, технології організації тьюторського супроводу», «Основи проектування тьюторського супроводу індивідуального освітнього руху учня», «Тьюторство в системі формальної та неформальної освіти».

Під час лекцій здобувачі отримали теоретичні знання про передумови виникнення ідеї індивідуалізації та сфокусованості освіти на здобувачеві, базові поняття тьюторства, зміст та структуру тьюторської компетентності сучасного вчителя, налагодження процесу ефективної комунікативної взаємодії під час тьюторингу, організацію та особливості тьюторської діяльності в різних моделях освіти, тьюторський супровід здобувачів за допомогою відповідних дидактичних інструментів, алгоритм проектування в діяльності вчителя з тьюторською компетентністю.

На практичних заняттях, а також під час самостійної роботи, майбутні вчителі ІМ удосконалювали набуті теоретичні знання та тренували навички й уміння діагностики пізнавального інтересу підопічних відповідно до їх бачення себе в майбутньому та наявності відповідних особистісних якостей; планування, корекції та реалізації індивідуального освітнього руху учня; здійснення тьюторського супроводу з використанням спеціальних тьюторських

інструментів; аналізу освітніх просторів на предмет ресурсності; організації самостійної роботи своїх підопічних.

Наведемо приклади деяких завдань, що виконували здобувачі під час практичних занять.

Так, до практичного заняття «Тьюторство: визначення, сутність, базові принципи» майбутні учителі ІМ отримали групове завдання підготувати та презентувати «Глосарій тьюторських термінів». Оскільки здобувачі розглядали концепції науковців, які мають досить різні погляди на одне й те саме явище, то під час дискусії їм було запропоновано спробувати синтезувати ці ідеї та дати власне визначення того чи того явища відповідно до реалій української освіти.

Ще одним завданням було скласти список «Настільні книги вчителя-тьютора» (до 7 джерел), яким потім вони обмінювались з одногрупниками. Більшість майбутніх учителів ІМ підбирали джерела іноземними мовами, при цьому відмічаючи, що для вітчизняної освіти ця тема нова й досить актуальна, зважаючи на періодичні наукові публікації, проте мало підручників, практикумів, монографій, де можна було б дізнатись про практичний бік тьюторської діяльності.

На практичному занятті «Тьюторство як особлива форма діяльності вчителя» здобувачі обговорювали відмінність нових педагогічних позицій «тьютора», «ментора», «коуча», «фасилітатора» від педагогічної позиції «вчителя», розглядали поняття «тьюторська компетентність», «тьюторська діяльність» та визначали особливості моделей підготовки тьюторів в Україні та за кордоном. Особливу зацікавленість у майбутніх викладачів ІМ викликало завдання скласти дидактичний «синквейн» (*англ. cinquain*) до термінів «тьютор» або «тьюторська діяльність» за такою схемою:

1-й рядок – іменник – ключовий термін;

2-й рядок – два прикметники, що характеризують іменник у першому рядку;

3-й рядок – три дієслова, що позначають дію відповідно до ключового терміна;

4-й рядок – речення, що характеризує ставлення автора до теми;

5-й рядок – одне узагальнювальне слово або словосполучення-асоціація до предмета мовлення.

Мета цього завдання – навчити здобувачів узагальнювати теоретичні знання про тьюторство, фокусуватись на головному, системно мислити.

Іншим завданням було заповнити блок-схему «Професіограма вчителя іноземних мов з тьюторською компетентністю». Використовуючи знання про тьютора та особливості його діяльності, які здобувачі набули під час опанування навчальних дисциплін «Педагогіка», «Лінгвокраїнознавство», лекційних занять з «Основ тьюторства в закладах освіти», у процесі самостійної роботи та самоосвіти, майбутні вчителі визначали, якими знаннями, вміннями, навичками, особистісними й професійними якостями, мотивацією та цінностями повинен володіти такий учитель. Кожна мінігрупа мала власне бачення проблеми, але всі здобувачі погодились, що вчитель з тьюторською компетентністю у своїй діяльності стоїть на кілька шаблів вище, ніж учитель у традиційному сенсі. Зважаючи на це, не кожний учитель може стати тьютором, а це й не потрібно, проте тьюторськими інструментами вчитель, який прагне вчити якісно, повинен оволодіти і в майбутньому використовувати.

Розглядаючи питання «Особливості писемної комунікації (робота з есе)» до практичного заняття «Ефективна комунікація – запорука успішного тьюторингу», здобувачам було запропоновано заповнити схеми «Базові правила написання есе», «Есе та нарис – у чому відмінність?» Після цього ми попросили здобувачів уявити, що «вони плывуть на човні посеред гірської річки, ще трішки і річка обірветься водоспадом ...». Цю ситуацію потрібно було охарактеризувати за допомогою і звичайного опису, і критичних запитань та занести у відповідну таблицю. Також ми ознайомили здобувачів зі структурою академічного есе (за Rolls N., Wignell P. [277, с. 55] (див. додаток И)), обговорили орієнтовну схему його оцінювання [271, с. 7]. Оскільки есе є жанром навчальної роботи вчителя-тьютора з підопічним, то майбутні вчителі

ІМ повинні вміти його писати. Зважаючи на це, ми запропонували здобувачам підготувати самостійно есе на тему «Вчитель, який змінив моє життя».

Аналізуючи студентські роботи, ми відмітили той факт, що здобувачі визнають у своїх есе, що значну роль у їхньому житті відіграв не той учитель, який мав досить ґрунтовні теоретичні звання, а той, хто в якийсь момент у житті по-особливому уважно поставився до них, допоміг виявити свою індивідуальність. Під час обговорення на консультаціях своїх есе здобувачі погодились, що той Учитель свідомо чи ні, але взяв на себе роль тьютора.

Наведемо ще один приклад завдання. Під час практичного заняття «Основи проєктування тьюторського супроводу індивідуального освітнього руху учня» одним з питань для обговорення було «Проєктування індивідуальної освітньої траєкторії учня». Після бліцопитування теоретичного матеріалу здобувачам було запропоновано скласти таблицю «Порівняння дій вчителя-тьютора та підопічного під час проєктування ІОТ» з метою узагальнення та систематизації інформації. Наступним кроком було складання пам'ятки для учнів «Алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії» (див. додаток К). Наступне завдання – на основі власного досвіду в якості тьюторанта та отриманих теоретичних знань допомогти в якості вчителя-тьютора своєму одногрупнику-тьюторанту скласти маршрут індивідуального освітнього руху в самостійно обраній ним темі навчальної дисципліни «Основи тьюторства у закладах освіти». Після виконання завдання під час групової рефлексії здобувачі відзначили той факт, що перевага тьюторської технології в освіті над традиційною полягає в тому, що учень відчуває, що він сам, навіть у рамках навчальної дисципліни, може вирішувати, у якому темпі йому рухатись, що потрібно зробити для досягнення цілей, що почитати, до кого звернутись.

Під час викладання навчальної дисципліни з метою підвищення мотивації до тьюторства, прищеплення цінностей, тренування практичних навичок та вмінь, розкриття певних особистісних і професійних якостей було використано такі форми й методи роботи зі здобувачами, як *тьюторіали* (наприклад, вивчення питання «Моделі підготовки тьюторів в Україні та за кордоном» було

підготовлено здобувачами та проведено з використанням технології «мозковий штурм»), *індивідуальні тьюторські години* (тема «Мої перші успіхи в тьюторстві», «Стіна, яку я зможу подолати», «Тьюторство ... а що далі?») та *the same-age peer tutoring* («навчання однолітків»).

Зупинимось на останньому. «Навчання однолітків», у нашому випадку того самого віку (*the same-age peer tutoring*), є досить ефективною у світі формою навчання, що підтверджено неодноразово експериментальними дослідженнями [245; 255; 257], оскільки, по-перше, здобувачі розмовляють зрозумілою для них мовою (викладач не завжди пристосовує своє мовлення під рівень сприйняття аудиторії); по-друге, здобувачу-тьютору легше встановити довірливу невимушену атмосферу з тьюторантом, оскільки вони рівні. Принцип цієї форми навчання полягає в такому: здобувач, який має більш високі результати в навчанні, стає тьютором для одногрупника, який відчуває труднощі в опануванні матеріалу. Цю ідею ми використали таким чином – здобувачі, які опанували тему краще, проводили додаткові заняття в рамках самостійної роботи, допомагаючи тим здобувачам, які не встигали.

Реалізація другої педагогічної умови також передбачала оновлення тематики *курсних робіт* з навчальних дисциплін «Педагогіки» та «Методики навчання іноземних мов і культур» з метою поглиблення, систематизації й узагальнення теоретичних знань, набуття практичних умінь у розв'язанні комплексних професійних завдань щодо особливостей тьюторської діяльності вчителя в закладах освіти. Наведемо орієнтовний перелік тем курсових робіт, що були запропоновані здобувачам для написання:

Навчальна дисципліна «*Педагогіка*»:

1. Тьюторський супровід обдарованої дитини (дитини з девіантною поведінкою в системі інклюзивної освіти).
2. Тьюторська діяльність учителя в початковій школі (основній, старшій (профільній)).
3. Тьютор у системі шкільної освіти Великобританії (США, Німеччини).

4. Порівняльний аналіз тьюторських моделей навчання (на прикладі Великобританії, США та Німеччини).
5. Тьюторська компетентність сучасного вчителя Нової української школи.
6. Педагогіка партнерства в освітньому просторі сучасної школи.
7. Індивідуальна освітня траєкторія розвитку дитини та ін.

Навчальна дисципліна *Методика викладання іноземних мов і культур в ЗЗСО:*

1. Організація самостійної роботи з ІМ учнів за допомогою базових інструментів тьюторського супроводу.
2. Реалізація принципу індивідуалізації на уроці ІМ.
3. Методика формування ... компетентності учнів під час тьюторіалів.
4. Методика написання есе на уроці ІМ.
5. Методика проектування відкритого варіативного освітнього середовища на уроці ІМ.
6. Тьюторський супровід уроку ІМ за допомогою інформаційних комп'ютерних технологій.
7. Методи і прийоми аналізу якості освітніх ресурсів з ІМ та ін.

Останнім компонентом другої педагогічної умови, що нами був доповнений, є *педагогічна практика* здобувачів, яка була спрямована на набуття досвіду в застосуванні тьюторської компетентності. Завдяки тому, що педагогічна практика передбачає занурення в реальні умови професійної діяльності, майбутні вчителі ІМ мали можливість проявити здатність до самостійного планування та корекції своєї діяльності, організації індивідуальної й групової роботи дітей за допомогою різних форм, методів і технологій тьюторського супроводу, здатність здійснювати рефлексію своєї діяльності та вчити цього дітей, а також здатність до налагодження рівноправних суб'єкт-суб'єктних взаємин з дітьми та допомогу їм у побудові свого освітнього шляху відповідно до власних інтересів, бачення життєвих перспектив, темпу навчання, індивідуальних особливостей.

У рамках педагогічної практики в літніх таборах (оздоровчих, пришкольних, мовних) (III курс) здобувачі отримали завдання здійснити тьюторський супровід пізнавального інтересу дитини. Для його вирішення майбутньому фахівцю потрібно було надати індивідуальну допомогу дитині в побудові «карти інтересу», пошуку ресурсів для її реалізації відповідно до антропологічного, предметно-культурного й соціального векторів, організувати зустрічі з людьми, які мають з дитиною спільний інтерес і, можливо, досягли більшого, допомогти презентувати свій інтерес.

Під час виробничої практики в умовах закладів загальної середньої освіти (IV курс) майбутні вчителі ІМ надавали допомогу учням у побудові «дорожньої карти» в підготовці до Тижня іноземної мови, організовували освітню подію для учнів у позааудиторній роботі, розробляли та проводили урок іноземної мови за допомогою технології тьюторського супроводу учнів.

З метою автоматизації навичок здобувачів у послідовному й глибокому самоаналізі подій; самоспостереженні за своїми вчинками, професійними і особистісними якостями, цінностями; опису отриманого досвіду; застосуванні набутих компетентностей для вирішення конкретних професійних завдань майбутні вчителі ІМ під час педагогічної практики заповнювали спеціально розроблений *рефлексивний щоденник педагогічної практики*.

Оскільки рефлексія – це внутрішня мовна ретроспективна форма вираження та інтерпретації суб'єктом певних подій або явищ, в основу ідеї побудови структури рефлексивного щоденника педагогічної практики ми взяли критерії моделі комунікативної ситуації за Д. Хаймсом. Описуючи в щоденнику ситуації, під час яких було здійснено тьюторський вплив, здобувачі повинні були проаналізувати такі параметри: ролі адресата й адресанта; категорію «предмет мовлення» (топiк); обставини (параметри часу, місця тощо); канал зв'язку; код (тобто мову, діалект, стиль спілкування); форму повідомлення; подію (природу комунікативної події); ключ (оцінку ефективності мовленнєвої події); мету (наміри учасників мовленнєвої ситуації) [266].

Під час конференцій, присвячених результатам педагогічної практики, здобувачі висловили думку, що постійна робота з рефлексивним щоденником педагогічної практики дала їм можливість побачити процес свого розвитку, визначити причини успіхів та невдач, відчутти себе суб'єктом власного освітнього та професійного шляху.

Розглянемо третю педагогічну умову – *застосування інтерактивних технологій навчання в процесі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.*

Використання методу «мозкового штурму» в процесі професійної підготовки майбутніх учителів ІМ було спрямовано на активізацію самостійної творчої інтелектуальної діяльності здобувачів через генерування ідей під час вирішення проблемних питань та їх подальший критичний аналіз. У процесі здобуття першого (бакалаврського) рівня здобувачам було запропоновано знайти відповідь на проблемні питання, як-от: «Упровадження тьюторства в освітню модель України», «Алгоритм активізації суб'єктної позиції учня», «Формула успіху тьюторської діяльності», «Складники успішної комунікації з учнем», «Ефективна організація індивідуальної та групової роботи дітей».

Наведемо приклад проведеного заняття за допомогою методу «мозковий штурм». На етапі підготовки перед здобувачами було поставлено проблемне питання знайти «Формулу успіху тьюторської діяльності». Здобувачі були поділені на дві групи по 10 осіб: перша група генерувала ідеї за відведений час, другій групі потрібно було критично відібрати найкращі ідеї. На етапі власне «мозкового штурму» ми поставили перед здобувачами завдання сформулювати якнайбільше ідей для вирішення проблемного питання та встановили певні правила: ідеї можуть бути будь-які, крім явно нереальних, здобувачі пишуть ідеї на різнокольорових листочках та прикріплюють їх до магнітної дошки, критика заборонена, на генерацію і аналіз ідей здобувачі мають 30 хвилин. На етапі аналізу ідей долучилась друга група здобувачів-експертів, яким потрібно було відібрати найкращі ідеї, що можна реалізувати практично. Завдання завершилось підбиттям підсумків та груповою рефлексією.

Завдяки використанню методу *«круглого столу»* здобувачі мали змогу тренувати вміння активного слухання, працювати в ефективній комунікації, уміння безконфліктно вирішувати спірні питання, прогностичні вміння. Після педагогічних практик як майданчик обміну досвідом ми провели круглі столи на тему *«Мої перші успіхи в якості педагога-тьютора»* зі здобувачами III курсу, *«Мої перші кроки в професію вчителя іноземних мов у позиції тьютора»* зі здобувачами IV курсу. До заходу були залучені здобувачі-практиканти, методисти, шкільні вчителі, адміністрація дитячих таборів та керівник педагогічної практики.

У ході роботи круглих столів майбутні вчителі ІМ виступили з рефлексивним звітом щодо проходження практики, презентували кейси своїх досягнень, ділились досвідом, як вони вийшли з тієї чи тієї ситуації. Шкільні вчителі-практики та адміністрація дитячих таборів відмітили, що на сьогоднішній день тема тьюторства, а з ним і індивідуалізації освіти, є актуальною як ніколи, тому важливо, щоб випускники педагогічних ЗВО мали у своєму професійному інструментарії тьюторську компетентність.

Розглянемо наступний метод, який використано на етапі формувального експерименту, – технологію *«ділової гри»*. Важливою перевагою застосування цієї технології є те, що для здобувачів були створені спеціально організовані моделі реальних професійних ситуацій, програючи які, вони тренували вміння, важливі для майбутньої професійної діяльності. Ми провели такі ділові ігри: *«Складник успіху вчителя ІМ Нової української школи»*, *«Креативний педагог»*, *«Учитель в епоху ліберальної освіти»*, *«Я тебе чую та відчуваю»*, *«Установлення зворотного зв'язку з підопічним»*, *«Я – тьютор»*.

Так, на меті ділової гри *«Складові успіху вчителя ІМ Нової української школи»*, яка була організована для здобувачів II курсу під час вивчення навчальної дисципліни *«Педагогіка»*, був розвиток особистісних і професійних якостей майбутнього вчителя. Серед запропонованих якостей учителя здобувачі обирали ті, які вважають важливими, вчилися самодіагностувати та шукати ресурси, як ті чи ті необхідні якості можна набути.

У рамках навчальної дисципліни «Педагогіка канікул» проведено ділову гру «Креативний педагог», під час якої ми розвивали креативні навички майбутніх учителів, їхнє творче мислення та навички командної роботи. Здобувачам була запропонована ситуація в літньому дитячому таборі: частина студентського колективу грала роль вожатих, методистів та адміністрації табору (їхнім завданням було зробити самопрезентацію колективу та провести екскурсію дитячим табором), інша частина здобувачів грала роль дітей та їхніх батьків, які хочуть, щоб ресурси табору були спрямовані на розвиток і задоволення їхніх пізнавальних інтересів.

Наведемо приклад ще однієї розробленої ділової гри, яка була проведена зі здобувачами III курсу під час опанування навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти». Назва ділової гри – «Я – тьютор». Метою проведення гри було формування в здобувачів майстерності в здійсненні тьюторського супроводу в межах спеціально організованої квазіпрофесійної ситуаційної навчальної моделі, що наближена до реальних умов професійної діяльності.

На підготовчому етапі ми ознайомили майбутніх учителів ІМ з темою, цілями, завданнями та правилами ділової гри; розподілили їх на мінігрупи; роздали необхідний дидактичний матеріал; представили експертів. Під час основного етапу гри здобувачі в мінігрупах розподілили ролі, шляхом обговорення та самостійного пошуку, здійснили вирішення практичних завдань, поданих в картках, як-от: *обговорити та скласти тьюторський контракт з підопічним, здійснити тьюторський супровід пізнавального інтересу учня, підвищити рівень мотивації учня, провести бесіду з учнем за коучинговим принципом* тощо (приклади карток-завдань подано в додатку Л). Далі кожна мінігрупа презентувала результати своєї спільної роботи (програвали сценку, демонстрували з повним обґрунтуванням розроблений дидактичний матеріал), відповідала на запитання експертів та інших учасників. На етапі оцінки експерти ділились враженнями щодо ефективності та практичної значущості прийнятих здобувачами рішень.

Перейдемо до розгляду наступного методу – *метод «навчання за допомогою кейсів»*. Особливе місце при формуванні тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ займала робота з кейсами, оскільки, по-перше завдяки кейсам здобувачі мали змогу застосувати набуті теоретичні знання в процесі аналізу й вирішення спеціально відібраних реальних ситуацій, що мали місце під час тьюторського супроводу; по-друге завдання були побудовані таким чином, що здобувачі занурювались у ситуацію, тобто брали на себе певну роль і вже з позиції цієї особистості повинні були продукувати нові знання; по-третє, працюючи в команді, здобувачі вдосконалювали навички й уміння, особистісні якості, необхідні для ефективної комунікації та безконфліктного життя в соціумі.

Так, практичне заняття, присвячене вивченню творчості Ричарда Баха на «Зарубіжній літературі», для здобувачів ІV курсу ми провели у формі роботи з кейсами. Для аналізу майбутнім педагогам було запропоновано повість-притчу «Чайка на ім'я Джонатан Лівінгстон», яка є прикладом справжньої тьюторської підтримки: чайка на ім'я Джонатан шляхом самонавчання, власних проб і помилок відшліфовує навички польоту та виявляє готовність допомогти іншим, але менш досвідченим, знайти своє призначення в житті. На підготовчому етапі здобувачі отримали завдання ознайомитись індивідуально з текстом повісті та кейсами. На практичному занятті майбутні педагоги працювали в мікрогрупах по 6 осіб. Кожна група працювала з окремим кейсом – аналізувала твір та шукала відповіді на проблемні питання (наприклад, «У чому причина конфлікту?», «Жити за покликом серця і бути у вигнанні, чи йти разом з натовпом?», «Чи виникали у вас в житті такі ситуації?», «Що ви могли б порадити головному герою?»), підтверджуючи думки цитатами з тексту.

Іншим прикладом використання під час професійної підготовки майбутніх учителів ІМ методу «навчання за допомогою кейсів» з елементами проєктної діяльності був позааудиторний захід «Стисло про тьютора», що ми провели в межах навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти». На підготовчому етапі здобувачі працювали у мікрогрупах, їх

завданням було змонтувати на основі переглянутих і відібраних фільмів (наприклад, «Учитель на заміну», «Перед класом», «Жовтневе небо», «Підкорювачі хвиль» тощо) 3-хвилинний відеоряд, який би описував тьюторську діяльність. Під час заходу кожна команда презентувала за допомогою проєктора свій кейс-відеоряд, завданням інших команд було визначити проблему і шляхом обговорення знайти рішення.

Практичні заняття у формі роботи з кейсами, що описують реальні приклади тьюторської підтримки, також ми проводили під час вивчення теми «Education» навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» зі здобувачами III і IV курсів. Так, розглядаючи проблемне питання «Як встановити та налагодити контакт з учнем?», майбутнім педагогам було запропоновано ознайомитись з навчальним текстом «Making connections» (by T. Chin «Tutor» [250, с. 41 – 47]), з якого вони дізнались про стилі взаємодії тьютора і тьюторанта, як знаходити спільну мову з учнем, як збирати інформацію про його вподобання та працювати з інтересами, чи потрібно дарити підопічним подарунки. Це завдання здобувачі виконували індивідуально в якості домашнього завдання.

Під час практичного заняття здобувачі в мікрогрупах аналізували комунікативні ситуації, що мали місце бути під час тьюторського супроводу та які призвели до комунікативних невдач, обговорювали альтернативні рішення, склали «Порадник для ефективного спілкування з тьюторантом». Далі кожна група презентувала результати своєї роботи. Наступним завданням була рольова гра. Ми запропонували здобувачам продумати та скласти діалог-ситуацію «Перше знайомство тьютора з підопічним, який не має бажання спілкуватися». Відповіді майбутніх учителів ІМ були досить різноплановими, проте ми відмітили, що завдання в подоланні комунікативних бар'єрів, що іноді виникають між наставником і підопічним у спілкуванні, не всім здобувачам удалось подолати.

Зважаючи на викладене вище, важливим кроком стало впровадження *навчальних тренінгів*. Тренінгові заняття проводились зі здобувачами II – IV

курсів та мали на меті підвищити рівень сформованості тьюторських умінь. Назвемо їх: «Навички успішної фасилітації», «Мистецтво ставити запитання», «Чи вмію я ставити цілі?», «Критичне мислення», «Рефлексія і емпатія у моєму житті», «Аналітичне і творче мислення», «Мистецтво групових і індивідуальних консультацій», «Секрет ефективної комунікації», «Безконфліктне спілкування», «„Feedback” у роботі з учнем».

Наведемо кілька прикладів реалізації тренінгових занять. Позааудиторний тренінговий інтенсив «„Feedback” у роботі з учнем» зі здобувачами II курсу (навчальна дисципліна «Психологія») був спрямований на розвиток навичок установлення позитивного зворотного зв'язку та попередження наслідків критики й образ у спілкуванні. Здобувачі прослухали мінілекцію про те, що таке зворотний зв'язок, типи, основні стратегії його планування й реалізації, правила встановлення ефективного зворотного зв'язку в письмовій і усній комунікації з учнями. Далі майбутні педагоги виконували вправи: «Ромашка асоціацій», «Сильні і слабкі сторони мого друга», «Важливість схвалення», «Мені здається, що в спілкування я...». Після цього ми запропонували здобувачам виконати практичний кейс. Завданням було на основі отриманого від учня листа / повідомлення запропонувати варіанти і ефективного, і неефективного зворотного зв'язку відповідно до заданих параметрів як «час», «кількість», «режим», «аудиторія».

Важливим умінням, без якого неможливо уявити тьюторську діяльність, є вміння ставити стимулювальні до спілкування недирективні запитання. З цією метою ми провели з майбутніми учителями ІМ у рамках навчальної дисципліни «Психологія» мінітренінг «Мистецтво ставити запитання». На початку заняття за допомогою презентації ми ознайомили здобувачів із різними типами запитань. Потім кожна мікрогрупа учасників отримала ситуації, до яких потрібно було поставити серію запитань відповідно до кожного виду. Приклади ситуацій подано в додатку М.

Опишемо ще один приклад проведеного тренінгового заняття. Оскільки тьюторський супровід має спрямованість на допомогу підопічному у

формулюванні й постановці цілей, то майбутній педагог з тьюторською компетентністю повинен володіти відповідним умінням і в майбутньому передати цей досвід дитині.

Метою проведення тренінгового заняття «Чи вмію я ставити цілі?» в рамках навчальної дисципліни «Педагогіка» було навчити здобувачів ставити цілі по технології SMART. На початку тренінгу ми ознайомили майбутніх педагогів з технологією SMART та пояснили, що кожна мета має задовольняти п'ять критеріїв: S (specific) – бути конкретною, M (measurable) – бути вимірюваною, A (achievable) – бути досяжною, R (resourced) – бути ресурсною, T (timed) – бути відповідною часу. Наступним етапом стало виконання вправ «Трішки краще», «Чарівна лампа Аладіна», «Карта моїх особистісних цілей», «Бажання мого друга», під час яких здобувачі вчилися визначати, що для них є по-справжньому важливим, чого вони хочуть досягти та як зробити так, щоб бажане стало реальним.

Такою є загальна характеристика впровадження на формувальному етапі експериментального дослідження визначених нами педагогічних умов щодо формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки. Результатом упровадження цих трьох педагогічних умов стала організація стимулювального освітнього простору, у якому здобувачі в якості тьюторантів будували свій індивідуальний освітній шлях у реалізації пізнавального інтересу, що детермінувало підвищення мотивації, інтересу до тьюторства як освітньої практики, прийняття важливих для тьюторської діяльності цінностей, рефлексивних навичок, здатності до адекватного самоаналізу та самокорекції, а також набуття необхідних для тьюторської діяльності знань, умінь, переконань і досвіду.

Конкретні результати перевірки ефективності педагогічних умов репрезентовано в наступному підрозділі.

2.3. Аналіз ефективності впровадження розроблених педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки

На етапі констатувального експерименту ми встановили, що високий рівень сформованості тьюторської компетентності мають близько 9% респондентів. Це свідчить, що за низкою ознак і показників вони мають високий рівень сформованості необхідних для здійснення тьюторської діяльності знань, умінь, мотивів, цінностей, особистісних якостей, здатні до постійного аналізу та усвідомлення результатів своєї діяльності, мають стійке переконання про важливість навчання впродовж життя та здатні працювати над своїми помилками. Водночас ми встановили, що третина майбутніх педагогів (28,9% респондентів) виявили посередній рівень сформованості тьюторської компетентності, більша частина (близько 63%) продемонструвала низький рівень. Це зумовило необхідність теоретичного обґрунтування та практичної перевірки педагогічних умов, що сприяли б підвищенню рівня сформованості досліджуваного явища.

З метою перевірки впливу визначених педагогічних умов на всі компоненти тьюторської компетентності ми провели у 2019 (II пол.) – 2020 рр. *контрольний етап* експерименту, під час реалізації якого вирішено низку завдань, а саме: встановлено за допомогою ідентичного до констатувального етапу експериментального дослідження діагностичного інструментарію динаміки змін і в окремих показниках кожного критерію тьюторської компетентності, і в рівнях сформованості аналізованого явища загалом; визначено ефективність окремих засобів, форм, методів навчання, спрямованих на забезпечення ефективності процесу формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Узагальнені результати визначення рівня сформованості тьюторської компетентності в здобувачів експериментальної та контрольної груп за всіма критеріями та показниками на початку та в кінці педагогічного експерименту представлено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості компонентів тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов за встановленими критеріями і показниками на констатувальному та контрольному етапах експерименту (%)

Показники / рівні	ЕГ (170 осіб)			КГ (170 осіб)		
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Приріст	Констатувальний етап	Контрольний етап	Приріст
I. Мотиваційний критерій						
<i>1. Мотивація до тьюторської діяльності</i>						
високий	9,7	17,6	+7,9	9,5	10,6	+1,1
середній	30,6	47,6	+17	32	34,7	+2,7
низький	59,7	34,8	-24,9	58,5	54,7	-3,8
<i>2. Потреба в оволодінні тьюторськими знаннями</i>						
високий	5,9	20,6	+14,7	4,1	6,5	+2,4
середній	39,4	48,8	+9,4	37,6	40	+2,4
низький	54,7	30,6	-24,1	58,2	53,5	-4,7
<i>3. Наявність пізнавального інтересу до тьюторства</i>						
високий	7	22,3	+15,3	5,9	11,7	+5,8
середній	41,2	50	+8,8	38,2	41,8	+3,6
низький	51,8	27,7	-24,1	55,9	46,5	-9,4
<i>4. Прагнення до неперервної самоосвіти</i>						
високий	13,5	20	+6,5	14,7	15,9	+1,2
середній	27,6	44,7	+17,1	24,7	28,2	+3,5
низький	58,9	35,3	-23,6	60,6	55,9	-4,7
<i>5. Прагнення дотримуватись професійних цінностей та їх суб'єктивізація</i>						
високий	11,2	18,2	+7	11,8	12,9	+1,1
середній	38,8	52,4	+13,6	35,5	37,6	+2,1
низький	50	29,4	-20,6	52,9	49,5	-3,4
II. Теоретичний критерій						
<i>1. Обсяг тьюторських знань</i>						
високий	10,6	23,5	+12,9	8,5	11,8	+3,3

<i>Продовження табл. 2.1</i>						
середній	43	58,2	+15,2	40,3	44,1	+3,8
низький	46,4	18,3	-28,1	51,2	44,1	-7,1
<i>2. Усвідомлене засвоєння теоретичних знань</i>						
високий	2,9	22,9	+20	3,5	4,1	+0,6
середній	18,8	32,9	+14,1	16,5	17,6	+1,1
низький	78,3	44,2	-34,1	80	78,2	-1,8
III. Практичний критерій						
<i>1. Розвиненість тьюторських умінь</i>						
високий	12,4	27,1	+14,7	13,4	15,9	+2,5
середній	24,6	40	+15,4	26,6	30	+3,4
низький	63	32,9	-30,1	60	54,1	-5,9
<i>2. Здатність застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях</i>						
високий	0	15,3	+15,3	0	1,8	+1,8
середній	16,5	30,6	+14,1	19,4	22,9	+3,5
низький	83,5	54,1	-29,4	80,6	75,3	-5,3
IV. Рефлексивний критерій						
<i>1. Здатність до самооцінювання системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей</i>						
високий	19,4	29,4	+10	17,1	19,4	+2,3
середній	30,6	46,5	+15,9	34,7	37,6	+2,9
низький	50	24,1	-25,9	48,2	43	-5,2
<i>2. Здатність до рефлексії власних професійних дій</i>						
високий	10	22,9	+12,9	11,2	13,5	+2,3
середній	24,7	40	+15,3	27,6	30	+2,4
низький	65,3	37,1	-28,2	61,2	56,5	-4,7
<i>3. Уміння корегувати власну професійну діяльність (самокореція)</i>						
високий	10,6	24,7	+14,1	8,2	11,2	+3
середній	30,6	44,1	+13,5	29,4	31,8	+2,4
низький	58,8	31,2	-27,6	62,4	57	-5,4

Отримані дані експериментально-дослідної роботи свідчать, що впроваджені в процес підготовки майбутніх учителів ІМ педагогічні умови детермінували зміни рівнів сформованості тьюторської компетентності в

здобувачів ЕГ. Певні зміни рівнів сформованості досліджуваного явища також зафіксовано в респондентів КГ, але вони значно нижчі, ніж у представників ЕГ.

Проаналізуємо зміни, що відбулися в мотиваційно-ціннісному компоненті тьюторської компетентності за *мотиваційним критерієм*. За результатами повторної діагностики на контрольному етапі експерименту (див. табл. 2.1) у здобувачів ЕГ ми зафіксували позитивну динаміку за всіма показниками зазначеного критерію, проте найбільше зрушення в якісному виявленні рівня сформованості тьюторської компетентності в майбутніх учителів ІМ відбулося за показниками «наявність пізнавального інтересу до тьюторства» (приріст +15,3% респондентів), «потреба в оволодінні теоретичними і практичними знаннями з тьюторства» (приріст +14,7%), мотивація до тьюторської діяльності (приріст +7,9%). Отже, значно збільшилась частка здобувачів, для яких тьюторство набуло внутрішнього особистісного сенсу (з 15,1% до 28,5% опитаних), зацікавлених у набутті знань щодо тьюторської моделі навчання й розвитку в цьому напрямі.

Підвищення результатів ми пов'язуємо з тим, що завдяки спеціально створеному в межах закладу вищої освіти стимулювальному освітньому простору здобувачі мали змогу пережити позитивний досвід у якості тьюторантів та зіставити свою роль у традиційній системі освіти, що побудована на першочерговості знань за чітко спланованою програмою, моралізації, авторитарності з тьюторською системою, у центрі якої – здобувач зі своїм унікальним світом і викладач – старший друг, який допомагає зрозуміти себе та знайти шлях до найвищого розвитку.

Водночас у здобувачів контрольної групи динаміка зміни рівня сформованості тьюторської компетентності за показниками мотиваційного критерію не набула такого розвитку. На початку експерименту в майбутніх педагогів домінували зовнішні позитивні мотиви (покращення матеріального становища, досягнення соціального престижу), вони відчували слабку потребу в оволодінні тьюторськими знаннями, виявляли епізодичний пізнавальний інтерес до тьюторства, не сприймали тьюторські цінності та не відчували

потягу до постійної самоосвіти й розвитку. І хоча на контрольному етапі педагогічного експерименту за показником мотиваційного критерію «наявність пізнавального інтересу до тьюторства» в здобувачів КГ ми встановили приріст +5,8% опитаних, що пояснюється впливом позитивного досвіду в якості тьюторантів здобувачів ЕГ, суттєвих змін у КГ не відбулось.

Отже, ми можемо констатувати ефективність упроваджених педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ, про що свідчать такі узагальнені результати педагогічного експерименту (див. табл. 2.2, рис. 2.3): так, на початку експерименту в ЕГ на низькому рівні знаходилось 55,0% здобувачів, після експерименту – 31,6%; на середньому рівні – 35,5%, на відміну від 48,7%; на високому рівні під час вхідного контролю було зафіксовано 9,5%, на відміну від 19,7% здобувачів після формувального етапу педагогічного експерименту. Хоча за даними констатувального експерименту результати ЕГ і КГ були досить схожі, на контрольному етапі суттєвих змін у КГ не відбулось. Під час вхідного контролю низький рівень мали 57,2% здобувачів, після формувального етапу цей показник знизився до 52,0%; на середньому рівні – 33,6%, на відміну від 36,5%; високий рівень на констатувальному етапі продемонстрували 9,2% респондентів КГ, після формувального етапу цей показник підвищився до 11,5%.

Отримані результати рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності за мотиваційним критерієм дають підстави пересвідчитись у його впливові на інші компоненти досліджуваного явища. Так, після формувального етапу педагогічного експерименту ми спостерігали в здобувачів ЕГ стійке бажання до оволодіння знаннями й уміннями, необхідними для здійснення тьюторської діяльності. Отже, оскільки в майбутніх учителів ІМ ЕГ мотивація до тьюторської діяльності була вища, ніж у здобувачів КГ, то загальний рівень когнітивного й діяльнісного компонентів також значно вище.

Динаміка сформованості мотиваційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності за мотиваційним критерієм

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	9,5%	19,7%	9,2%	11,5%
Середній	35,5%	48,7%	33,6%	36,5%
Низький	55,0%	31,6%	57,2%	52,0%

Продемонструємо отримані дані графічно:

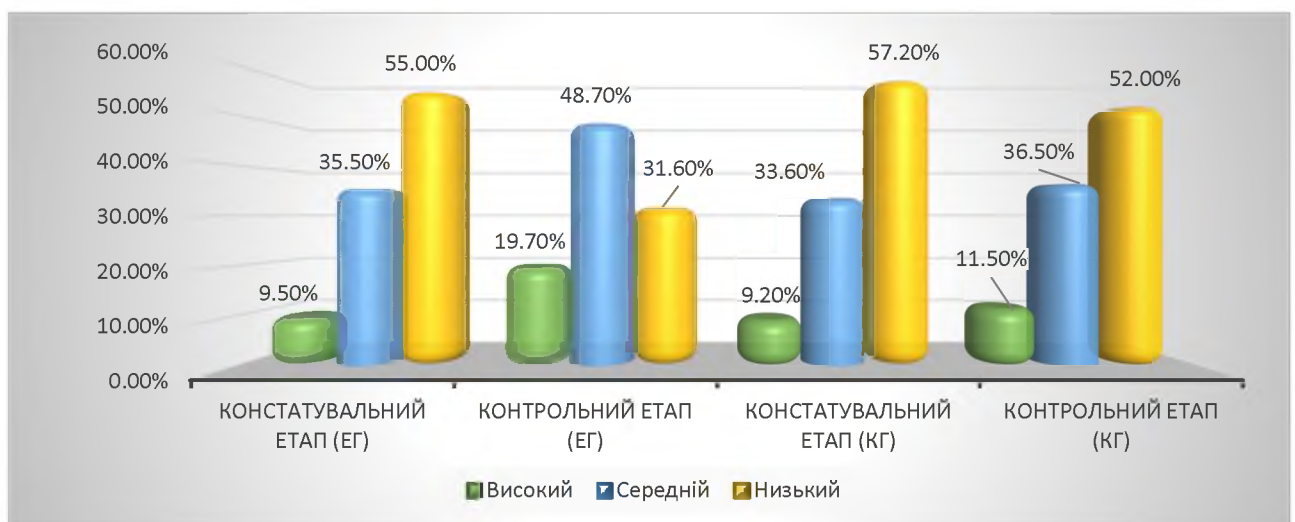


Рис. 2.3. Динаміка сформованості мотиваційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності за мотиваційним критерієм

Розглянемо результати рівня сформованості когнітивного компонента тьюторської компетентності за *теоретичним критерієм* на контрольному етапі педагогічного експерименту. Так, в ЕГ ми встановили динаміку позитивних змін за кожним показником означеного критерію. Зазначимо, що в здобувачів не лише збільшився (див. табл. 2.1) обсяг теоретичних (педагогічних, психологічних, методичних) знань (приріст становив +12,9% опитаних), необхідних для здійснення тьюторської діяльності, але вони стали більш системними, міцними, усвідомленими (приріст +20,0%). Такі зміни відбулися

завдяки корекції та доповненню освітніх компонентів: навчальних дисциплін («Педагогіка», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство», «Педагогіка канікул», «Методика використання комп'ютерних технологій», «Методика навчання іноземних мов і культур»), курсових робіт, педагогічних практик за тьюторською тематикою, а також уведенням у навчальний план підготовки майбутніх учителів ІМ навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти», що передбачала ознайомлення здобувачів з теоретичними та методологічними механізмами тьюторської взаємодії з учнями.

У здобувачів контрольної групи суттєвих змін у когнітивному компоненті тьюторської компетентності не відбулось. Це пояснюємо тим, що професійна підготовка майбутніх учителів ІМ у КГ здійснювалась за традиційною програмою і наповнення змісту освітніх компонентів навчального плану тьюторської тематикою, введення додаткових завдань не передбачала.

Отже, результати діагностики когнітивного компонента тьюторської компетентності за теоретичним критерієм після формульованого етапу педагогічного експерименту дають підставу дійти таких висновків (див. табл. 2.3, рис. 2.4): якщо під час вхідного зрізу на низькому рівні було 62,3% респондентів, то після впровадження педагогічних умов цей показник знизився до 31,2%; водночас підвищилась частка здобувачів середнього рівня з 30,9% до 45,6% та високого рівня з 6,8% до 23,2%. У майбутніх педагогів КГ відбулися несуттєві зміни в рівнях сформованості когнітивного компонента тьюторської компетентності за теоретичним критерієм: якщо на початок експерименту низький рівень мали 65,6% опитаних, то під час контрольного етапу цей показник знизився лише до 61,2%; середній рівень мали 28,4% проти 30,8%; високий рівень установлений у 6% респондентів, на контрольному етапі чисельна кількість здобувачів збільшилась до 8%. Аналіз цих даних свідчить про ефективність упроваджених в експериментальній групі педагогічних умов.

Таблиця 2.3

Динаміка сформованості когнітивного компонента тьюторської компетентності за теоретичним критерієм

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	<i>Констатувальний етап</i>	<i>Контрольний етап</i>	<i>Констатувальний етап</i>	<i>Контрольний етап</i>
Високий	6,8%	23,2%	6,0%	8,0%
Середній	30,9%	45,6%	28,4%	30,8%
Низький	62,3%	31,2%	65,6%	61,2%

Унаочнено отримані результати у вигляді гістограми:



Рис. 2.4. Динаміка сформованості когнітивного компонента тьюторської компетентності за теоретичним критерієм

Наступним кроком нашої експериментально-дослідної роботи було встановлення рівнів сформованості діяльнісного компонента тьюторської компетентності за *практичним критерієм*. Аналіз змін рівнів сформованості кожного окремого показника практичного критерію тьюторської компетентності в здобувачів ЕГ підтверджує їхню позитивну динаміку (див. табл. 2.1). Так, якщо на початку експерименту за показником «розвиненість тьюторських умінь» високий рівень сформованості фасилітативних, аналітичних, організаторських, комунікативних умінь продемонстрували 12,4% опитаних, середній рівень – 24,6%, то після впровадження педагогічних умов

отримані результати якісно змінились. Під час контрольного етапу експерименту ми зафіксували збільшення високого рівня показника «розвинутість тьюторських умінь» на +14,7%, середнього – на +15,4%. У КГ, де навчання відбувалось за традиційною моделлю, суттєвих змін не виявлено.

Також звернемо увагу на показник «здатність застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях». З метою діагностики зазначеного показника на констатувальному етапі експерименту ми запропонували здобувачам ЕГ і КГ для вирішення практичні завдання, які описують реальні ситуації тьюторського супроводу. При цьому здобувачам потрібно було або обрати відповідь із запропонованих, або запропонувати власне адекватне вирішення ситуації, що є свідченням високого рівня сформованості показника. Таким чином, під час вхідного контролю до високого рівня не було віднесено жодного здобувача і в ЕГ, і в КГ. Після впровадження педагогічних умов ми констатували позитивну динаміку в результатах ЕГ (+15,3%), у КГ зміни були несуттєвими (+1,8%).

Отже, узагальнюючи та порівнюючи отримані дані за всіма показниками практичного критерію діяльнісного компонента тьюторської компетентності в ЕГ на початку та в кінці педагогічного експерименту, ми встановили таке (див. табл. 2.4, рис. 2.5): зменшилась чисельна кількість здобувачів з низьким рівнем з 73,3% до 43,5%, водночас підвищилась кількість здобувачів із середнім рівнем з 20,5% до 35,3% та високим рівнем – з 6,2% до 21,2%. Зміни відбулись також у здобувачів КГ, але вони є несуттєвими: так, на початку експерименту здобувачів з низькими рівнем було 70,3%, після формувального етапу ми зафіксували незначне зниження до 64,7%. Кількість здобувачів КГ із середніми рівнем підвищилась з 23,0% до 26,5%, з високим рівнем – з 6,7% до 8,8%.

Отримані результати ЕГ свідчать про ефективність обраних педагогічних умов формування тьюторської компетентності. Відповідно до наших спостережень, що підтверджувалось діагностичними методиками, особливе значення при якісному збільшенню рівня сформованості практичного критерію тьюторської компетентності набуло використання ділових ігор і аналіз

практичних кейсів, а також педагогічна практика, під час якої здобувачі здійснювали тьюторський супровід пізнавальних інтересів дітей.

Таблиця 2.4

Динаміка сформованості діяльнісного компонента тьюторської компетентності за практичним критерієм

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	6,2%	21,2%	6,7%	8,8%
Середній	20,5%	35,3%	23,0%	26,5%
Низький	73,3%	43,5%	70,3%	64,7%

Унаочнено отримані результати у вигляді гістограми:



Рис. 2.5. Динаміка сформованості діяльнісного компонента тьюторської компетентності за практичним критерієм

Проаналізуємо динаміку змін, які відбулися на рівні сформованості особистісно-рефлексивного компонента тьюторської компетентності за рефлексивним критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту.

Аналіз отриманих даних свідчить про суттєве зростання стійкого вияву адекватної здатності майбутніх учителів ІМ ЕГ до самооцінювання особистісних якостей, необхідних для успішної реалізації в якості вчителя з тьюторською компетентністю, прояву рефлексивної позиції та здатності до

самокорекції (див. табл. 2.1). Так, після формувального етапу педагогічного експерименту в здобувачів ЕГ показник «уміння корегувати власну професійну діяльність» підвищився на +14,1%, показник «здатність до рефлексії» – на +12,9%, за показником «здатність до самооцінювання системи важливих для тьюторської діяльності особистісних якостей» приріст склав +10%. У майбутніх педагогів контрольної групи якісний приріст був незначний (у межах 3%).

На нашу думку, такої позитивної динаміки нам удалось досягти завдяки комплексній роботі, а саме: по-перше, через постійну стимуляцію точок самовизначення здобувачів-підопічних під час тьюторського супроводу їхніх пізнавальних інтересів, тобто побудову спілкування з підопічними на постійному аналізі їхніх успіхів, невдач, бажаних цілях і результатах, наявних ресурсах, а також самокорекції й самооцінюванні своїх реальних можливостей на шляху до досягнення мети; по-друге, через внесення до звітної документації педагогічної практики рефлексивного щоденника, завдяки роботі з яким відбувалася автоматизація навичок майбутніх педагогів у самоспостереженні й оцінці свого розвитку, якостей, дій.

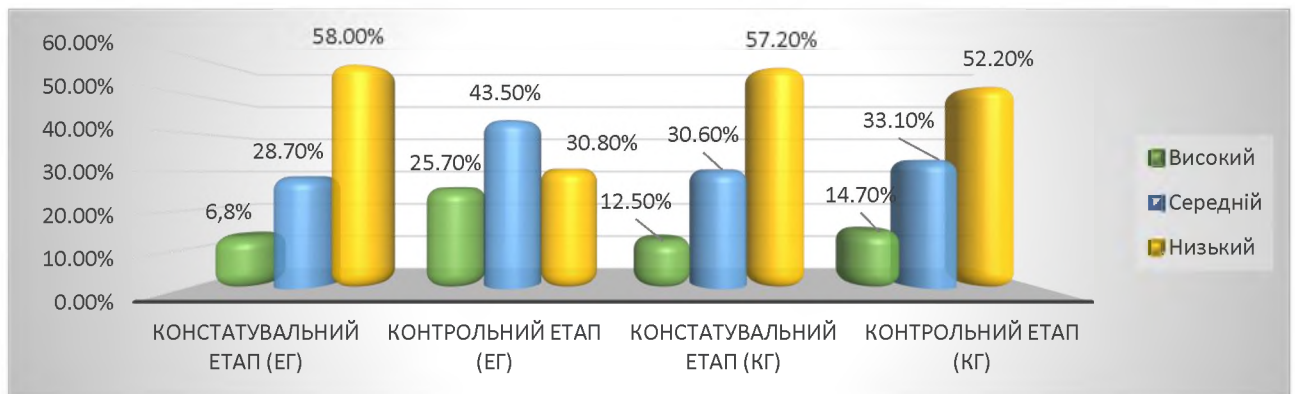
Підсумовуючи отримані результати рівнів сформованості особистісно-рефлексивного компонента тьюторської компетентності за рефлексивним критерієм, підтверджуємо позитивну динаміку в ЕГ. Так, порівняно з констатувальним етапом (див. табл. 2.5, рис. 2.6), суттєво підвищилась частка здобувачів з високим і середнім рівнями. Зокрема, під час вхідного зрізу з високим рівнем було 13,3%, а із середнім – 28,7% здобувачів. Після реалізації формувального етапу частка здобувачів з високим рівнем збільшилась до 25,7%, із середнім – до 43,5%. Кількість здобувачів ЕГ з низьким рівнем натомість знизилась: було 58%, стало – 30,8% респондентів. Щодо КГ, то зміни були несуттєвими: на початку експерименту з низьким рівнем було 57,2% здобувачів, після експерименту – 52,2%, на середньому – 30,6% на відміну від 33,1%, на високому – 12,5%, після формувального етапу – 14,7%.

Таблиця 2.5

**Динаміка сформованості особистісно-рефлексивного компонента
тьюторської компетентності за рефлексивним критерієм**

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	13,3%	25,7%	12,5%	14,7%
Середній	28,7%	43,5%	30,6%	33,1%
Низький	58,0%	30,8%	57,2%	52,2%

Представимо отримані результати графічно:



**Рис. 2.6. Динаміка сформованості особистісно-рефлексивного
компонента тьюторської компетентності за рефлексивним критерієм**

На основі аналізу результатів проведеного моніторингу було узагальнено дані дослідження за всіма чотирма компонентами (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, особистісно-рефлексивним) та їх критеріями до й після експерименту й встановлено загальний рівень сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ, що наочно представлено в табл. 2.6 та на рис. 2.7.

Таблиця 2.6

**Загальний рівень сформованості тьюторської компетентності майбутніх
учителів іноземних мов**

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	9,0%	22,5%	8,5%	10,8%

<i>Продовження табл. 2.6</i>				
Середній	28,9%	43,3%	28,9%	31,7%
Низький	62,1%	34,2%	62,6%	57,5%

Унаочнено отримані результати:



Рис. 2.7. Динаміка сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Підсумовуючи результати дослідження, констатуємо успішність проведеної дослідно-експериментальної роботи. Так, більшість здобувачів ЕГ на початок педагогічного експерименту мали низький і середній рівень сформованості тьюторської компетентності, що становив 62,1% і 28,9%. Водночас на контрольному етапі ми зафіксували позивні зміни: низький рівень зменшився до 34,2% за рахунок підвищення середнього і високого рівнів: чисельна кількість майбутніх педагогів з середнім рівнем становила 43,3% (приріст +14,6%), високого рівня досягли 22,5% опитаних (приріст +13,5).

Аналіз результатів педагогічного експерименту свідчить, що частково формування тьюторської компетентності досягається й за традиційною системою підготовки майбутніх учителів ІМ. Цю думку підтверджує той факт, що, опановуючи освітню програму на ідентичному до здобувачів ЕГ рівні вищої освіти та курсі, за даними контрольного етапу чисельна кількість

здобувачів КГ з високим рівнем збільшилась на 2,3%, із середнім рівнем – на 2,8%, водночас низький рівень зменшився на 5,1%. Проте, порівняно з результатами ЕГ, ці зміни є несуттєвими.

Для підтвердження статистичної достоправильності результатів експериментального дослідження було використано метод математичної статистики – критерій згоди Пірсона (χ^2). Сформулюємо гіпотезу: H_0 – зростання високого й середнього рівнів сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ є випадковим, та гіпотезу H_1 – зростання високого середнього рівнів сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ є не випадковим, тобто відображає ефективність запровадження педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі їхньої професійної підготовки.

Показник χ^2 обчислюємо за формулою

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t},$$

де f_{ej} – емпірична частота за j -тим розрядом ознаки (або отримані експериментальні дані); f_t – теоретична частота; j – порядковий номер розряду; k – кількість розрядів ознаки.

Застосовуючи алгоритм для даних таблиці 2.6, розрахуємо емпіричне значення критерію при порівнянні характеристик контрольної та експериментальної груп на формувальному етапі експерименту (див. табл. 2.7), обчислимо значення χ^2 .

За статистичним таблицями критичних значень критерію χ^2 , що відповідає числу ступенів свободи $\nu = (k - 1) \cdot (c - 1) = (3 - 1) \cdot (2 - 1) = 2 \cdot 1 = 2$ (де k – кількість розрядів ознаки; c – кількість розподілів, що порівнюються) маємо [10, с. 46–49]:

$$\chi_{\text{крит}}^2 = \begin{cases} 5,991 & (\rho \leq 0,05) \\ 9,21 & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\chi_{\text{емпір}}^2 = 20,524$$

$$\chi_{\text{емпір}}^2 > \chi_{\text{крит}}^2$$

Тобто гіпотеза H_0 не підтверджується, що є підставою для прийняття альтернативної гіпотези H_1 .

Таблиця 2.7

Розрахунок значення критерію χ^2 на формувальному етапі педагогічного експерименту

№ з/п	Емпірична частота (f_{ej})	Теоретична частота (f_t)	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
1	98	78	20	400	5,128
2	58	78	-20	400	5,128
3	54	64	-10	100	1,563
4	74	64	10	100	1,563
5	18	28	-10	100	3,571
6	38	28	10	100	3,571
Разом	340	340	0		20,524

Отже, отримані результати експериментального дослідження дозволяють зробити низку узагальнювальних висновків:

1. Аналіз результатів підсумкового діагностування сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ експериментальної групи на контрольному етапі педагогічного експерименту засвідчив підвищення частки здобувачів, які досягли середнього й високого рівнів сформованості. Такі дані свідчать, що більшість майбутніх педагогів характеризуються стійкою мотивацією до тьюторської діяльності. У них переважають внутрішні та зовнішні позитивні мотиви. Вони відчувають потребу в набутті теоретичних і практичних знань з основ тьюторства, мають стійкий пізнавальний інтерес до цієї освітньої практики, а також прагнуть до неперервної самоосвіти. Майбутні педагоги свідомо прагнуть дотримуватись тьюторських цінностей. Вони мають для ефективної діяльності в достатньому обсязі усвідомлені міцні знання. У них розвинуті тьюторські вміння, здобувачі демонструють здатність застосовувати

знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях. Майбутні педагоги здатні адекватно самооцінювати важливі для тьюторської діяльності особистісні якості й прагнуть їх розвивати, здатні до постійної рефлексії й самокорекції.

2. Здійснений статистичний аналіз отриманих результатів дав змогу пересвідчитись, що в експериментальній групі після формувального етапу педагогічного експерименту відбулась позитивна динаміка і за кількісними, і за якісними показниками, водночас у контрольній групі суттєвих змін не відбулось. Це дає нам підстави пересвідчитись в ефективності визначеної на початку дослідження гіпотези, що рівень сформованості тьюторської компетентності майбутніх педагогів значно підвищиться за рахунок комплексного впровадження низки взаємопов'язаних педагогічних умов.

3. У результаті дослідження ми підтвердили значущість напрямів реалізації педагогічних умов: тьюторський супровід пізнавальних інтересів здобувачів; корекція змісту освітніх компонентів: навчальних дисциплін («Педагогіка», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство», «Методика використання комп'ютерних технологій», «Педагогіка канікул», «Методика навчання іноземних мов і культур»), педагогічних практик, курсових робіт за рахунок доповнення їхньою тьюторською тематикою, а також упровадження навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти»; упровадження в освітній процес інтерактивних методів навчання, як-от: «мозковий штурм», «круглий стіл», ділові ігри, навчання за допомогою кейсів, тренінгів.

Висновки до розділу 2

Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки, опис процесу їх упровадження в освітній процес закладу вищої

освіти, якісний аналіз одержаних результатів і статистична обробка даних дозволяють нам зробити такі висновки:

1. Аналіз наукової літератури з проблеми підготовки майбутніх педагогів до тьюторської діяльності, теоретично обґрунтовані концептуальні положення дисертаційної роботи дають можливість для розробки педагогічних умов формування тьюторської компетентності. Ефективність визначених педагогічних умов можлива лише за умови їх компліментарності. Під поняттям *«педагогічні умови»* формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки розуміється *спеціально організовані в освітньому процесі закладу вищої освіти обставини, які забезпечують вплив на формування й розвиток у здобувачів усіх компонентів тьюторської компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного).*

2. Реалізація педагогічних умов відбувалась на формувальному етапі експериментального дослідження. Визначення першої педагогічної умови пов'язано з браком досвіду в здобувачів навчання за тьюторською моделлю, а, відтак, відсутністю досвіду «переживання» ролі тьюторанта, що призводить до складності в розумінні процесів, які відбуваються з підопічними під час тьюторського супроводу і який вплив чинять на них тьюторські дії. Реалізація зазначеної педагогічної умови передбачала супровід викладачами-тьюторами пізнавальних інтересів майбутніх педагогів в спеціально створеному стимулювальному освітньому середовищі. Відповідно до визначених етапів тьюторського супроводу було проведено комплексну роботу з діагностики пізнавального інтересу здобувачів та фіксації їхніх освітніх запитів, консультування при визначенні освітніх цілей, завдань, допомога в проектуванні ресурсних карт відповідно до соціального, предметно-культурного, антропологічного векторів тьюторської дії, проектування освітніх маршрутів, підтримка й мотивація під час руху підопічних у реалізації своїх проєктів та допомога в постійній рефлексії, самоаналізі та самокорекції тощо. Під час упровадження першої педагогічної умови були використані такі форми

та методи роботи, як: тьюторіали, індивідуальні та групові тьюторські консультації, освітні події; метод портфоліо, картування, психодіагностичні методи тощо.

3. Друга педагогічна умова пов'язана з оновленням змісту освітніх компонентів циклу професійної підготовки майбутніх учителів за рахунок наповнення їх тьюторською тематикою. З метою її реалізації було оптимізовано та доповнено зміст навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство», «Методика використання комп'ютерних технологій», «Педагогіка канікул», «Методика навчання іноземних мов і культур». Розроблено та впроваджено в освітній процес навчальну дисципліну «Основи тьюторства в закладах освіти», що передбачала ознайомлення здобувачів із сутністю, змістом та структурою тьюторської діяльності вчителя, ознайомлення з формами, методами та технологіями реалізації тьюторського супроводу, а також алгоритмом проектування індивідуального освітнього руху учнів. Під час практичних і самостійних занять із зазначених вище навчальних дисциплін здобувачі будували структурно-логічні таблиці, схеми, мапи, готували доповіді, брали участь у дискусіях, писали есе, розробляли мініпроекти, презентували розгорнуті плани-конспекти уроків ІМ за тьюторською технологією та плани маршрутів індивідуального руху учнів тощо.

Також упровадження другої педагогічної умови передбачало оновлення змісту курсових робіт із метою поглиблення, узагальнення, систематизації теоретичних знань і набуття практичних умінь у розв'язанні комплексних професійних завдань щодо особливостей тьюторської діяльності вчителя в закладах освіти. Останнім освітнім компонентом, до змісту якого було внесено зміни, стала педагогічна практика, під час якої здобувачі отримали досвід практичної реалізації тьюторської компетентності в реальних умовах закладів освіти, відпочинку й культурного розвитку.

4. Третя педагогічна умова передбачала використання в процесі формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов інтерактивних технологій, що були спрямовані на розвиток суб'єктної позиції

здобувачів, активізацію та вдосконалення навичок самостійної роботи, уміння працювати в команді, знаходити спільні рішення, критично мислити тощо. Так, нами були використані такі інтерактивні методи, що є елементами інтерактивних технологій, як-от: «мозковий штурм», «круглий стіл», ділові ігри, навчання за допомогою кейсів, тренінги. Найбільш ефективними з погляду підвищення рівня сформованості компонентів тьюторської компетентності виявились розроблені ділові ігри та використання кейсів.

5. Реалізація визначених педагогічних умов відбувалась у процесі впровадження розробленої узагальнювальної моделі формування тьюторської компетентності здобувачів, у якій наочно продемонстровано перебіг досліджуваного процесу, встановлено взаємозв'язок і функціонування всіх його структурних елементів, відображено комплексну реалізацію предмета наукового пошуку.

6. Аналіз результатів підсумкового діагностування сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів експериментальної групи на контрольному етапі педагогічного експерименту засвідчив позитивну динаміку за всіма критеріями. Загалом за результатами проведеного експериментального дослідження 43,3% здобувачів продемонстрували середній рівень сформованості тьюторської компетентності, високого рівня досягли 22,5% опитаних. У контрольній групі динаміка змін є несуттєвою. Статистична достовірність результатів експериментального дослідження підтверджена критерієм згоди Пірсона (χ^2).

Основні результати розділу висвітлено в публікаціях авторки [43; 47; 49; 50].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі представлено теоретичне узагальнення й практичне вирішення наукової проблеми формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки, що дозволило обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, які забезпечують реалізацію цього процесу. Отримані результати підтвердили визначену на початку експериментальної роботи гіпотезу та дозволили сформулювати низку узагальнювальних висновків відповідно до завдань дисертаційної роботи.

1. На підставі комплексного аналізу наукової літератури доведено, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов є складною багатоаспектною науковою проблемою. Під поняттям «професійна підготовка майбутніх учителів» визначено *спеціально організований процес, який відбувається в інституційних рамках закладу вищої освіти та спрямований на набуття здобувачем необхідних компетентностей, професійних та особистісних якостей, у результаті чого майбутній педагог виявляє готовність до здійснення своїх професійних обов'язків*. Установлено, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено суттєвий досвід кращих практик професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як педагогів, учителів-предметників, медіаторів іншомовних культур, але проблема готовності здобувачів до формування й супроводу процесу індивідуального освітнього руху учнів не отримала достатнього вирішення на рівні педагогічної науки.

2. У результаті аналізу й узагальнення наукового дискурсу уточнено поняття «тьютор», «тьюторська діяльність», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма», «тьюторський супровід», «тьюторство», «тьюторська позиція педагога». Запропоновано авторське бачення поняття «тьюторська компетентність майбутніх учителів іноземних мов», під яким розуміємо

інтегративну характеристику особистості, що характеризується сукупністю особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які виявляються в здатності та готовності майбутніх учителів іноземних мов здійснювати діяльність у відкритому варіативному особистісно зорієнтованому освітньому просторі. Унаслідок наукового пошуку виокремлено такі компоненти досліджуваного явища: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

3. Обґрунтовано та розроблено критерії, показники сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов, а саме: *мотиваційний, теоретичний, практичний, рефлексивний*. Описано рівні сформованості досліджуваної компетентності (високий, середній, низький), розроблено діагностичний інструментарій для визначення стану її сформованості. У результаті констатувального етапу експерименту з'ясовано, що більшість здобувачів мають середній і низький рівень сформованості тьюторської компетентності за всіма критеріями й показниками.

4. На підставі виділених концептуальних положень дисертаційної роботи розроблено й обґрунтовано педагогічні умови формування тьюторської компетентності, а саме: створення в закладі вищої освіти стимулювального освітнього середовища, сприятливого формуванню тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов; відображення в змісті освітніх компонентів (навчальних дисциплін, курсових робіт, педагогічних практик) циклу професійної підготовки здобувачів специфіки тьюторської роботи та введення навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти»; застосування інтерактивних технологій навчання в процесі формування тьюторської компетентності.

5. Упровадження педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процес їхньої професійної підготовки відбувалося комплексно й передбачало тьюторський супровід пізнавальних інтересів здобувачів; опанування доповнених тьюторської тематикою навчальних дисциплін («Педагогіка», «Психологія»,

«Лінгвокраїнознавство», «Методика використання комп'ютерних технологій», «Педагогіка канікул», «Методика навчання іноземних мов і культур»), а також вивчення навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти», проходження педагогічної практики, виконання науково-дослідної роботи; широке використання інтерактивних методів навчання («мозковий штурм», круглі столи, ділові ігри, навчання за допомогою кейсів, тренінги); використання, крім традиційних форм роботи (лекцій, семінарів, практичних занять тощо), специфічних тьюторських форм роботи, а саме: індивідуальних (групових) тьюторських консультацій, тьюторіалів, освітніх подій тощо. Змодельовано процес формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов під час їх професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Аналіз результатів контрольного етапу експерименту засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов в експериментальній групі, на відміну від кількісних показників контрольної групи, що доводить ефективність упроваджених педагогічних умов. Статистичну значущість одержаних результатів доведено методом математичної статистики (використано критерій згоди Пірсона χ^2).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів наукової проблеми формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки. Перспективу подальших напрямів наукової роботи вбачаємо в дослідженні розвитку тьюторської компетентності здобувачів в умовах неперервності й наступності освіти; порівнянні вітчизняних та зарубіжних моделей підготовки педагогів до тьюторської діяльності; удосконаленні навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів до набуття тьюторської компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. М. : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Адольф В. А. *Образовательные технологии при реализации новых образовательных стандартов. Историческая и социально-образовательная мысль*. 2012. № 4 (14). С. 73–76.
3. Акусок А. М. *Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя* : автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.01. К., 2009. 24 с.
4. Александрова Е. А. *Индивидуальный образовательный маршрут. Новые ценности образования : Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус*. 2005. Вып. 5 (24). С. 52–53.
5. Александрова Е. А., Андреева Е. А. *Теория и практика тьюторской деятельности. Вестник Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2012. Вып. 2. С. 222–231.
6. Андреева Е. А. *Сравнительный анализ моделей тьюторства (на примере Англии, Германии, ОАЭ и России)* : автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.01. М., 2012. 22 с.
7. Андросович К. А. *Проект психолого-педагогічної підтримки процесу соціалізації обдарованих старшокласників. Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 1 (56). С. 29–33.
8. Андрущенко В., Свириденко Д. *Академічна мобільність в українському просторі вищої освіти : реалії, виклики та перспективи розвитку. Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 5–11.
9. Анісімов М. В. *Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах* : монографія. Київ-Кіровоград : ПОЛІУМ, 2011. 464 с.

10. Ахметжанова Г. В., Антонова И. В. Применение методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2016. 147 с.

11. Байбекова Л. О. Педагогічні умови адаптації майбутніх філологів до професійної діяльності у процесі навчання у класичних університетах : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2017. 302 с.

12. Барієва Е. І., Топорков Т. В. Методи тьюторської діяльності у навчання інформатики. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. Vol. 6. No. 3. PP. 1–11.

13. Батаршев А. В. Психодиагностика в управлении : практическое руководство. М. : Дело, 2005. 496 с.

14. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 669 с.

15. Бахов І. С. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 2009. № 3. С. 313–323.

16. Безлюдна В. В. Методологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ФОП Тарнашинський О. В, 2017. Вип. 47. С. 51–56.

17. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр.) : дис. ... док. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Рівне, 2018. 520 с.

18. Береснєв А. А. Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання : автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.

19. Бібік Н. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 44–47.
20. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Полтава, 2011. С. 4–10.
21. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Тьюторинг в освітньо-науковому просторі вищої школи. *Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації : досвід, проблеми, перспективи* : матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. м. Київ, 14 листоп. 2018 р. Київ, 2018. С. 25–34.
22. Бойко А. Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства. *Педагогічні науки*. 2010. Вип. 1. С. 4–11.
23. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
24. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : АСТ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
25. Бориско Н. Ф. Проблеми міжкультурної підготовки майбутніх учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*. 2018. № 1. С. 9–20.
26. Боровкова Т. И. Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения вне аудиторной самостоятельной работы. *Вектор науки ТГУ*. 2011. № 1 (4). С. 27–30.
27. Бочкарева С. М. Модель тьюторской деятельности как средство сопровождения индивидуальной траектории развития студентов. *Высшее образование сегодня*. 2011. № 2. С. 71–72.
28. Братко М. В. Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04, 13.00.06. Київ, 2018. 598 с.
29. Броварська О. Роль тьюторства у організації освітнього процесу ВНЗ в умовах сучасного інформаційного суспільства : переваги та проблеми.

Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2015. № 1. С. 16–19.

30. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ-Перун, 2009. 1736 с.

31. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., доп. К. : Видавництво «Академвидав», 2007. 615 с.

32. Волкова Т. А. Тьюторство и менторство в системе педагогической практики. *Вестник Марийского государственного университета*. 2015. № 1 (16). С. 15–18.

33. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психологопедагогічного аналізу. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. Т. 48. С. 22–32.

34. Воронкін О. Організація діяльності тьютора в системі дистанційного навчання вищого навчального закладу. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 1 (26). С. 177–191.

35. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 572 с.

36. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 656 с.

37. Гайдай І. О. Підготовка вчителя-філолога подвійного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах України (1956-XXI ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2017. 342 с.

38. Гайманова Е.В. Компетентностная модель педагога-тьютора как составная часть образовательного стандарта подготовки тьюторов для отечественной системы образования. *Стандарты деятельности тьютора : теория и практика* : материалы всерос. науч.-метод. семинара. М. : АПКиППРО, 2011. 208 с.

39. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особливим складом : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2005. 456 с.

40. Гарбуза Т.В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир 2015. 22 с.

41. Гармаш О. М. До проблеми визначення поняття «тьюторський супровід». *Освіта і наука у мінливому світі : проблеми та перспективи розвитку* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 29–30 берез. 2019 р. Дніпро, 2019. Ч. 1. С. 118–119

42. Гармаш О. М. До проблеми визначення тьюторської позиції майбутнього вчителя іноземних мов в психолого-педагогічній літературі. *Становлення і розвиток педагогіки* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 16–17 лют. 2018 р. Херсон, 2018. С. 97–98.

43. Гармаш О. М. Інтерактивні технології як засіб формування діяльнісного компонента тьюторської компетентності. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів, 2020. Вип. 8 (164). С. 24–28.

44. Гармаш О. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів іноземних мов до тьюторської діяльності. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти* : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 20 берез. 2018 р., Київ, 2018. С. 42–43.

45. Гармаш О. Компетентнісний підхід як напрям модернізації педагогічної освіти в Україні. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць Херсонського державного університету. Херсон, 2018. Вип. LXXXI. Т. 3. С. 125–129.

46. Гармаш О. Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Проблема підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2020. Вип. 1 (21), Ч. 1. С. 48–55.

47. Гармаш О. М. Модель «навчання через досвід» як концептоутворююча ідея ефективного формування тьюторської компетентності

у майбутніх учителів іноземних мов. *Соціально-психологічні проблеми суспільства* : матеріали міжнар. наук.-прак. конф., м. Київ, 10 квіт. 2020 р. Київ, 2020. С. 40–42.

48. Гармаш О. М. Модифікація функцій учителя іноземних мов як тьютора в умовах сучасної освіти. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 8–9 лют. 2019 р. Запоріжжя, 2019. С. 9–11.

49. Гармаш О. Педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. збірн. наук. праць молод. вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 258–264.

50. Гармаш О. М. Підготовка вчителя-тьютора до застосування технології індивідуалізації навчання. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Мукачево, 25–26 жовт. 2018 р. Мукачево, 2018. С. 80–81.

51. Гармаш О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 66. С. 39–42.

52. Гармаш О. М. Роль учителя іноземних мов у позиції «тьютор» у процесі самоактуалізації особистості учня. *Сучасна освіта : методологія, теорія, практика* : матеріали II всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 12 берез. 2019 р. Дніпро, 2019. С. 210–211.

53. Гармаш О., Омельченко С. Структура та зміст тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ, 2020. Вип. 1. С. 202–212.

54. Гармаш О. М. Сучасні моделі тьюторських практик. *Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнеокласичній парадигмі* : матеріали

міжнар. наук.-практ. конф., м. Черкаси, 9–10 квіт. 2019 р. Черкаси, 2019. С. 148–149.

55. Гармаш О. М. Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Science and Education a new Dimension : Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (88), Issue : 220. P. 17–19.

56. Гармаш О. М. Тьютор – ключова фігура системи освіти XXI ст. *Освіта для XXI століття : виклики, проблеми, перспективи* : матеріали I міжнар. наук.-практ. конф., м. Суми, 29–30 жовт. 2019. Суми, 2019. С. 51–53.

57. Гармаш О. М. Тьюторство : закордонний досвід та українські реалії. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали III міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 26–27 верес. 2019 р. Слов'янськ, 2019. С. 46–48.

58. Гармаш О. Тьюторська діяльність викладача як фактор підтримки професійного становлення особистості. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали X міжнар. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 7–8 лист. 2019 р. Хмельницький, 2019. С. 20.

59. Гармаш О. М. Тьюторська компетентність як феномен теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2019. Вип. 65. Т. 2. С. 26–30.

60. Гармаш О. Тьюторська позиція вчителя іноземних мов в контексті оновлення української школи. *Інновації в освіті : сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов* : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф., м. Ніжин, 27–28 верес. 2019 р. Ніжин, 2019. С. 148–149.

61. Генсерук Г., Мартинюк С. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 158–161.

62. Головань М. С. Компетенція та компетентність : порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 8 (18). С. 224–234.

63. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник : вид. 2-ге, доп. і виправлене. Рівне : «Волинські обереги», 2011. 552 с.
64. Дем'яненко Н. М. Архітектоніка тьюторингу у вищій школі. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2018. № 2 (8). С. 13–17.
65. Дем'яненко Н. М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії для вищої школи України. *Пост Методика : закордонна освіта*. 2007. № 6 (77). С. 15–19.
66. Дидактичні системи у вищій освіті : навч. посіб. / авт.-упоряд. В. В. Бойченко. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. 121 с.
67. Довбыш С. Е. Тьюторская компетенция педагога – ответ на социальный заказ. *Педагогика и психология : тенденции и перспективы развития*. 2014. С. 91–92.
68. Дубасенюк О. А. Професійна виховна діяльність педагога : досвід порівняльного дослідження : монографія. Житомир : Вид-во ЖДПУ, 2002. 192 с.
69. Дудчик С. В. Тьюторское сопровождение : диалогическая позиция тьютора. *Человек и образование*. 2017. № 1 (50). С. 99–101.
70. Дячок Н. В. Формування професійної мобільності майбутніх учителів іноземних мов в освітньому середовищі університету : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 268 с.
71. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2008. 55 с.
72. Ерофеева Н. Е., Мелекесов Г. А., Чикова И. В. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2015. № 7 (182). С. 98–104.
73. Ефименко С. М. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к реализации функций тьютора : дис. ... к. пед. н. : 13.00.08. Чебоксары, 2011. 246 с.

74. Жадленко І. О. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 282 с.

75. Жулковський П. Tutoring як метод роботи з дорослим учнем. *Українська полоністика. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 12. С. 28–38.

76. Журкіна С. В. Генеза розвитку системи тьюторства у Великій Британії. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Харків, 2010. Вип. 37. С. 148–152.

77. Заблоцька О. С. *Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. Вип. 40. С. 63–68.

78. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / під ред. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

79. Занюк С. С. Психологія мотивації. К. : Либідь, 2002. 304 с.

80. Зарипова Е. И. Тьюторское сопровождение самостоятельной работы студентов в экономическом ВУЗе. *Сибирский торгово-экономический журнал*. 2011. № 14. С. 1–5.

81. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход. *Образование и наука*. 2004. № 3 (27). С. 42–53.

82. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : монографія. Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2011. 436 с.

83. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

84. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. 448 с.

85. Зуброва О.А. Формування професійних особистісних якостей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного університету : дис. ... к. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2008.

86. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал*. Ченстохова-Київ : АІД, 2006. № VIII. С. 105–115.

87. Зязюн І. А. Світоглядна парадигма освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць Української інж.-пед. академії. Харків, 2003. Вип. 5. С. 24–31.

88. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

89. Іваницька О. С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини : дис. ... к. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2019. 270 с.

90. Іващенко М. В. Мультимедійні засоби формування компетентності майбутнього тьютора. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 1. С. 203–210.

91. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 233 с.

92. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб : Питер, 2002. 512 с.

93. Інтерактивні технології : теорія та методика навчання : посіб. для викл. / кол. авторів О. І. Пометун, Н. С. Побірченко, Г. І. Коберник, О. А. Комар, Т. А. Торчинська. Умань-Київ, 2008. 94 с.

94. Исаев И. Ф., Кормакова В. Н. Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов ВУЗа. *Научные ведомости. Гуманитарные науки*. 2012. № 12 (131). Вып. 14. С. 160–167.

95. Исакова О. А. Индивидуальная образовательная траектория школьника как средство достижения личностных результатов : автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2015. 27 с.

96. Ишков А. Д. Применение опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в психолого-педагогических исследованиях. *Казанская наука*. 2014. № 8. С. 152–154.

97. Калугина Е. В., Кусарбаев Р. И. и др. Тьюторство как инструмент формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогические науки*. 2018. № 3. С. 62–70.

98. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2013. № 4. С. 62–65.

99. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики. *Психологический журнал*. 2003, № 5. С. 45–57.

100. Кловак Г. Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника : теорія і практика : монографія. К. : Науковий світ, 2004. 317 с.

101. Ковалёва Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 1–4 : учеб. метод. пособие. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 54 с.

102. Ковалёва Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 5–8 : учеб. метод. пособие. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 64 с.

103. Ковалёва Т. М., Кобыща Е. И. и др. Профессия «тьютор». М.-Тверь : «СФК-офис», 2012. 246 с.

104. Козяр М. М. Інтерактивні методики навчання у ВНЗ. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPIPress/15336/1/Elita_2015_42_Kozyar_Interactive.pdf. (дата звернення 02.08.2020).

105. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційного навчання : автореф. дис. ... к. пед. н. : 13.00.04. Одеса, 2004. 22 с.

106. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.

107. Компетентнісно зорієнтована освіта : якісні виміри : монографія / редкол. : Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л., Сисоєва С. О. та ін. К. : Вид-во КУ ім. Б. Грінченка, 2015. 368 с.

108. Коньшева А. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб.-метод. компл. в 2 ч. Новополоцк : Изд-во ПГУ, 2004. Ч. 1. 256 с.

109. Кравцова Т. О. Тьюторська компетентність як складова професійної компетентності майбутнього викладача закладів вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 182. С. 86–90.

110. Краснощок І. П. Індивідуальна освітня траєкторія студента : теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т. 1. С. 101–107.

111. Кубрак С. В. Педагогічні умови проблему професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2012. 20 с.

112. 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.

113. Кузьміна Н. В. Предмет акмеологии. СПб. : Политехника, 2002.

114. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : Знання, 2005. 486 с.

115. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : навч. посіб. для магістр., аспірант. вищ. навч. закл. Київ : Міленіум, 2019. 307 с.

116. Лисенко Н. О., Дорошина Л. Ф. Дистанційний курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» специфіка роботи філолога-тьютора. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2013. Вип. 22. С. 165–172.

117. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.

118. 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.

119. Літовка О. П. Формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 244 с.
120. Логинов Д. А. Организация тьюторского сопровождения образовательного процесса. *Экономика образования*. 2003. № 1. С. 169–173.
121. Лось О.В. Компетенції тьютора в системі дистанційного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Філологія*. Київ, 2015. Вип. 54. С. 47–49.
122. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління : теорія та практика*. 2013. № 1(13). С. 155–162.
123. Лях Ю. А. Развитие потенциала тьюторских технологий в системе обучения старших школьников. *Образование и наука*. 2013. С. 37–51.
124. Майборода В. К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 31–36.
125. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. 308 с.
126. Мельяченко О. Тьюторський супровід студентів у процесі формування професійної культури. *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців : виклики, досвід, стратегії і перспективи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Павлоград : ІМА-прес, 2016. С. 98–102.
127. Мирончук Н. М. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 4 (76). С. 85–88.
128. Місечко О. Професійно-педагогічна підготовка у класичному університеті : історія протистояння «за» і «проти». *Вісник Львівського університету*. 2017. Вип. 32. С. 138–154.

129. Місечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземних мов у педагогічних навчальних закладах України (1900-1964 рр) : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 47 с.

130. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. Вітвицької. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019. 304 с.

131. Настенко Л. Тьюторства як прогресивна технологія індивідуалізації освіти у вищій школі. *Гуманітарна освіта в технічних навчальних закладах*. К., 2010. С. 259–269.

132. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософськ та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. № 1. С. 9–22.

133. Николаева А. В. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторскому сопровождению детей при подготовке к школе : дис. ... к. пед. наук : 13.00.08. Чебоксары, 2015. 180 с.

134. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1996. № 3-4. С. 5–10.

135. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов : схеми і таблиці. Київ : «Ленвіт», 2008. 285 с.

136. Ніколаєва С. Ю., Петрашук О. П., Бражник Н. О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. К. : Ленвіт, 1996. 90 с.

137. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. 34 с.

138. Новик І. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 318 с.

139. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Психологическая наука и образование*. 2012. № 1. С. 1–10.

140. Носова Т. А. Модель организационно-стимулирующей среды младших школьников. *Вестник ЮУрГУ*. 2012. № 41. С. 46–50.

141. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М. : Мир и образование, Оникс, 2011. 1376 с.

142. Омельченко С. О. Науково-методичне обґрунтування та розробка відкритої системи взаємодії соціальних інститутів суспільства з формування здорового способу життя підлітків. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях України* : монографія / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 218–252.

143. Осадча К. П. Аналіз досвіду тьюторської підготовки у Франції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2018. № 61. С. 223–227.

144. Осадча К. Аналіз сутності поняття «тьюторська діяльність» у системі шкільної освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 4 (55). С. 149–153.

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

146. Осадча К. П. До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. № 6. С. 77–88.

147. Осадча К. П. Компетентнісний підхід у формуванні професіоналізму майбутнього учителя як тьютора. *Актуальні питання формування професіоналізму майбутніх педагогів* : матеріали всеукр. дистанц. наук.-практ. конф. м. Мелітополь, 21 жовт. 2016 р. Харків : Dobrinin V., 2016. С. 173–176.

148. Осадча К. Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. 2017. № 27. С. 56–60.

149. Осадча К. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Мелітополь, 2020. 705 с.

150. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва : д. ... д. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 504 с.

151. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колективна монографія / за заг. ред. : В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ : «Педагогічна думка», 2008. 225 с.

152. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя : философия, содержание, реализация. *Іноземні мови*. 2002. № 4. С. 3–18.

153. Пахомова Т. Н. Педагогическая деятельность преподавателя-тьютора в условиях евроинтеграции. *Педагогічний дискурс*. 2012. № 11. С. 224–226.

154. Педагогічна конституція Європи. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 2016. № 8. С. 12–18.

155. Перевозна Т. О. До вивчення психологічних складових тьюторської моделі освіти у вищій школі. *Вісник ХНУ. Педагогіка*. 2014. № 1095. С. 39–41.

156. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя: монографія. Миколаїв : Іліон, 2005. 272 с.

157. Пехота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови : концепція, зміст, модель, перспективи розвитку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2002. Вип. 7. С. 47–52.

158. Пигарева Н.Г. Проявление тьюторских компетенций в деятельности учителя начальной школы. *Актуальные проблемы современных педагогических исследований : сб. науч. труд.* СПб : Изд-во РГПУ, 2016. С. 301–305.

159. Пикина А. Л. Тьюторская компетентность педагога, работающего с талантливыми детьми. *Образование лестности*. 2016. № 4. С. 119–126.

160. Пожидаєва О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 22 с.

161. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. Вип. 48. С. 112–119.

162. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.

163. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності : погляд з сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. Запоріжжя, 2005. № 23. С. 18–20.

164. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html (дата звернення: 11.09.2020).

165. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету міністрів від 21.02.2018 р. № 87. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180087.html (дата звернення: 11.09.2020).

166. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 11.09.2020).

167. Проект Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. URL : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата звернення: 11.09.2020 р.).

168. Професійна освіта : словник / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.

169. Професійна педагогічна освіта : системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.

170. Прошкін В. В. Теоретико-методичні основи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2014. 47 с.

171. Равен Дж. Педагогическое тестирование : Проблемы, заблуждения, перспективы. М. : Когито-центр, 2001. 142 с.
172. Раковська М. А. Розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Миколаїв, 2016. 230 с.
173. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Вид-во Лівівської політехніки, 2014. 168 с.
174. Рогова Т. В. Професійна підготовка студентів у ВНЗ : її ознаки та якість. *Педагогіка та психологія*. 2017. № 56. С. 294–301.
175. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Видавнича група «Основа», 2008. 112 с.
176. Романова Т. И. Самооценка и самоопределение личности с точки зрения карьеры. Томск : Изд-во ТГСАУ, 2008. 55 с.
177. Романюк А. А. Використання інтерактивних технологій при викладанні економічних дисциплін. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 34–36.
178. Руднева І. Особливості роботи тьютора в процесі організації самостійної роботи студентів гуманітарних спеціальностей. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2013. Вип. LXV. С. 28–34.
179. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України : методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць*: в 5 т. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 3 : Загальна середня освіта. С. 61–74.
180. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
181. Семеновська Л. Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2014. Вип. 8. С. 121–133.

182. Семенов О. М. Професійна підготовка вчителів української мови і літератури : монографія. Суми : Мрія-1, 2005. 404 с.
183. Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. 2007. Вип. 1. С. 119–127.
184. Сергеев Г. А. Компетентность и компетенции в образовании : монографія. Владимир : Изд-во ВГУ, 2010. 107 с.
185. Сергеева А. Д. Особенности субъект-субъектного взаимодействия членов педагогического коллектива. *Молодой ученый*. 2016. № 1. С. 756–758.
186. Сергійчук О. А. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі ВНЗ. URL : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probл_silsk_shkolu/48/6.pdf (дата звернення: 11.092020).
187. Сидоренко Л. М. Мозковий штурм як один з інноваційних методів в освітньому процесі студентів. URL: <http://kumlk.kpi.ua/sites/default/files/Сидоренко%20тези.pdf> (дата звернення: 11.09.2020 р.).
188. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. К. : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
189. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підруч. для маг. спец. «Педагогіка вищої школи». Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
190. Сисоева С. О., Осадчий В. В., Осадча К. П. Професійна підготовка викладача-тьютора : теорія і методика : навч. посіб. Київ; Мелітополь : «Видавничий будинок ММД», 2011. 280 с.
191. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І. Є.Булах, О. П. Волосовець, Ю. В.Вороненко. Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2003. 212 с.
192. Слостенин В. А., Каширин В. П. Педагогіка и психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2001. 480 с.

193. Слободянюк О. М. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів економічного профілю у процесі вивчення суспільно-гуманітарних наук : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 277 с.

194. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под. общ. ред. П. И. Пидкасистого. М. : ТЦ Сфера, 2004. 448 с.

195. Смолюк С. В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... к. пед. наук : 13.00.01. Луцьк, 2017. 277 с.

196. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 46 с.

197. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. К. : «ЕксОб», 2004. 304 с.

198. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : мод. посіб. для слух. автор. курсів підвищ. кваліф. викл. МПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

199. Сурнина Т. Ю. Компетентностная модель тьюторской деятельности как основа для совершенствования деятельности современного педагога. *Омский научный вестник*. № 1 (63). 2008. С. 83–88.

200. Сучану А. К. Формування ціннісно-сміслової готовності до тьюторської діяльності у магістрів гуманітарних спеціальностей : дис. ... к. пед. н. : 13.00.04. Кіровоград, 2016. 266 с.

201. Сучасний словник іншомовних слів : 20000 слів і словосполучень / уклад. : О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. К. : Довіра, 2006. 789 с.

202. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : кол. монографія / автор. кол. С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майер, О. М. Устименко, В. В. Черниш та ін. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.

203. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.

204. Татарінова М. Н. К вопросу о компонентном содержании иноязычного образования. *Педагогика и психология*. 2014. С. 140–143.

205. Татур Ю. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.

206. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 6 (69). С. 181–191.

207. Терентьева Н. О. Моделювання освітньої та професійної підготовки магістрантів спеціальності педагогіка вищої школи. *Вісник Національного університету оборони України. Педагогіка*. 2014. № 6 (43). С. 202–207.

208. Терно С. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : [посібник для вчителя]. Запоріжжя : ЗНУ, 2011. 105 с.

209. Тітова С. В. Підготовка вчителів філологічних спеціальностей до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2017. 267 с.

210. Торчевський Р. В. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військово управління в системі післядипломної освіти: дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 300 с.

211. Трухан Г. В. Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 146–156.

212. Тьютор. Перші кроки / упоряд. О. Кондратенко. Київ : Вид. група «Шкільний світ», 2017. 104 с.

213. Тютюнник О. В. Зміст і структура професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед

старшокласників. *Освіта дорослих як фактор розвитку дорослої людини в умовах сучасних соціальних змін*. Черкаси, 2012. С. 143–150.

214. Фармачей С. И. Взаимосвязь мотивационной структуры личности с мотивацией достижения успеха. *Психология современности: наука и практика*. Одеса, 2003. С. 72–74.

215. Фетискин Н. П., В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Инс-та Психотерапии, 2002. 490 с.

216. Філософський енциклопедичний словник : довідкове видання. К. : Абрис, 2002. 742 с.

217. Фокша О. М. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці : дис. ... к. пед. н. : 13.000.04. Одеса, 2019. 254 с.

218. Халимон І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «Іноземна мова» : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Ніжин, 2008. 279 с.

219. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижений. СПб. : Речь, 2001. 240 с.

220. Хом'юк В. В. Системний підхід до формування математичної компетентності майбутніх інженерів. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2014. Вип. 17. С. 258–263.

221. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. *Шлях освіти*. 2011. № 2 (60). С. 11–15.

222. Хуторской А. В. Дидактика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2017. 720 с.

223. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

224. Цилицкий В. С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности : д. ... к. пед. н. : 13.00.08. Челябинск, 2018. 206 с.

225. Цюпак І. М. Сутність дефініції «тьютор» у сучасному просторі дошкільної освіти. *Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови нової української школи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Херсон, 19–20 квіт. 2018 р. Херсон, 2018. С. 51–52.

226. Чайка О. В. Підготовка майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх закладів : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2018. 24 с.

227. Челнокова Е. А. Тьюторская деятельность педагога в условиях профильного обучения : дис. ... к. пед. н. : 13.00.01. Нижний Новгород, 2010. 184 с.

228. Чемодурова Ю. М. Проблема визначення та формування професійно важливих особистісних якостей практичного психолога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 25. С. 233–239.

229. Черньонков Я. Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2002. № 12. С. 14–17.

230. Чиркова Н. В. «Тьютор» versus «Учитель». *Вестник ТГПУ*. 2009. № 2 (80). С. 38–41.

231. Шаран Р. Вимоги до професійної компетентності тьюторів у системі дистанційного навчання США. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. № 5. С. 36–42.

232. Шарипов Ф. В. Педагогический менеджмент : учеб. пособ. М. : Университетская книга, 2014. 480 с.

233. Швець Т. Е. Тьюторинг. Практики впровадження. Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2017. 120 с.

234. Шевченко С. В. Особливості діагностики навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. Т. 2. С. 159–163.

235. Шевчук О. Основні підходи до підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку в Україні. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Педагогіка*. 2013. Вип. 2 (11). С. 200–207.

236. Шеїна Л. О. Як комплексний соціальний психолого-педагогічний феномен. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2014. № 4 (287). С. 231–238.

237. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2017. 476 с.

238. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 334 с.

239. Шкільний вчитель нового покоління : допроектне базове дослідження (2013–2014 рр) / під кер. В. О. Іваніщева. Київ : «Ленвіт», 2014. 61 с.

240. Шрамко Н. В. Основы тьюторства : курс лекций. Екатеринбург : Изд-во УГПУ, 2018. 112 с.

241. Щенников С., Теслинов А., Чернявская А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования. М. : Образование Сервис, 2004. 608 с.

242. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Т. 71. С. 3–8.

243. Berghmans I., Neckebroeck F., Dochy F., Struyven K. A typology of approaches to peer tutoring. Unraveling peer tutors' behavioural strategies. *European Journal of Psychology of Education*. 2013. Vol. 28. P. 703–723.

244. Beziat J. Tuteurs et tutorés sur le campus numérique FORSE. Actes du colloque Eifad. Poitiers, 2004. 23 p.

245. Bombardelli O. Effective Teaching Practice: Peer Tutoring in Education for Active Citizenship. *The European proceedings of Social & Behavioral Sciences*:

7-th International Conference on Education and Educational Psychology, Rhodes, 11 Oct. 2016 – 15 Oct. 2016. Rhodes, 2016. P. 343–355.

246. Bray B., McClaskey K. Personalization vs Differentiation vs Individualization : technical report. URL : <https://education.alberta.ca/media/3069745/personalizationvsdifferentiationvsindividualization.pdf> (дата звернення 13.09.2020 р.).

247. Brzezińska A. I. Tutoring w edukacji : kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela? *Tutoring młodych uchodźców*. Warszawa : Wydawca Stowarzyszenie Praktyków Kultury, 2012. S. 39–63.

248. Call K. Professional teaching standards : a comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of teacher education*. 2018. Vol. 43 (3). P. 93–108.

249. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата звернення: 11.09.2020 р.).

250. Chin T., Rabow J., Estrada J. Tutoring matters : everything you always wanted to know about how to tutor, 2-nd ed. Philadelphia : TEMPLE UNIVERSITY PRESS, 2011. 240 p.

251. Clark S., Pointon G. Word for Word. Oxford, 2003. 256 p.

252. Cofer R. The peer tutor experience : tutor perceptions of academic performance and skillset gains. *The Learning Assistance Review*. 2020. Vol. 25. No. 1. P. 41–67.

253. Cohen-Scali V. Competence and competence development. Opladen : B. Budrich, 2012. P. 31–51.

254. Duden : електронний словник. URL : <http://www.duden.de> (дата звернення: 11.09.2020).

255. Duran D. Cooperative interactions in peer tutoring. Patterns and Sequences in Paired Writing. *Middle Grades Research Journal*. 2010. Vol. 5 (1). P. 47–60.

256. European competence matrix «tutor». Certification of mentors tutors. 2012. 14 p.

257. Evens M., Michael J. One-on-one tutoring by humans and computers. Mahwah, London : Lawrence Erlbaum Associates publish, 2006. 496 p.
258. Falchikov N. Learning together. Peer-tutoring in high education. L, 2001. 335 p.
259. Faletta E. Tutor training manual. CGCC Learning Center. 32 p.
260. Galbraith J., Winterbottom M. Peer-tutoring: what's in it for the tutor? *Educational Studies*. Vol. 37, No. 3. P. 321–332.
261. Gordon E. Centuries of tutoring : a history of alternative education in America and Western Europe. Lanham : University Press of America, 1990. 446 p.
262. Hafsan J. Teacher of 21st century : characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*. 2017. Vol. 7 (9). P. 50–54.
263. Harris J., Spina N., Ehrich L., Smeed J. Literature review : Student-centred schools make the difference. Melbourne : Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2013. 46 p.
264. Hartmann Martin D. Kompetenzentwicklung von Lernerinnen. *Erneuerbare Energien – neue Ausbildungsfelder für die Zukunft : Didaktik und Ausgestaltung von zusätzlichen Qualifikationsangeboten in Kombination mit der dualen Erstausbildung*. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, 2012. S. 73–83.
265. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27–30 March, 1996). *Secondary Education for Europe*. Strasbourg, 1997. 73 p.
266. Hymes D. Models of the Interaction of Language and Social Life. *Directions in Sociolinguistics : the Ethnography of Communication*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1972. P. 35–71.
267. Kelly M., Grenfell M. European profile for language teacher education : a frame of reference. UK, 2004. 45 p.
268. Kolb A., Kolb D. Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*. 2018. Vol. 40. Issue 3. P. 8–14.

269. Kosno M. Kompetentny tutor. Znaczenie funkcji zarządzających dla przebiegu tutoringu rówieśniczego. *Psychologia rozwojowa*. 2013. Tom 13. Vol. 4. S. 95–110.

270. Maag Merki K. Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern : Haupt, 2006. S. 23–56.

271. MacGibbon L. Academic essay writing. Darwin : Charles Darwin University Press, 2014. 26 p.

272. Makulova A., Alimzhanova G. Theory and Practice of Competency-Based Approach in Education. *International Education Studies*. 2015. Vol. 8, No. 8. P. 183–192.

273. Oinam S. Student-Centered Approach to Teaching and Learning in Higher Education for Quality Enhancement. *Journal Of Humanities And Social Science*. 2017. Vol. 22, Issue 6, Ver.13. P. 27–30.

274. Oxford English Dictionary : електронний словник. URL : <http://www.oed.com> (дата звернення: 11.09.2020).

275. Professional standarts for teachers and trainers in education and training / by the Education and Training Foundation. London, 2014. 6 p.

276. Religa J. Kompetencje europejskich mentorów i tutorów. *Edukacja ustawiczna dorosłych*. 2014. Vol. 2 (85). S. 36–45.

277. Rolls N., Wignell P. Communicating at University : Skills for success. Darwin : Charles Darwin University Press, 2013. 282 p.

278. Saliha C. The Competency-based Approach in Higher Education. *Revue des Sciences Humaines*. 2011. No. 22. P. 21–31.

279. The Definition and selection of key competences. Executive summary OECD, 2005. 20 p.

280. Tummons J. Becoming a professional tutor in the lifelong learning sector. GB: Bell & Bain ltd, 2009. 124 p.

281. Tutor handbook : Working Together to Promote Academic Success, 2008. URL : <https://www.uvawise.edu/wp-content/uploads/2019/09/2019-20-tutor-handbook.pdf> (дата звернення : 11.09.2020 p.).

282. Weinert F. E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *Leistungsmessungen in Schulen*. 2001. S. 17–31.

283. Wipperfurth M. Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? *Forum Sprache*. 2009. № 2. S. 6–25.

284. Xiao J. Who am I as a distance tutor? An investigation of distance tutors' professional identity in China. *Distance education*. 2016. P. 1–18.

285. Zhang J. Developing competency model to promote tutor's ability and qualities in China. *Creative Education*. 2014. № 5. P. 1000–1007.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методики діагностування рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ за мотиваційним критерієм

А.1. Питальник «Діагностика мотиваційної домінанти тьюторської діяльності майбутнього вчителя ІМ» (розроблено на основі питальника «Мотиваційна домінанта діяльності педагогів» І. Новик [138])

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні щодо вивчення мотиваційної домінанти (внутрішньої, зовнішньої) до здійснення тьюторської діяльності майбутніми вчителями ІМ.

Інструкція. Оцініть, будь ласка, твердження, які впливають на Ваше ставлення до тьюторської діяльності, за такими критеріями: «не погоджуюсь», «частково погоджуюсь», «погоджуюсь більшою мірою», «повністю погоджуюсь». Поставте позначку «+» у відповідній клітинці.

Твердження	не	погоджуюсь частково	погоджуюсь більшою мірою	повністю погоджуюсь
1. Уважаю, що тьюторська компетентність надасть можливість більш творчо підходити до організації освітньо-виховного процесу				
2. Тьюторська компетентність для сучасного вчителя НУШ не є обов'язковою, традиційний підхід є більш ефективним				
3. Тьюторський супровід учнів буду здійснювати лише за вказівкою шкільного				

менеджменту				
4. Уважаю, що мої заняття повинні бути організовані таким чином, щоб вони сприяли особистісному розвитку кожної дитини				
5. Використовуючи тьюторські технології, я більш інноваційно зможу організувати свою роботу				
6. Тьюторська компетентність надасть мені можливість підвищити своє матеріальне становище				
7. Уважаю, що тьюторська діяльність підвищить рівень моєї професійної майстерності вчителя				
8. Якщо я добре оволодію тьюторською компетентністю, то можу уникнути критики з боку більш досвідчених колег				
9. Мене цікавлять різні інноваційні технології навчання, і тьюторство як технологія супроводу автономної особистості учня є одним з предметів мого наукового та професійного інтересу				
10. Тьюторська компетентність надасть мені можливість досягти соціального престижу серед колег				

Обробка результатів опитування

Результати питальника дозволяють установити вплив внутрішніх (відповіді на питання №№ 1, 4, 5, 7, 9) і зовнішніх (відповіді на питання №№ 2,

3, 6, 8, 10) мотивів на бажання майбутніх педагогів реалізувати себе в якості вчителя ІМ, який має у своєму інструментарії тьюторську компетентність.

Відповідь «не погоджуюсь» оцінюється в 0 балів, «частково погоджуюсь» – 1 бал, «погоджуюсь більшою мірою» – 2 бали, «повністю погоджуюсь» – 3 бали.

Інтерпретація результатів

Максимальна сума можливих отриманих балів – 30:

21 – 30 балів – високий рівень мотивації до тьюторської діяльності;

11 – 20 балів – середній рівень мотивації до тьюторської діяльності;

10 і менше балів – низький рівень мотивації до діагностичної діяльності.

А.2. Питальник «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса [92]

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні щодо вивчення сили мотивації майбутніх учителів ІМ до досягнення успіху в тьюторській діяльності.

Інструкція. Погодьтеся чи не погодьтеся із зазначеними твердженнями. Поставте позначку «+» у відповідній клітинці.

Твердження	Так	Ні
1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час		
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання з тьюторства		
3. Коли я виконую якийсь проєкт з тьюторства, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту		
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх		
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій		
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх		
7. Щодо себе я більш вимогливий(а), ніж до інших		
8. Я більш доброзичливий(а), ніж інші		
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання з тьюторства, то потім засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся(домоглася) б успіху		
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку		
11. Старанність – це не основна моя риса		
12. Мої досягнення в навчанні і праці не завжди однакові		
13. Мене більше приваблює філологія, ніж педагогіка		

14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала		
15. Я знаю, що мої одногрупники вважають, що в мене є хист до вчительської роботи		
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими		
17. У мене легко викликати честолюбство		
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно		
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших		
20. Іноді я відкладаю те, що повинен(на) був(ла) зробити зараз		
21. Треба покладатися тільки на самого(саму) себе		
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші		
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю		
24. Я менш честолюбний(а), ніж багато інших		
25. У кінці канікул я радію, що скоро повернусь до вивчення основ тьюторства		
26. Коли я налаштований(а) до роботи, я роблю все краще й більш творчо, ніж інші		
27. Мені простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати та мають зі мною спільний інтерес до тьюторства		
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі		
29. Мені доводиться виконувати проєкти частіше, ніж іншим		
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще		
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим(ою)		

32. Мої успіхи якоюсь мірою залежать від моїх одногрупників		
33. Безглуздо протидіяти волі викладача		
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати		
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий(а)		
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення		
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж робота інших		
38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця		
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою		
40. Я не заздрю тим, хто прагне обіймати керівні посади		
41. Коли я впевнений(а), що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду на все		

Обробка результатів опитування

Ви отримали по 1 балу за відповіді «Так» на такі питання: №№ 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Ви також отримали по 1 балу за відповіді «Ні» на питання: №№ 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на питання: №№ 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Інтерпретація результатів

21 бал і вище – занадто високий рівень мотивації до успіху;

11 – 20 балів – середній рівень мотивації до успіху;

1 – 10 балів – низький рівень мотивації до успіху.

А.3. Питальник «Потреба в оволодінні теоретичними і практичними знаннями з основ тьюторства» (адаптована методика «Мотивації до навчання у виші» Т. Ільїної [92])

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні щодо вивчення потреби здобувачів у оволодінні теоретичними і практичними знаннями з основ тьюторства.

Інструкція. Позначте Вашу згоду з твердженням знаком «+», незгоду – знаком «-» у відповідній графі.

№ з/п	Твердження	+	-
1.	Краща атмосфера на занятті з тьюторства – атмосфера вільних висловлювань		
2.	Зазвичай я працюю з великою напругою		
3.	У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.		
4.	Я самостійно вивчаю матеріал щодо нових педагогічних позицій учителя (тьютора, ментора, фасилітатора), оскільки вважаю, що ця компетентність необхідна для моєї майбутньої професії вчителя Нової української школи		
5.	Яке з властивих вам якостей Ви вище всього цінуєте? Напишіть відповідь поруч		
6.	Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії		
7.	Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем		
8.	Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми виконуємо у ЗВО		
9.	Велике задоволення мені дає розповідь		

	знайомим про мою майбутню професію вчителя та сучасні позиції, які він реалізує в школі		
10.	Я дуже середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати краще		
11.	Я вважаю, що в наш час учителю не обов'язково мати тьюторську компетентність		
12.	Я твердо впевнений у правильності вибору професії		
13.	Від яких з властивих вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поруч		
14.	При зручному випадку я використовую на практичних заняттях з тьюторства допоміжні засоби (конспекти, шпаргалки, записи)		
15.	Найчудовіший час життя – студентські роки		
16.	У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон		
17.	Я вважаю, що для повного оволодіння професією варто вивчати глибоко не тільки всі навчальні дисципліни, але й також матеріал про те, яким повинен бути сучасний учитель, його педагогічні позиції та компетентності		
18.	При можливості я вступив би до іншого ЗВО		
19.	Я зазвичай спочатку беруся за більш легкі завдання, а більш важкі залишаю на кінець		
20.	Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них		
21.	Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей		

22.	Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення й матеріальний достаток у житті		
23.	Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я		
24.	Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту		
25.	З якихось практичних міркувань для мене це найзручніший ЗВО		
26.	У мене достатньо сили волі, щоб учитися самостійно та обирати власну освітню траєкторію		
27.	Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою		
28.	Мені здається, що набути тьюторську компетентність можна без зайвих зусиль		
29.	Є багато навчальних дисциплін, які я міг би опанувати з не меншим інтересом		
30.	Яке з властивих вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поруч		
31.	Я дуже захоплююсь, але всі мої захоплення так чи так пов'язані з майбутньою роботою та особливо з тими новими педагогічними позиціями та компетентностями, які необхідні для роботи зі школярами Нової української школи		
32.	Занепокоєння про іспит або роботу, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати		
33.	Висока зарплата після закінчення ЗВО для мене не головне		

34.	Мені потрібно бути в хорошому настрої, щоб підтримати спільне рішення групи		
35.	Я змушений був вступити до ЗВО, щоб зайняти бажане становище в суспільстві, уникнути служби в армії		
36.	Я вивчаю проблему тьюторства та сучасних педагогічних позицій учителя, щоб стати професіоналом, а не для іспиту		
37.	Мої батьки висококваліфіковані професіонали, і я хочу бути на них схожим		
38.	Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту		
39.	Яка з ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поруч		
40.	Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід матеріал про тьюторство, оскільки вважаю, що моєї майбутньої спеціальності це не стосується		
41.	Мене дуже турбують можливі невдачі		
42.	Найкраще я займаюся, коли ми виконуємо різні цікаві завдання		
43.	Мій вибір цього ЗВО остаточний		
44.	Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них		
45.	Щоб переконати в чому-небудь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно		
46.	У мене зазвичай рівний і гарний настрій		
47.	Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії		
48.	До вступу до ЗВО я давно цікавився цією		

	професією, багато читав про неї		
49.	Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна, оскільки я можу супроводжувати учнів у пізнанні світу, себе		
50.	Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору цього ЗВО		

Обробка результатів опитування

Шкала «набуття знань» – за згоду («+») з твердженнями: *n.* 4 – 3,6 бала; *n.* 17 – 3,6 бала; *n.* 26 – 2,4 бала; за незгоду («-») з твердженнями: *n.* 28 – 1,2 бала; *n.* 42 – 1,8 бала. Максимум балів – 12,6.

Шкала «оволодіння професією» – за згоду («+») з твердженнями: *n.* 9 – 1 бал; *n.* 31 – 2 бали; *n.* 33 – 2 бали; *n.* 43 – 3 бали; *n.* 48 – 1 бал, *n.* 49 – 1 бал. Максимум балів – 10.

Шкала «отримання диплома» – за незгоду («-») з твердженнями: *n.* 11 – 3,5 бали; за згоду («+») з твердженнями: *n.* 24 – 2,5 бали; *n.* 35 – 1,5 бали, *n.* 44 – 1 бал. Максимум балів – 10.

Питання пп. 5, 13, 30, 39 – є нейтральними до цілей питальника і в обробку не включаються.

Інтерпретація результатів

Переважна більшість мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір здобувачем професії та зацікавленість в оволодінні теоретичними і практичними знаннями щодо нової педагогічної позиції вчителя.

А.4. Питальник «Пізнавальний інтерес до тьюторства»

(розроблено О. Гармаш)

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь у опитуванні щодо наявності пізнавального інтересу до тьюторської діяльності в здобувачів закладів вищої освіти та дати відповіді на запропоновані питання.

Інструкція. Оцініть, будь ласка, твердження, з якими Ви себе співвідносите за критеріями: «майже ніколи», «іноді», «часто», «майже завжди». Поставте позначку «+» у відповідній клітинці.

Твердження	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
Маю високий рівень навчальної працездатності	1	2	3	4
Готуюсь сумлінно до занять	1	2	3	4
Шукаю різні шляхи виконання завдань	1	2	3	4
Під час занять уважний(а)	1	2	3	4
На заняттях з тьюторства я відчуваю себе впевнено і можу вільно висловлюватись	1	2	3	4
Я ставлю додаткові запитання викладачу і своїм одногрупникам	1	2	3	4
Виконуючи завдання викладача, я шукаю відповіді в підручниках або мережі Інтернет	1	2	3	4
Викладач дає такі завдання, коли мені потрібно звернутись до власного досвіду	1	2	3	4
Читаю додаткову літературу щодо тьюторської компетентності вчителя ІМ і тьюторської діяльності взагалі	1	2	3	4
Дивлюсь відеолекції про тьюторство	1	2	3	4
Із задоволенням виконую додаткові завдання викладача	1	2	3	4
Якщо я щось не розумію, то звертаюсь по допомогу до викладача	4	3	2	1
Якщо я щось не розумію, то звертаюсь по допомогу до одногрупника(ці)	4	3	2	1
У мене є ідеї, як я можу застосувати	1	2	3	4

концептуальні положення тьюторства у своїй освітній діяльності				
Я знаю, як я зможу використовувати концептуальні положення тьюторства у своїй професійній діяльності вчителя в майбутньому	1	2	3	4
Я беру активну участь у тренінгах, семінарах, виступаю на студентських конференціях	1	2	3	4
Я заздалегідь готуюсь до контрольних точок та контрольних робіт залікового модуля	1	2	3	4
Я аналізую свої успіхи та невдачі під час навчальних занять	1	2	3	4
Намагаюсь виконати завдання, винесені на самостійне опрацювання, творчо	1	2	3	4
Я відчуваю себе суб'єктом власної освітньої траєкторії під час опанування навчальної дисципліни	1	2	3	4

Обробка результатів опитування

За кожен відповідь, що збігається з критерієм «*майже ніколи*», нараховується 1 бал, «*іноді*» – 2 бали, «*часто*» – 3 бали, «*майже завжди*» – 4 бали. Твердження «Якщо я щось не розумію, то звертаюсь по допомогу до викладача», «Якщо я щось не розумію, то звертаюсь по допомогу до одногрупника(ці)» є інверсійними.

Інтерпретація результатів

61 – 80 балів – високий рівень пізнавального інтересу до тьюторства;

41 – 60 балів – середній рівень пізнавального інтересу до тьюторства;

20 – 40 балів – низький рівень пізнавального інтересу до тьюторства.

А.5. Питальник «Діагностика прагнення до неперервної самоосвіти»
(адаптована методика «Самооцінки потреби в самоосвіті, саморозвитку й самовдосконаленні» О. Зубрової [85])

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в анкетуванні щодо діагностики прагнення здобувачів до неперервної самоосвіти.

Інструкція. Прочитайте наведені запитання та виберіть із запропонованих варіантів «ні», «частково», «так» те, що Вам найбільше підходить.

№ з/п	Запитання	Відповіді		
		ні	частково	так
1.	Чи читали Ви та чи знаєте щось про принципи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?			
2.	Чи маєте Ви серйозне та глибоке прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку власних професійно важливих якостей, здібностей?			
3.	Чи відзначають Ваші друзі, знайомі Ваші успіхи в самоосвіті, самовдосконаленні, саморозвитку?			
4.	Чи відчуваєте Ви прагнення глибше пізнати самого себе, свої здібності?			
5.	Чи маєте Ви ідеал людини, який спонукає вас до самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку в професійному й особистісному напрямках?			
6.	Чи часто Ви замислюєтеся над причинами своїх помилок, невдач?			

7.	Чи здатні Ви до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності?			
8.	Чи здатні Ви й надалі розв'язувати важке завдання, якщо перші дві години не дали очікуваного результату?			
9.	Чи ведете Ви щоденники, де записуєте свої ідеї, плануєте своє життя (на рік, на найближчі місяці, тиждень, день)?			
10.	Чи вважають Ваші друзі Вас людиною, здатною до подолання труднощів?			
11.	Чи знаєте Ви власні сильні й слабкі сторони?			
12.	Чи хвилює Вас майбутнє?			
13.	Чи прагнете ви до того, щоб Вас поважали Ваші найближчі друзі, батьки?			
14.	Чи здатні Ви керувати собою, стримувати себе в конфліктній ситуації?			
15.	Чи здатні Ви до ризику?			
16.	Чи прагнете Ви виховувати в собі силу волі або інші якості?			
17.	Чи домагаєтесь Ви того, щоб до Вашої думки прислухалися?			
18.	Чи вважаєте Ви себе цілеспрямованою людиною?			
19.	Чи вважають (вважали) Вас батьки здатною до самоосвіти, саморозвитку людиною?			
20.	Чи вважають (вважали) Вас учителі здатною до самоосвіти, саморозвитку людиною?			
21.	Чи вважають (вважали) Вас друзі здатною до самоосвіти, саморозвитку людиною?			

Обробка результатів опитування.

За відповідь «ні» – 1 бал; за відповідь «частково» – 2 бали; за відповідь «так» – 3 бали.

Інтерпретація результатів

51 – 63 бали – високий рівень прагнення здобувачів до неперервної самоосвіти;

38 – 50 балів – середній (рівень прагнення здобувачів до неперервної самоосвіти);

21 – 37 балів – низький рівень прагнення здобувачів до неперервної самоосвіти.

А.6. Питальник «Професійний кодекс вчителя з тьюторською компетентністю (за Євою Фаллетта) [259]» (розроблено О. Гармаш)

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні щодо вивчення прагнення здобувачів дотримуватись професійних цінностей вчителя-тьютора.

Інструкція. Дайте відповідь «так» чи «ні» на запитання відповідно до Вашої внутрішньої системи цінностей.

Питання	так	ні
Чи вважаєте Ви, що предметні знання та вміння мають високий пріоритет?	+	
Чи є Вашою метою в професійній педагогічній діяльності формування в здобувачів впевненості в собі?	+	
Чи може заслуговувати та отримувати здобувач Вашу повну увагу?	+	
Чи допускаєте Ви, що розмовляти зі здобувачем незрозумілою для нього мовою є нормою?		+
Чи допускаєте Ви, що вчитель-тьютор повинен уміти визнавати свої слабкі сторони і звертатися за допомогою кожного разу, коли вона його потрібна?	+	
Чи можете Ви прийняти здобувача як особистість з усіма її вадами без зайвих суджень?	+	
Чи вважаєте Ви, що учня потрібно завжди заохочувати, але ніколи не давати марну надію та порожні лестощі?	+	
Чи допускаєте Ви, що ваші взаємини зі здобувачем повинні будуватися на принципах відкритості та чесності?	+	
Чи припускаєте Ви, що Вам як наставнику варто нав'язувати здобувачам свою систему цінностей?		+
Чи допускаєте Ви факт виконання завдання замість		+

здобувача, якщо в нього щось не виходить?		
Чи може здобувач стати для Вас також наставником та навчити, як краще виконувати свою роботу?	+	
Чи вважаєте Ви, що пріоритетом у Вашій роботі зі здобувачем є не передача фактичних знань, а навчити його вчитися?	+	
Чи допускаєте Ви той факт, що Ви при здобувачах можете негативно прокоментувати політику оцінювання в школі, методи викладання інших учителів, завдання?		+
Чи вважаєте Ви, що Ваша кінцева мета в навчанні здобувачів – сприяння незалежному й автономному навчанню в школі?	+	

Обробка результатів опитування.

За кожну відповідь здобувача, що збігається з ключем, нараховується 1 бал.

Інтерпретація результатів.

12 балів та більше – високий рівень прагнення дотримуватись тьюторських цінностей, їх повна суб'єктивація;

6 – 11 балів – середній рівень прагнення дотримуватись тьюторських цінностей, їх часткова суб'єктивація;

5 балів та менше – низький рівень прагнення дотримуватись тьюторських цінностей, відсутність їх суб'єктивації.

**Методики діагностування рівня сформованості когнітивного компонента
тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ за теоретичним
критерієм**

Б.1. Тест «Діагностика рівня сформованості тьюторських знань»

(розроблено О. Гармаш)

1. Феномен «тьюторства» виник як:

- а) складник системи класичних англійських університетів;
- б) окремий освітній елемент у закладах вищої освіти Німеччини;
- в) система домашнього навчання американських школярів.

2. У середньовічних університетах «тьютор» був:

- а) професором випускової кафедри;
- б) особистістю, яка здійснювала посередницькі функції між вільним професором та вільним студентом;
- в) викладачем кафедри.

3. У системі сучасної університетської освіти тьютор – це ...

- а) педагог, який допомагає майбутнім фахівцям у самовизначенні, самоздійсненні та самореалізації через супровід побудови індивідуальної освітньої програми;
- б) куратор групи, який опікується організацією дозвілля здобувачів;
- в) приватний викладач (репетитор).

4. Визначте провідну мету тьюторської системи:

- а) сформувати в здобувачів компетентності в спеціальних навчальних дисциплінах;
- б) навчити здобувачів самостійно мислити, здійснювати рефлексію власної роботи та бути відповідальним за вибір;
- в) розвивати навички роботи за алгоритмом.

5. Чим індивідуальний підхід відрізняється від індивідуалізованого навчання? _____
_____.
6. Однією з умов тьюторингу є створення своєрідного освітнього середовища, що характеризується:
- а) відкритістю та варіативністю;
 - б) інноваційністю та гнучкістю;
 - в) навчально-методичним та матеріально-технічним забезпеченням.
7. Яким чином пов'язана тьюторська діяльність з ідеями гуманітарної освіти:
- а) через спільну ідею навчити людину самореалізуватися, бачити свій потенціал та ресурс;
 - б) через спільну мету – виховати доброзичливу особистість;
 - в) через реалізацію спільних принципів навчання – науковості, систематичності і послідовності, свідомості.
8. Як Ви вважаєте, що розуміють, коли говорять «суб'єкт-суб'єктні взаємини між викладачем та здобувачем»? _____
_____.
9. Із перелічених функцій професійної діяльності виберіть ті, які відповідають тьютору (кілька):
- а) діагностична;
 - б) проєктувальна;
 - в) рефлексивна;
 - г) енергетична;
 - д) утворювальна;
 - е) технологічна.
10. Назвіть обов'язки педагога-тьютора в закладах загальної середньої освіти:

- а) організація індивідуального супроводу учня передпрофільної підготовки та профільного навчання;
- б) діагностика особистісних якостей з метою якісної організації дозвіллевої діяльності учнів;
- в) організація вивчення гуманітарних дисциплін.

11. Що розуміють під індивідуальною освітньою програмою?

- а) програму, що спрямована на особистісний, професійний розвиток, яка розроблена та реалізується тьютором на підставі особистісних, освітніх, професійних інтересів, потреб та запитів;
- б) програму, яка відображає методи і форми, що використовує викладач під час практичного заняття;
- в) програму, що написана викладачем під кожного окремого здобувача.

12. Тьюторський супровід – це ...

- а) допомога у виконанні домашнього завдання;
- б) діяльність, спрямована на виявлення, розвиток освітніх мотивів, пошук ресурсів для побудови індивідуальної освітньої програми;
- в) здійснення педагогічного впливу на життєвий шлях здобувача.

13. Як Ви розумієте твердження: «Тьютор лише допомагає розкрити «ресурсну карту», а тьюторант самостійно досліджує альтернативи та приймає рішення, яка з альтернатив є для нього оптимальною» (С. Дудчик)?

14. Класична (Оксфордська) тьюторська система вміщує ... (виберіть правильні твердження):

- а) керівництво процесом навчання;
- б) моральне наставництво;
- в) навчання здобувачів упродовж семестру або навчального року за індивідуально розробленою схемою;
- г) допомога в підготовці до олімпіад;

д) спільна підготовка проєктів

15. Модель тьюторського супроводу «peer-tutoring» реалізується:

- а) тьютором-однолітком;
- б) тьютором-викладачем;
- в) сертифікованим фахівцем.

16. Чим відрізняється відкритий освітній простір від закритого?

17. Співвіднесіть поняття з визначенням:

1) експерт у певній галузі, що має значний досвід, а отже, є особою, гідною наслідування	а) фасилітатор	1 – 2 – 3 –
2) особа, що керує розвитком учня, допомагає розпізнати потенціал, визначає спільно з учнем стиль наукового, особистісного й суспільного розвитку	б) психолог	4 – 5 – 6 –
3) фахівець у галузі технічних засобів	в) викладач	
4) фахівець, який знає, як учити та чого навчити	г) ментор	
5) фахівець, який працює над розвитком психічних процесів	д) коуч	
б) фахівець, який допомагає організувати процес групового обговорення	е) тьютор	

18. Установіть послідовність реалізації етапів тьюторського супроводу:

а) проєктувальний етап	1 етап –
б) діагностико-мотиваційний етап	2 етап –
в) аналітико-рефлексивний етап	3 етап –
г) дослідницький етап	4 етап –

19. Соціальний вектор тьюторської дії ...

- а) надає здобувачу інформацію про різні спецкурси, тренінги, семінари, конференції, де він може чогось навчитись;
- б) сприяє встановленню міжпредметних зав'язків;
- в) сприяє встановленню вимог до здобувача в процесі реалізації індивідуальної освітньої програми.

20. До специфічних форм тьюторського супроводу належать:

- а) індивідуальна консультація;
- б) мінілекція;
- в) тьюторіал;
- г) семінар-презентація;
- д) освітня подія.

21. В основі тьюторської діяльності знаходиться метод:

- а) відкритих недирективних питань;
- б) обмін враженнями та почуттями;
- в) логічного переконання.

22. Фіксація пізнавального інтересу здобувачів відбувається за допомогою:

- а) написання конспекту;
- б) використання тематичного портфолію;
- в) ділової гри.

23. Знайдіть зайве твердження: Структура індивідуального освітнього маршруту складається з компонентів:

- а) цільовий;
- б) змістовий;
- в) технологічний;
- г) діагностичний;
- д) організаційно-педагогічний;
- е) рефлексивний.

24. Знайдіть зайве твердження. До важливих тьюторських цінностей відносять:

- а) пріоритет знань;
- б) вільність думок та мрій;
- в) студентоцентризм;
- г) відкритість та чесність;
- д) сприяння навчальній автономії учня;
- е) уміння тримати дистанцію.

25. Знайдіть зайве твердження. Когнітивний компонент тьюторської компетентності викладача-предметника складається з таких блоків:

- а) блок педагогічних знань;
- б) блок технічних знань;
- в) блок психологічних знань;
- г) блок методичних знань.

26. До тьюторських умінь відносять:

- а) фасилітативні вміння;
- б) графічні вміння;
- в) композиційні вміння.

27. Знайдіть зайве твердження. До важливих якостей учителя з тьюторською компетентністю відносять:

- а) вимогливість;
- б) активне слухання;
- в) емпатія;
- г) адаптивність;
- д) інноваційність;
- е) емоційна стабільність.

28. Аналітико-рефлексивний етап тьюторського супроводу передбачає:

- а) самоаналіз освітнього шляху, досягнутих результатів;
- б) пошук та демонстрацію знайдених даних;
- в) побудову карти інтересу.

29. Знайдіть зайве твердження: До основних рефлексивних процесів належить:

- а) самовизначення;
- б) самопізнання;
- в) самоактуалізація;
- г) індивідуалізація.

30. Особистісно-ресурсна карта при плануванні тьюторського супроводу визначає:

- а) систему планування спільної роботи тьютора і тьюторанта;
- б) наявність освітніх перспектив;
- в) алгоритм роботи тьютора.

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

до тесту «Діагностика рівня сформованості тьюторських знань»

1.	А	16.	–
2.	Б	17.	ГЕДВБА
3.	А	18.	БАГВ
4.	Б	19.	А
5.	–	20.	АВД
6.	А	21.	А
7.	А	22.	Б
8.	–	23.	Е
9.	АБВ	24.	Е
10.	А	25.	Б
11.	А	26.	А
12.	Б	27.	А
13.	–	28.	А
14.	АБВ	29.	Г
15.	А	30.	А

Обробка результатів тестування

правильна відповідь на *п. 5, п. 8, п. 13, п. 16, п. 17* – 5 балів;

правильна відповідь на всі останні питання – 3 бали.

Максимальна кількість балів – 100.

Інтерпретація результатів

80 – 100 балів – високий рівень сформованості тьюторських знань;

79 – 50 балів – середній рівень сформованості тьюторських знань;

49 балів і менше – низький рівень сформованості тьюторських знань.

Б.2. Методика діагностики усвідомленості засвоєння теоретичних знань, необхідних для тьюторської діяльності (розроблено О. Гармаш)

I. Напишіть мініесе на одну із запропонованих тем:

1. Неможливо супроводжувати того, хто не хоче йти.
2. Роль учителя з тьюторською компетентністю в мотивації учнів до самоосвіти.
3. Учитель-тьютор лише відкриває двері – входиш ти сам.
4. Особливості тьюторського супроводу підлітків.
5. Базові принципи індивідуалізації.

II. Прочитайте текст «Tutor responsibilities» (from «Tutor Handbook: working together to promote academic success» [281]). Висловіть письмово думку, чи погоджуєтесь Ви з усіма твердженнями? Які пункти Ви об'єднали б, доповнили, удосконалили б? Складіть власний перелік обов'язків учителя з тьюторською компетентністю.

Схема оцінювання есе та письмового висловлювання

(за L. MacGibbon [271, с. 7]; у перекл. О. Гармаш)

Критерій	Оцінка	Показники
Організація тексту та структура есе	5	Вступ: теза має бути чітко сформульована відповідно до основної частини есе (письмового висловлювання)
	5	Основна частина есе (письмового висловлювання): повинна бути добре структурована, мати логічно пов'язані між собою абзаци
	5	Мова есе (письмового висловлювання): стиль мови повинен бути відповідно до мети написання та аудиторії
	5	Висновки: повинні бути висвітлені ключові моменти основної частини есе (письмового висловлювання) та

Зміст	25	подані посилання на відповідні тези Відповіді на питання: ідеї повинні бути чітко висвітлені та послідовно пов'язані з питанням есе, проблемним запитанням
	25	Критичне мислення: потрібно показати високий рівень критичного аналізу, а також висвітлити різні погляди, де це потрібно.
Якість доказів	15	Дослідження: ідеї підкріплені надійними та релевантними джерелами
	5	Список покликань є точним
Граматика	8	Речення структуровано чітко, послідовно та без помилок
Форматування	2	Форматування тексту згідно з вимогами. Титульний аркуш заповнено точно

**Методики діагностування рівня сформованості діяльнісного компонента
тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ за практичним
критерієм**

В.1. Питальник «Діагностика фасилітативних умінь»

(розроблено О. Гармаш)

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні щодо встановлення рівня розвиненості фасилітативних умінь, які забезпечують формування тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ.

Інструкція. Уважно прочитайте 20 тверджень та, відповідно до власних міркувань, поставте позначку «+», визначивши тим самим згоду або не згоду з кожним твердженням.

Твердження	так	ні
1. Ви вважаєте, що можете стати посередником у обговоренні спірних питань різними сторонами з метою підтримання діалогу в конструктивному руслі	+	
2. На Вашу думку, завдяки фасилітації можливо простимулювати людей ділитись думками, ідеями	+	
3. Під час суперечок Вам складно зайняти нейтральну позицію		+
4. Ви вважаєте, що вчитель повинен щось робити разом з учнями, а не спостерігати за ними	+	
5. Під час наукової дискусіє Ви сприймаєте критику у Ваш бік спокійно	+	
6. Якщо дискусія зайшла в інший бік, Ви вважаєте, що варто нагадати виступаючим щодо мети та очікуваних результатів розмови	+	
7. Ви вмієте ставити стимулювальні недирективні	+	

запитання		
8. Ви звертаєте увагу на невербальну комунікацію співрозмовника, і якщо він чимось роздратований, вважаєте своїм обов'язком заспокоїти його	+	
9. Якщо співрозмовнику важко висловити свої думки, Ви ніколи йому не допоможете в цьому		+
10. Ви можете годинами уважно слухати співрозмовника	+	
11. Ви вважаєте, що ефективно можете модерувати і індивідуальну роботу учня, і групову роботу	+	
12. Ви знаєте прийоми ефективного управління часом та їх використовуєте в повсякденному житті	+	
13. Ви звертаєте увагу на учня, який постійно мовчить	+	
14. Вам цікаві думки й почуття співрозмовника	+	
15. Ви знаєте, як попередити та виявити проблеми, які можуть трапитись учням під час групової роботи	+	
16. Ви вважаєте, що здатні допомогти групі учнів, які працюють над освітнім проєктом, визначити цілі та сконструювати план дослідження	+	
17. Ви з легкістю дозволяєте співрозмовнику приймати рішення самостійно, що для нього важливо, а що ні	+	
18. У процесі наукової дискусії Ви вважаєте, що не всі ідеї є ефективними		-
19. Ви знаєте, як спрямувати учнів на пошук освітніх ресурсів	+	
20. Ви здатні самостійно знаходити та пропонувати учням ресурси для розвитку їхніх пізнавальних інтересів, про які, можливо, вони не знали	+	

Обробка результатів опитування

Кожна правильна відповідь оцінюється в 1 бал. Загальна максимальна сума балів – 22 бали.

Інтерпретація результатів

15 – 20 балів – високий рівень сформованості фасилітативних умінь;

8 – 14 балів – середній рівень сформованості фасилітативних умінь;

7 балів і менше – низький рівень сформованості фасилітативних умінь.

В.2. Методика «Діагностика комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2)» В. Сиявського, Б. Федоришина [13]

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні щодо встановлення рівня сформованості комунікативних та організаторських схильностей майбутніх педагогів.

Інструкція. Вам потрібно відповісти на всі запитання, наведені далі. Відповіді давайте за певними правилами. Усі запитання сформульовані у вигляді тверджень, які потрібно розуміти як запитання для Вас особисто. Перенесіть кожне твердження на себе й дайте відповідь на запитання, яке стоїть за цим твердженням. Якщо воно характеризує Вас, то в бланку відповідей поставте знак «+». А якщо Ви вважаєте, що це твердження не про Вас, що воно Вас не характеризує, Ви не можете погодитись з ним, то відповідайте знаком «-». Отже, «+» – це відповідь «так», а «-» означає відповідь «ні».

1. У мене є багато друзів, з якими я часто спілкуюсь.
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 тощо).
5. Я відчуваю в собі прагнення до встановлення знайомств з різними цікавими Для мене людьми.
6. Мені подобається викопувати 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 відмовляюся від своїх намірів, якщо трапляються перешкоди для їх здійснення.

9. Мені зовсім не важко спілкуватися з людьми, які набагато старші за мене.

10. Буває, що саме я організую різні ігри або розваги зі 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 намагаюся, 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. У мене майже ніколи, тобто дуже рідко, не виникає конфліктів з товаришами через те, що вони (або хтось з них) не виконують своїх обіцянок чи зобов'язань.

17. Буває, що в мене виникає прагнення познайомитися й 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 відчуваю себе не дуже добре в 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 познайомитися з новою людиною.

24. Мене трохи стомлює часте спілкування з товаришами.

25. Мені подобається брати участь у групових іграх.

26. Я досить часто виявляю ініціативу, коли доводиться вирішувати питання, що стосуються інтересів моїх товаришів.

27. Я відчуваю себе невпевнено серед малознайомих мені людей.

28. Я рідко прагну до доведення моєї правоти будь-кому з моїх знайомих.
29. Я відчуваю себе цілком вільно в 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 почуваю себе добре в будь-якій компанії.
34. Я із задоволенням організую різні заходи для своїх товаришів.
35. Я почуваю себе трохи ніяково, якщо доводиться виступати перед великою групою людей.
36. Я досить часто запізнююся на заплановані зустрічі.
37. У мене багато друзів.
38. Я часто потрапляю у центр уваги моїх товаришів.
39. Під час спілкування із малознайомими мені людьми я почуваю себе незручно.
40. Я почуваю себе не зовсім упевнено, не зовсім вільно, коли опиняюсь у великій групі своїх товаришів.

Дешифратор. Організаторські схильності

02	+	12	-	22	+	32	-
04	-	14	+	24	-	34	+
06	+	16	-	26	+	36	-
08	-	18	+	28	-	38	+
10	+	20	-	30	+	40	-

M=

Ko= 0,05·Mo =

Qo=

Дешифратор. Комунікативні схильності

01	+	11	-	21	+	31	-
03	-	13	+	23	-	33	+
05	+	15	-	25	+	35	-
07	-	17	+	27	-	37	+
09	+	19	-	29	+	39	-

Мк=

Кк = 0,05·Мк =

Qo=

Обробка результатів опитування та їх інтерпретація.

Кількісна обробка тестових результатів передбачає використання двох дешифраторів, у яких проставлено «ідеальні» відповіді, що відображають максимально можливі показники прояву комунікативних і організаторських схильностей. Кожен дешифратор містить номери запитань-відповідей, які стосуються окремо комунікативних (у першому дешифраторі) і організаторських (у другому дешифраторі) схильностей. Обробка результатів полягає в підрахунку кількості збігів відповідей здобувача в листі відповідей з відповідями, які проставлені в дешифраторі. Число збігів (М) слід увести у формулу:

$$K = 0,05 \cdot M,$$

де «К» – величина оцінного коефіцієнта, а «М» – кількість відповідей, які збіглися з ключем.

Кількісні оцінки, одержані за цією методикою, можуть варіювати від 0 до 1. Показники, ближчі до одиниці, свідчать про високий рівень виявлення комунікативних або організаторських схильностей, ближчі ж до 0 – про низький рівень.

Шкала оцінок комунікативних схильностей (адаптовано відповідно до
дисертаційної роботи)

Кк	Рівень прояву комунікативних схильностей
0,1 – 0,45	Низький
0,46 – 0,65	Середній
0,66 – 1,00	Високий

Шкала оцінок організаторських схильностей (адаптовано відповідно до
дисертаційної роботи)

Ко	Рівень прояву організаторських схильностей
0,2 – 0,55	Низький
0,56 – 0,7	Середній
0,71 – 1,00	Високий

В.3. Методика «Діагностика комунікативної толерантності» В. Бойка [215]**Шановні майбутні вчителі іноземних мов!**

Просимо Вас узяти участь в опитуванні щодо встановлення рівня Вашої комунікативної толерантності.

Інструкція. Вам потрібно дати відповідь на 45 питань, що поділені на 9 блоків та відображають особливості вашої поведінки в певних умовах спілкування. Кожне твердження оцініть від 0 до 3 балів: 0 балів – неправильно, 1 бал – правильно деякою мірою, 2 бали – правильно значною мірою, 3 бали – абсолютно правильно.

1.1. Повільні люди зазвичай діють мені на нерви.

1.2. Мене дратують метушливі, непосидючі люди.

1.3. Шумні дитячі ігри переносу важко.

1.4. Оригінальні, нестандартні, яскраві особи найчастіше впливають на мене негативно.

1.5. Бездоганна в усіх відношеннях людина змусила б мене насторожитися.

2.1. Мене зазвичай виводить з рівноваги нетямущий співрозмовник.

2.2. Мене дратують любителі поговорити.

2.3. Я б обтяжувався розмовою з байдужим для мене попутником у потягу, літаку, якщо він проявить ініціативу.

2.4. Я б обтяжувався розмовами випадкового попутника, який поступається мені за рівнем знань і культури.

2.5. Мені важко порозумітися з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж мій.

3.1. Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіски, косметика, наряди).

3.2. Люди різних субкультур зазвичай справляють неприємне враження або безкультурністю, або здирництвом.

3.3. Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто несимпатичні мені.

3.4. Є тип чоловіків(жінок), яких я не виношу.

3.5. Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем.

4.1. Уважаю, що на грубість потрібно відповідати тим самим.

4.2. Мені важко приховати, якщо людина мені чимось неприємна.

4.3. Мене дратують люди, які у суперечці прагнуть наполягти на своєму.

4.4. Мені неприємні самовпевнені люди.

4.5. Зазвичай мені важко утриматися від зауваження на адресу озлобленої або нервової людини, яка штовхається в транспорті.

5.1. Я маю звичку повчати інших.

5.2. Невиховані люди обурюють мене.

5.3. Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати кого-небудь.

5.4. Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження.

5.5. Я люблю командувати близькими.

6.1. Мене дратують люди похилого віку, коли в годину пік вони опиняються в міському транспорті або в магазинах.

6.2. Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене просто тортури.

6.3. Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю правильною позицією, то зазвичай це дратує мене.

6.4. Я проявляю нетерпіння, коли мені заперечують.

6.5. Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені хочеться.

7.1. Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслугам.

7.2. Мені часто докоряють у буркотливості.

7.3. Я довго пам'ятаю заподіяні мені образи тими, кого я ціную й поважаю.

7.4. Не можна прощати товаришам по службі нетактовні жарти.

7.5. Якщо діловий партнер ненавмисно вразить моє самолюбство, я на нього все ж ображусь.

8.1. Я засуджую людей, які звикли жалітися кожному.

8.2. Внутрішньо я не схвалюю колег(приятелів), які при слушній нагоді розповідають про свої хвороби.

8.3. Я намагаюся ухилятися від розмови, коли хтось починає скаржитися на своє сімейне життя.

8.4. Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг).

8.5. Мені іноді подобається подратувати кого-небудь з рідних або друзів.

9.1. Зазвичай мені важко йти на поступки партнерам.

9.2. Мені важко ладнати з людьми, у яких поганий характер.

9.3. Зазвичай я важко пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі.

9.4. Я утримуюся від стосунків з дещо дивними людьми.

9.5. Найчастіше я з принципу наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер правий.

Обробка результатів та їх інтерпретація

За кожним стовпчиком підраховується сума балів ($1.1+1.2+1.3+1.4+1.5 = \sum$ (сума), $2.1+2.2+2.3+2.4. +2.5= \sum$ (сума) і т. д.).

За кожною з цих шкал досліджуваний може набрати максимум 15 балів: від 0 до 5 – показник толерантного рівня, від 6 до 10 балів – середній рівень толерантності, від 11 до 15 – інтолерантний рівень.

Загальний показник комунікативної толерантності (ЗКТ) має діапазон від 0 до 135 балів. Відповідно піддослідні, які отримали від 0 до 45 балів, мають толерантний рівень ЗКТ, від 46 до 90 балів – середній рівень ЗКТ, від 91 до 135 балів – інтолерантний рівень ЗКТ.

В.4. Адаптована автором методика «Діагностики особливостей самоорганізації» О. Ішкова [96])

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні з метою діагностики вмінь самокорекції діяльності в процесі набуття тьюторської компетентності.

Інструкція. Уважно прочитайте кожне твердження і, оцінивши ступінь своєї згоди або незгоди з ним за наведеною нижче шестибальною шкалою, впишіть отримані бали у вільну клітинку праворуч від номера відповідного затвердження на «бланку відповідей».

Твердження	Повністю не погоджуюсь (-3)	Частково не погоджуюсь (-2)	Швидше не погоджуюсь, ніж погоджуюсь (-1)	Швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь (1)	Частково погоджуюсь (2)	Повністю погоджуюсь (3)
1. У мене є чітке уявлення про те, що таке тьюторська компетентність учителя і як я її можу набути						
2. На заняттях я намагаюся подумки випереджати події, прогножуючи можливі наслідки своїх дій						
3. Я систематично контролюю результати своєї діяльності в процесі набуття тьюторської компетентності у ЗВО						

4. Я можу діяти, незважаючи або навіть усупереч своєму миттєвому емоційному спонуканню						
5. Я намагаюся не брати участь у дискусійних питаннях щодо тьюторства						
6. Ставлячи перед собою мету під час підготовки наукових або творчих завдань, я яскраво, у всіх деталях уявляю результат її здійснення						
7. Якщо в мене не вистачає можливостей для досягнення поставленої мети, то я, в першу чергу, направляю свої зусилля на створення цих можливостей						
8. Я успішно долаю ситуативні бажання (піти погуляти, подивитись кіно), що відволікають мене від поставленої мети в набутті тьюторської компетентності						
9. Я намагаюсь без особливої необхідності не брати участі в семінарах, тренінгах, присвячених тьюторству						
10. До вибору форм і методів набуття тьюторської компетентності я підходжу						

усвідомлено, не шкодуючи на це часу						
11. Ставлячи перед собою мету, я визначаю крайні терміни її досягнення						
12. Я складаю план набуття тьюторської компетентності на тиждень, використовуючи тижневик, спеціальний блокнот і т. п.						
13. Я відстежую ступінь збігу проміжних і кінцевих результатів з раніше запланованими						
14. Я легко мобілізую власні сили для подолання перешкод, що виникають на шляху до поставленої мети						
15. Я легко сприймаю зміни форм, методів і засобів, які застосовує викладач під час опанування дисциплін						
16. Поставивши перед собою мету до набуття тьюторської компетентності, я визначаю конкретний спосіб оцінки свого просування до неї						
17. Я регулярно аналізую свою діяльність та її результати						
18. Я формулюю для себе цілі, яких повинен досягти в						

найближчий час						
19. Я намагаюся виявити основні чинники, що дозволили домогтися мені успіху, щоб використовувати їх надалі						
20. Я можу вплинути на свій стан і діяльність за допомогою свідомої зміни свого ставлення до ситуації						
21. Я легко знайомлюсь з новим колективом (наприклад, під час конференцій, тренінгів, семінарів)						
22. У мене часто виникають питання про сенс того, чим правильно я зробив, що обрав професію «вчителя»						
23. Наприкінці дня я аналізую, де і з яких причин я даремно втратив час						
24. Я вирішую завдання послідовно, крок за кроком						
25. Я володію такою якістю, як наполегливість						
26. Я без особливих зусиль пристосовуюся до зміни ситуації						
27. Приймаючи рішення, я намагаюся розглянути всі можливі варіанти						
28. Плануючи свою діяльність, я відразу встановлюю критерії, за						

якими буду визначати ступінь здійснення плану						
29. Я планую свою роботу на наступний день						
30. Я періодично проводжу оцінку своєї діяльності						
31. Я без особливих зусиль підпорядковую свої дії прийнятим мною рішенням						
32. Я ніяковію, коли викладач пропонує мені виступити з доповіддю						
33. Ставлячи перед собою мету набути компетентності сучасного вчителя Нової української школи, я визначаю, чи є в мене всі необхідні можливості для її досягнення						
34. Я контролюю всі свої дії						
35. Несподіванки вибивають мене з «колії»						
36. Для фіксації доручень, завдань і прохань я використовую певну систему						
37. Ставлячи перед собою довгострокову мету, я розбиваю її на ряд задач						
38. Я шукаю причини відхилень досягнутих результатів від раніше запланованих						
39. Перешкоди на шляху до мети						

мобілізують мене, надаючи сили						
--------------------------------	--	--	--	--	--	--

Обробка результатів опитування.

Шкала корекція (10 питань):
$$\text{Кор} = \frac{\sum_{\text{кор.}} + 30}{0,6}$$

де \sum Кор – сума балів оцінки тверджень №№ 5–; 9–; 14+; 15+; 21+; 25+; 26+; 27–; 32–; 35–.

Шкала аналіз ситуацій (14 питань):
$$\text{АС} = \text{АС} = \frac{\sum_{\text{АС}} + 42}{0,84},$$

де \sum АС – сума балів оцінки тверджень №№ 2+; 5+; 7+; 11+; 16+; 17+; 18+; 23+; 28+; 32+; 33+; 36+; 37+; 38+.

Інтерпретація результатів

81 – 100 балів – високий рівень сформованості аналітичних умінь; умінь у самокорекції;

51 – 80 балів – середній рівень сформованості аналітичних умінь; умінь у самокорекції;

50 балів і менше – низький рівень сформованості аналітичних умінь; умінь у самокорекції.

В.5. Питальник «Вирішення практичних ситуацій в аспекті тьюторського супроводу» (на основі методики вирішення педагогічних ситуацій, розроблених А. Ніколаєвою [133])

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні, метою якого є діагностика здатності майбутніх педагогів застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях.

Інструкція. Прочитайте уважно опис кожної проблемної професійно зорієнтованої ситуації, яка характеризує певний аспект тьюторських дій під час супроводу учнів, та визначте, якби Ви відреагували в подібній ситуації. Для характеристики своїх дій Ви можете обрати один із установлених варіантів відповіді або запропонувати свій варіант вирішення ситуації.

Ситуація 1

Перший етап тьюторського супроводу старшокласника передбачає виявлення й фіксацію пізнавального інтересу дитини. Що Ви будете робити для досягнення поставленої мети?

1. Проведете бесіду або діагностичну роботу, використовуючи різні методики для виявлення рівня розвитку пізнавального інтересу, попросите розповісти або намалювати історію виникнення пізнавального інтересу, активізуєте роботу з портфолію тьюторанта.

2. 2. Познайомтеся з учнем, його батьками, попросите розповісти вам про свої пізнавальні інтереси, про те, ким у майбутньому він хоче стати і що хочуть його батьки, проведете тестування для виявлення рівня розвитку пізнавального інтересу дитини.

3. Запитайте в старшокласника, що йому цікаво, чим би він хотів займатися, що йому подобається робити; попросите його розповісти вам, звідки виник пізнавальний інтерес, і розпочнете подальшу роботу щодо зафіксованого пізнавального інтересу.

4. Свій варіант вирішення ситуації _____.

Ситуація 2

Розмовляючи з учнем з приводу виникнення того чи того пізнавального інтересу, Ви просите його розповісти Вам, звідки виник цей пізнавальний інтерес. Під час бесіди Ви розумієте, що дитина не може пояснити, йому важко висловити свою думку. Як Ви вчините в цьому випадку, які форми, методи роботи будете використовувати? Наведіть приклади _____.

Ситуація 3

На другому етапі тьюторського супроводу Вам необхідно організувати збір інформації щодо зафіксованого пізнавального інтересу, провести аналіз наявних ресурсів освітнього середовища. Які способи роботи в цьому випадку Ви б обрали?

1. Попросите учня скласти «карту пізнавального інтересу», попередньо пояснивши йому, як це робиться; дасте йому домашнє завдання знайти якомога більше інформації за темою пізнавального інтересу, спираючись на цю карту.

2. Подумаєте з учнем, де можна знайти інформацію по цікавій темі, спільно з дитиною намалюєте «карту пізнавального інтересу », а потім попросите її знайти всю необхідну інформацію та разом з батьками скласти тематичний портфоліо.

3. Разом з дитиною проаналізуєте освітні ресурси, тобто «точки», у яких учень зможе знайти інформацію за темою, що його цікавить, надасте допомогу у складанні «карти» інтересу, проконсультуєтеся з питання збору портфоліо.

4. Свій варіант вирішення ситуації _____.

Ситуація 4

Ви надали своєму підопічному набір канцелярського приладдя: ручку, олівці, фломастери, аркуш паперу і запропонували намалювати карту освітніх маршрутів на тему: «Карта моїх можливостей під час вивчення теми

„London”». Учень розпочав виконання Вашого завдання, а що Ви будете робити в цей момент?

1. Будете спостерігати за тим, як він працює, під час виконання завдання робити записи, а потім проаналізуєте, що вийшло, з якими труднощами зіткнулися дитина.

2. У процесі складання карти Ви будете направляти учня, намагаючись показати весь спектр наявних у нього можливостей. Після складання карти проведете бесіду з аналізом і роз'ясненням пріоритетів у виявлених можливостях.

3. У процесі виконання завдання не будете відволікати учня від роботи, а в кінці похвалите і попросите розповісти, що він намалював.

4. Свій варіант вирішення ситуації _____.

Ситуація 5

Розробляючи з учнем тематичний портфоліо, Ви пояснюєте йому, з яких матеріалів має складатися це портфоліо і яка його структура. На що дитина Вам каже: «Я не хочу складати портфоліо за такою структурою, а хочу придумати свою незвичайну структуру, не як у всіх». Що Ви будете робити в цій ситуації? Обґрунтуйте свою відповідь _____.

Ситуація 6

Здійснюючи тьюторський супровід, Ви помічаєте, що в дитини низька самооцінка, вона розчарована своїми успіхами, сумнівається у своїх здібностях і часто не доводить розпочату справу до кінця. Якими будуть Ваші дії? Запропонуйте власні варіанти виходу з ситуації, що склалася _____.

Ситуація 7

Однією з основних форм тьюторської роботи на кожному етапі є проведення тьюторських консультацій. Як часто потрібно проводити такі консультації, і чи потрібна попередня підготовка вчителя-тьютора?

1. Консультації проводяться в міру необхідності й не вимагають від педагога додаткової підготовки.

2. Консультації проводяться досить часто, оскільки ця форма роботи є основною при організації тьюторського супроводу і вимагає від учителя ретельної підготовки.

3. Консультації проводяться, виходячи з потреб самих дітей. Попередня підготовка потрібна, а саме: вчитель-тьютор попередньо вивчає інтереси конкретної дитини, розробляє підходи до проведення майбутньої консультації, а за її підсумками обов'язково оцінюється результат.

4. Свій варіант вирішення ситуації _____.

Ситуація 8

Реалізаційний етап тьюторські супроводу передбачає уявлення дитиною та її батьками свого інтересу іншим дітям і дорослим, а також участь в обговоренні. Спільно з дитиною та її батьками Ви визначили перспективи роботи з пізнавальним інтересом, підготували презентацію пізнавального інтересу й усний виступ перед аудиторією, яку вибрала сама дитина. Однак перед самим виступом дитина злякалася, заплакала й нічого не захотіла розповідати, батьки теж розгубилися і не знають, як правильно вчинити. Що Ви робитимете в цій ситуації?

Обробка результатів опитування. Кожна відповідь здобувачів оцінюється від 5 до 10 балів. Власні варіанти вирішення ситуації оцінюються окремо експертним середовищем викладачів, обізнаних з механізмом тьюторського супроводу.

Інтерпретація результатів

70 – 80 балів – високий рівень сформованості здатності майбутніх учителів ІМ застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях;

69 – 40 балів – середній рівень сформованості здатності майбутніх учителів ІМ застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях;

39 і менше – низький рівень сформованості здатності майбутніх учителів ІМ застосовувати набуті знання щодо механізмів тьюторських дій у різних ситуаціях.

Методики діагностування рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента тьюторської компетентності майбутніх учителів ІМ за рефлексивним критерієм

Г.1. Питальник «Здатність здобувачів до самооцінювання системи важливих для тьюторської діяльності професійних якостей» (адаптована методика «Самооцінки особистості» С. Будассі [176, с. 11 – 12])

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні щодо вивчення здатності здобувачів до самооцінювання системи важливих для здійснення тьюторської діяльності професійних якостей.

Інструкція. Прочитайте всі слова, що характеризують професійні якості, необхідні для здійснення тьюторської діяльності. **Спочатку** розгляньте ці якості з погляду важливості, бажаності. Оцініть кожен з якостей у порядку від 8 до 1. Оцінку «8» поставте в графі «N» бланка **зліва** від тієї якості, яка, на Вашу думку, є найбільш значущою. Оцінку «1» поставте зліва від якості, яка найменш значуща. Оцінки від «2» до «8» розставте відповідно до Вашого ставлення до всіх інших якостей. Пам'ятайте, жодна з оцінок не повинна повторюватись. **Далі** в графі «N 2» **справа** від запропонованих якостей відмітьте оцінкою «8» якість, яка найбільш притаманна Вашій особистості. Оцінкою «7» – якість, яка Вам притаманна дещо меншою мірою і т. п. Оцінку «1» один поставте напроти якості, яка Вам найменш притаманна. Оцінки не повинні повторюватись.

N	Якості	N 2	d	d ²
	комунікабельність			
	здатність до кооперації			
	відповідальність			

	активне слухання			
	емпатія			
	адаптивність			
	інноваційність			
	емоційна стабільність			
$r = 1 - 0,00075 \times \sum d^2$				$\sum d^2$

Обробка результатів опитування

1. Відігніть ліву частину бланка.
2. Починаючи з верхнього рядка, з оцінки, що стоїть зліва, відніміть оцінку, що стоїть праворуч. Результат запишіть у графі d . Возведіть його у квадрат і другий результат запишіть у графі d^2 .
3. Складіть усі значення d^2 і запишіть унизу отриману суму $\sum d^2$.
4. Розрахунок зробіть відповідно до формули рангового коефіцієнта кореляції Спірмена: $r = 1 - \frac{6 \times \sum d^2}{n \times (n^2 - 1)}$, де n – кількість проранжованих ознак.

Інтерпретація результатів

Коефіцієнт рангової кореляції (« r ») може мати значення від +1 до -1. Він окреслює характер і тісноту зв'язку між ставленням людини до якостей, названих у бланку, і самооцінкою тих самих якостей у самого себе. Чим ближче коефіцієнт до +1, тим вище самооцінка особистості, тобто може свідчити про завищену самооцінку, про некритичне ставлення до себе.

Г.2. Питальник «Здатність до рефлексії власних професійних дій»

(адаптована методика «Діагностика рефлексії» А. Карпова [99])

Шановні майбутні вчителі іноземних мов!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні з метою діагностики здатності здобувачів до здійснення професійної рефлексії.

Інструкція. Оцініть, будь ласка твердження, з якими Ви себе співвідносите за критеріями: *абсолютно неправильно, неправильно, швидше неправильно, не знаю, швидше правильно, правильно, цілком правильно.*

Поставте позначку «+» у відповідній клітинці.

Твердження	абсолютно неправильно	неправильно	швидше неправильно	не знаю	швидше правильно	правильно	цілком правильно
1. Прочитавши книгу або переглянувши відеолекцію про вчителя-тьютора, я завжди потім довго думаю про це; хочеться з ким-небудь обговорити							
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитає викладач, я можу відповісти перше, що спало мені на думку							
3. Перш, ніж спитати у викладача, якщо щось не зрозуміло, я зазвичай подумки планую майбутню розмову							

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього							
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок							
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі							
7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності (проекту), а деталі мають другорядне значення							
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь не задоволений мною							
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини							
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи							
11. Мені було б важко написати есе на тему «Неможливо супроводжувати того, хто не йде», якби я заздалегідь не склав план							
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач							

13. Я досить легко приймаю рішення бути доповідачем на конференції, семінарі							
14. Зазвичай, щось задумавши, я покручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаю всі варіанти							
15. Я турбуюся про своє майбутнє в якості вчителя Нової української школи							
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що спала на думку							
17. Часом я приймаю необдумані рішення							
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові і нові аргументи на захист своєї думки							
19. Якщо відбувається неприємна ситуація, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу починаю з себе							
20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити							
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від							

мене очікують інші							
22. Буває так, що, обмірковуючи те, що мені сказав викладач та мої одногрупники, я подумки веду з ними діалог							
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки							
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити							
25. Вирішуючи важке завдання по тьюторству, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами							
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним							
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане							

Обробка результатів опитування.

З цих 27 тверджень 15 є прямими (№№: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотними твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового бала підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідям

випробовуваних, а у зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей (1=7, 6=2, 5=3, 4=4, 3=5, 2=6, 1=7).

Переведення балів у стіни

Стіни	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	81– 100	101– 107	108– 113	114– 122	123– 130	131– 139	140– 147	148– 156	157– 171	172 і вище

7 стін і більше – високий рівень рефлексії;

4 – 6 стін – середній рівень рефлексії;

3 стіни і менше – низький рівень розвитку рефлексивності.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ОСНОВИ ТЬЮТОРСТВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ»

Рівень вищої освіти	перший (бакалаврський)
Галузь знань	01 Освіта / Педагогіка
Спеціальність	014 Середня освіта (<i>за предметними спеціальностями</i>)
<i>предметна спеціальність</i>	Мова і література (англійська) Мова і література (німецька)
Форма навчання	денна
Курс	III (I семестр)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Робоча програма навчальної дисципліни вільного вибору здобувачів «Основи тьюторства у закладах освіти» укладена на основі навчального плану відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів іноземних мов за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська / німецька)).

Одним із пріоритетних завдань державної політики у сфері освіти є створення умов для формування та розвитку вільної особистості, здатної вчитися впродовж життя, самостійно набувати знань та практичних умінь, змінювати свою освітню та професійну траєкторію, критично мислити, постійно здійснювати рефлексію своєї діяльності тощо. Реалізація цих завдань неможлива без системних змін до процесу професійної підготовки майбутніх учителів, які мають не лише передавати фактичні знання, а вчити учнів вчитися, набувати не скільки знань, а досвіду діяльності, супроводжувати учнів на шляху автономності та відповідальності за власний вибір.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є тьюторська діяльність сучасного викладача іноземних мов у закладах освіти.

Навчальна дисципліна знайомить здобувачів із тьюторством як сучасною антропологією, поняттям «тьюторська діяльність», «тьюторська компетентність учителя», «тьюторський супровід», «індивідуальна освітня програма», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальний освітній маршрут». Особливу увагу приділено реалізації технології тьюторського супроводу підопічного в закладах освіти.

Навчальним планом передбачено обсяг навчальної дисципліни «Основи тьюторства у закладах освіти» в 90 годин (3 кредити ECTS), з яких: аудиторні – 36 годин (20 годин лекції, 16 годин практичні заняття), самостійна робота – 54 години. Форма контролю навчальної дисципліни – залік.

Пре-реквізити навчальної дисципліни: «Педагогіка», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство».

1. ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ОСНОВИ ТЬЮТОРСТВА У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ»

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітній рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
Кількість кредитів – 3 кредити ECTS	Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка	денна форма навчання	заочна форма навчання
Модулів – 2	Спеціальність: 014 Середня освіта	дисципліна вільного вибору студентів	
Змістових модулів – 2	(Мова і література	Рік підготовки:	
Індивідуальне науково-дослідне завдання	(англійська)) 014 Середня освіта (Мова і література (німецька))	III (I семестр)	
Загальна кількість годин – 90 годин	Рівень вищої освіти: перший	<i>Лекції:</i> 20 год.;	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 год., самотійна робота здобувача – 2 год.	(бакалаврський)	<i>Практичні заняття:</i> 18 год.;	
		<i>Самотійна робота:</i> 54 год.	
		<i>Вид контролю:</i> 54 год.	

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Метою навчальної дисципліни є формування тьюторської компетентності в майбутніх учителів ІМ шляхом забезпечення теоретичної та практичної підготовки до здійснення тьюторської взаємодії з учнями.

Завдання навчальної дисципліни:

- ознайомити здобувачів із феноменом тьюторства як сучасної антропології;
- розкрити поняття «тьюторська компетентність сучасного вчителя НУШ»;
- визначити сутність, зміст та структуру тьюторської діяльності вчителя;
- навчити здобувачів форм, методів, технологій тьюторського супроводу;
- ознайомити майбутніх учителів ІМ з алгоритмом проектування індивідуального освітнього руху учня (траєкторією, програмою, маршрутом).

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувачі повинні **знати:**

- передумови виникнення ідеї індивідуалізації та сфокусованості освіти на учневі;
- базові поняття тьюторства;
- зміст та структуру тьюторської компетентності сучасного вчителя НУШ;
- особливості налагодження ефективної комунікативної взаємодії з учнем;
- особливості підготовки фахівців до здійснення тьюторської діяльності за кордоном та в Україні;
- функції, цілі, завдання тьюторської діяльності;
- особливості тьюторської діяльності в різних моделях освіти;
- принципи, етапи, напрями, форми, методи, технології організації тьюторського супроводу;

- базові принципи проектування індивідуального освітнього руху учня;

уміти:

- здійснювати психолого-педагогічну діагностику пізнавальних інтересів здобувачів, їхніх життєвих цінностей, освітніх та професійних планів, особистісних якостей;
- допомагати учню в проектуванні, корекції та реалізації індивідуального освітнього руху;
- реалізовувати особистісно зорієнтований підхід під час тьюторського супроводу;
- здійснювати супровід здобувачів у різних формах, за допомогою різних методів і технологій;
- планувати поетапно тьюторський супровід;
- конструювати умови відкритого варіативного освітнього простору, у яких учень зможе зробити свідомий вибір свого освітнього шляху;
- аналізувати ресурсні можливості середовища на предмет потенційних можливостей для розкриття найкращих якостей учня;
- організовувати самостійну освітню учня на засадах суб'єктності, паритетності та рівності.

3. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Заліковий модуль 1

Змістовий модуль 1. Теоретичні аспекти тьюторства

Тема 1. Тьюторство в контексті актуальних проблем сучасної освіти

Тема 2. Учитель з тьюторською компетентністю як особлива педагогічна позиція вчителя в освіті

Тема 3. Тьюторська діяльність

Змістовий модуль 2. Методичні аспекти тьюторства

Тема 4. Тьюторський супровід як педагогічна технологія

Тема 5. Форми, методи, технології організації тьюторського супроводу

Тема 6. Основи проектування тьюторського супроводу індивідуального освітнього руху учня

Тема 7. Тьюторство в системі формальної та інформальної освіти

4. СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСИЦПЛІНИ

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин												
	денна форма						Заочна форма						
	усього	у тому числі					усього	у тому числі					
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Модуль 1													
Змістовий модуль 1. Теоретичні аспекти тьюторства													
<i>Тема 1. Тьюторство в контексті актуальних проблем сучасної освіти</i>	11	2	2			7							
<i>Тема 2. Учитель з тьюторською компетентністю як особлива педагогічна позиція вчителя в освіті</i>	11	2	2			7							
<i>Тема 3. Тьюторська діяльність</i>	13	4	2			7							
Усього годин ЗМ 1	35	8	6			21							
Змістовий модуль 2. Методичні аспекти тьюторства													
<i>Тема 4. Тьюторський супровід як педагогічна технологія</i>	11	2	2			7							
<i>Тема 5. Форми, методи, технології</i>	15	4	4			7							

організації тьюторського супроводу												
<i>Тема 6. Основи проектування тьюторського супроводу індивідуального освітнього руху учня</i>	11	2	2			7						
<i>Тема 7. Тьюторство в системі формальної та неформальної освіти</i>	18	4	2			12						
Усього годин ЗМ 2	55	12	10			33						
Усього годин	90	20	16			54						

5. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

5.1. Теми лекцій

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
Змістовий модуль 1. Теоретичні аспекти тьюторства		
1.	Лекція 1. Тьюторство в контексті актуальних проблем сучасної освіти. Важливі чинники розвитку освіти. Поняття «відкритості» освіти. Тьюторство як сучасна антропопрактика	2
2.	Лекція 2. Учитель з тьюторською компетентністю як особлива педагогічна позиція вчителя в освіті. До проблеми нових педагогічних позиції в контексті Концепції НУШ. Тьюторська компетентність сучасного вчителя: зміст, структура. Підготовка тьюторів за кордоном. Тьюторський рух в Україні на сучасному етапі	2
3.	Лекція 3. Тьюторська діяльність. Поняття «тьюторська діяльність» у науковому дискурсі. Функції та завдання	4

	тьюторської діяльності сучасного вчителя. Поняття масштабу тьюторської діяльності. Комунікативна взаємодія між учителем-тьютором і підопічним	
Змістовий модуль 2. Методичні аспекти тьюторства		
4.	Лекція 4. Тьюторський супровід як педагогічна технологія. Визначення поняття та сутності тьюторського супроводу. До проблеми диференціації педагогічного супроводу і тьюторського супроводу. Принципи тьюторського супроводу. Етапи тьюторського супроводу. Напрями тьюторського супроводу	2
5.	Лекція 5 – 6. Форми, методи, технології тьюторського супроводу. Форми тьюторського супроводу. Методи тьюторського супроводу. Картування як сучасний дидактичний засіб спільної роботи вчителя-тьютора і підопічного. Ресурсна схема тьюторського супроводу. Технології тьюторського супроводу	4
6.	Лекція 7 – 8. Основи проєктування тьюторського супроводу індивідуального освітнього руху учня. Цілепокладання в тьюторській діяльності. Проєктування індивідуальної освітньої траєкторії. Проєктування індивідуальної освітньої програми. Проєктування індивідуального освітнього маршруту	2
7.	Лекція 9 – 10. Тьюторство в системі формальної та неформальної освіти. Особливості тьюторської діяльності на рівні початкової освіти. Особливості тьюторської діяльності на рівні базової середньої освіти. Особливості тьюторської діяльності на рівні профільної середньої освіти. Особливості тьюторської діяльності в системі додаткової освіти. Тьюторський супровід здобувачів з різними освітніми потребами	4

5.2. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Практичне заняття № 1. Тьюторство: передумови, визначення, сутність, базові принципи. Важливі чинники розвитку освіти у XXI сторіччі. Базові поняття тьюторства. Принципи та види тьюторської моделі освіти	2
2.	Практичне заняття № 2. Тьюторство як особлива	2

	форма діяльності вчителя. Нові педагогічні позиції в освіті (тьютор, ментор, коуч, фасилітатор) та їх відмінність від учителя. Тьюторська компетентність учителя: її структура та зміст. Моделі підготовки тьюторів в Україні та за кордоном. До проблеми тьюторської діяльності вчителя: сутність, функції, завдання, масштаб	
3.	Практичне заняття № 3. Ефективна комунікація – запорука успішного тьюторингу. Фасилітація в діяльності вчителя-тьютора. Базові принципи ефективної взаємодії з учнями. Налагодження ефективного зворотного зв'язку з учнями. Емоційний інтелект і критичне мислення. Особливості писемної комунікації (робота з есе)	2
4.	Практичне заняття № 4. Тьюторський супровід як педагогічна технологія. Тьюторський супровід і педагогічний супровід – до проблеми диференціації понять. Принципи, етапи, напрями тьюторського супроводу. Рефлексія як важливий складник тьюторського супроводу	2
5.	Практичне заняття № 5 – 6. Інструменти тьюторського супроводу. Форми тьюторського супроводу (індивідуальна тьюторська консультація, групова тьюторська консультація, тьюторіал, тренінг, освітня подія). Методи тьюторського супроводу. Технології тьюторського супроводу: консультування, технологія постановки питань, технологія активного слухання, портфоліо, технологія супроводу пізнавальної діяльності, технологія проектування дослідницької діяльності, технологія групової роботи, освітній туризм, кейс-метод тощо. Картування як особливий технологічний інструмент планування тьюторського супроводу. Ресурсна схема тьюторського супроводу	4
6.	Практичне заняття № 7. Основи проектування тьюторського супроводу індивідуального освітнього руху учня. До проблеми цілепокладання. Проектування індивідуальної освітньої програми, індивідуального освітнього маршруту, індивідуальної освітньої траєкторії	2
7.	Практичне заняття № 8. Особливості тьюторства в	2

	<p>системі формальної та неформальної освіти. Тьюторство на рівні початкової освіти. Тьюторство на рівні базової середньої освіти. Тьюторство на рівні профільної середньої освіти. Тьюторство в системі додаткової освіти. Особливості тьюторського супроводу здобувачів з різними освітніми потребами (талановитих дітей, дітей, які мають труднощі в освіті, дітей з особливими освітніми потребами)</p>	
--	---	--

6. ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Для визначення рівня засвоєння здобувачами навчального матеріалу використовуються такі **форми навчання**: 1) лекційні заняття, на яких подається термінологічний мінімум, необхідний для розуміння основ принципів діяльності вчителя-тьютора в закладах освіти; 2) практичні заняття у формі власне практичних занять та тьюторіалів, що передбачають тренування навичок та вмінь, необхідних для здійснення тьюторської діяльності; 3) індивідуальних тьюторських годин, які проводяться з метою допомоги студентам у виконанні самостійних робіт, проєктних завдань, роз'яснення окремих розділів теорії, відпрацювання студентами пропущених занять; 4) the same-age peer tutoring – специфічної форми навчання однолітків, під час якої здобувачі, які мають більш вищий рівень знань, допомагають одногрупникам, які відчувають труднощі в навчанні.

Методи навчання: словесні методи: лекція, пояснення, бесіда, інструктаж; наочні методи: спостереження, ілюстрація, демонстрація; практичні методи: виконання вправ, практичних завдань; методи самостійної роботи: складання термінологічного словника, реферування, складання анотації, написання есе, рецензій; методи стимулювання інтересу до навчання: ігри (ділові, рольові, ситуативні), дискусії тощо.

7. КОНТРОЛЬНІ ЗАХОДИ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Загальна оцінка з навчальної дисципліни складається із суми балів за контрольні точки та контрольні роботи змістових модулів, помножених на відповідні коефіцієнти.

7.1. Графік поточного контролю

Курс III (перший (бакалаврський) рівень вищої освіти,
спеціальність 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)),
014 Середня освіта (Мова і література (німецька)),

Дисципліна «Основи тьюторства в закладах освіти»

Викладач: викл. Гармаш О. М.

Кількість КТ – 2

Коефіцієнт КТ – 0,3

Кількість КРЗМ – 2

Коефіцієнт КРЗМ – 0,2

Кількість ЗМ – 1

Вид підсумкового контролю: *залік*

№	Вид контролю	Форма контролю	Термін проведення
1	КТ 1	опитування, тестування, виконання практичних завдань	ПЗ № 1-3
2	КРЗМ 1	тестування	ПЗ № 4
2	КТ 2	опитування, тестування, виконання практичних завдань	ПЗ № 5 – 7
3	КРЗМ 2	тестування	ПЗ № 8

7.2. Зміст професійної підготовки

1. Студентоцентроване навчання: характеристика, особливості.
2. Індивідуальний підхід та індивідуалізована освіта – до проблеми диференціації.
3. Особливості суб'єкт-суб'єктного навчання.
4. Критеріально-понятійний апарат тьюторства.
5. «Тьютор» як окрема професія та педагогічна позиція вчителя.
6. Тьюторська компетентність сучасного вчителя Нової української школи.
7. Підготовка фахівців до здійснення тьюторської діяльності в Україні та за кордоном.
8. До проблеми тьюторської діяльності сучасного вчителя: визначення поняття, функції, завдання.
9. Масштабування в тьюторській діяльності.
10. Особливості тьюторської діяльності в системі формальної освіти.

11. Особливості тьюторської діяльності в системі неформальної освіти.
12. Тьюторський супровід здобувачів з різними освітніми потребами.
13. Принципи, етапи, напрями тьюторського супроводу.
14. Форми тьюторського супроводу.
15. Методи тьюторського супроводу.
16. Технології тьюторського супроводу.
17. Картування в тьюторській діяльності.
18. Цілепокладання в діяльності вчителя-тьютора.
19. Роль рефлексії в діяльності вчителя-тьютора.
20. Умови ефективної комунікації під час тьюторингу.
21. Методологія роботи з учнівським есе.
22. Проєктування індивідуальної освітньої програми.
23. Проєктування індивідуального освітнього маршруту.
24. Сутність поняття індивідуальна освітня траєкторія здобувача.

7.3. Критерії оцінювання

рівня навчальних досягнень здобувачів з навчальної дисципліни

«Основи тьюторства в закладах освіти»

- 100 балів – здобувач вільної володіє термінологічним апаратом з проблеми тьюторства; здатний глибоко та системно підійти до вирішення теоретичних питань, розуміючи при цьому міжпредметні зв'язки між відповідними явищами; здатний висловити думку з повною аргументацією, відповідь ілюструє прикладами;
- 95 балів – здобувач вільної володіє термінологічним апаратом з проблеми тьюторства; здатний глибоко та системно підійти до вирішення теоретичних питань, розуміючи при цьому міжпредметні зв'язки між відповідними явищами; здатний висловити думку з повною аргументацією, відповідь ілюструє прикладами. При відповіді робить 2 – 3 несуттєві помилки;
- 90 балів – здобувач вільної володіє термінологічним апаратом з проблеми тьюторства; здатний глибоко та системно підійти до вирішення

теоретичних питань, розуміючи при цьому міжпредметні зв'язки між відповідними явищами; здатний висловити думку з повною аргументацією, відповідь ілюструє прикладами. Проте дещо невпевнено відчуває себе при активізації своєї суб'єктної позиції у спірних питаннях;

- 85 балів – здобувач досить добре володіє термінологічним апаратом з проблем тьюторства, демонструє системність та комплексність знань, умінь, навичок, здобутих під час опанування навчальної дисципліни; виявляє здатність у встановленні міжпредметних зав'язків між певними явищами та процесами, відповідь ілюструє прикладами, однак не завжди дотримується логічності та послідовності у викладі матеріалу;

- 80 балів здобувач досить упевнено володіє термінологічним апаратом з проблем тьюторства, правильно висвітлює питання, наводить приклади, проте відчуває ускладнення в послідовності та логічності викладу думок, аргументації своєї думки;

- 75 балів – здобувач загалом правильно дає відповідь на поставлене запитання, проте не ілюструє її прикладами, припускається незначної кількості помилок під час відповіді, дещо плутається в термінології;

- 70 балів – здобувач, відповідаючи на питання, відчуває труднощі в розумінні та використанні термінологічного апарату щодо проблеми тьюторства, зміст питання охоплено частково, прикладів, що ілюструють певні явища чи процеси, не наведено. Відповідь здобувача потребує додаткових уточнювальних запитань з боку викладача;

- 65 балів – здобувач викладає зміст питання частково, плутаючись у певних фактах та припускаючись помилок у використанні термінології, теоретичні знання не міцні, здобувачу важко встановити міжпредметні зв'язки між певними явищами і процесами. Відповідь потребує додаткових уточнювальних запитань з боку викладача;

- 60 балів – відповідь здобувача фрагментарна, він демонструє низький рівень засвоєних теоретичних знань та вмінь, навичок, здобувач не може встановити міжпредметні зв'язки між певними явищами та процесами, не

розуміє базову термінологію навчальної дисципліни, на додаткові уточнювальні запитання викладача здобувач не може відповісти;

- 55 балів – здобувач припускається досить грубих помилок під час відповіді, демонструє низький рівень засвоєння теоретичних знань, умінь, навичок з навчальної дисципліни, не володіє базовою термінологією, на додаткові уточнювальні запитання викладача здобувач не може відповісти;

- 35 балів – відповідь здобувача характеризується нелогічним поєднанням окремих речень, здобувач не орієнтується в змісті навчальної дисципліни, не знає базової термінології, на додаткові запитання викладача відповіді дати не може.

8. Шкала оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів ЗВО, національна та ECTS:

Оцінка в балах	Оцінка за національною шкалою		Оцінка за шкалою ECTS
	екзамен	залік	
90–100	відмінно	зараховано	A
82–89	добре		B
75–81			C
67–74			задовільно
60–66	E		
35–59	незадовільно	не зараховано	FX
1–34			F

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Викладання навчальної дисципліни «Основи тьюторства в закладах освіти» забезпечується навчально-методичним комплексом; підручниками та посібниками, поданими в рекомендованій літературі; посібниками, укладеними

викладачами кафедри, методичними вказівками та рекомендаціями; засобами діагностики та матеріалами для самоконтролю.

9. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

9.1. Основна література

1. Боровкова Т. Теория и практика педагогического проектирования индивидуальных образовательных программ: учеб. пособ. Владивосток: ДФУ, 2015. 160 с.
2. Гладкая Е. С., Тюмасева З. И. Технологии тьюторского сопровождения: учеб. пособ. Челябинск : Изд-во ЮУГГПУ, 2017. 93 с.
3. Ковалёва Т. М., Кобыща Е. И. и др. Профессия «тьютор». М.-Тверь : «СФК-офис», 2012. 246 с.
4. Сисоєва С., Осадчий В., Осадча К. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика. Київ; Мелітополь : Вид-во ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. 280 с.
5. Тьютор. Перші кроки / упоряд. О. Кондратенко. Київ : Вид. група «Шкільний світ», 2017. 104 с.
6. Швець Т. Е. Тьюторинг. Практики впровадження. Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2017. 120 с.
7. Щенников С., Теслинов А., Чернявская А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: спец. учеб. курс. М. : Образование Сервис, 2004. 608 с.
8. European competence matrix «tutor». Certification of mentors tutors. 2012. 14 p.
9. Falchikov N. Learning together. Peer-tutoring in high education. L, 2001. 335 p.
10. Faletta E. Tutor training manual. CGCC Learning Center. 32 p.
11. Gordon E. Centuries of tutoring : a history of alternative education in America and Western Europe. Lanham : University Press of America, 1990. 446 p.

12. Tummons J. Becoming a professional tutor in the lifelong learning sector. GB : Learning Matters Ltd, 2007. 124 p.

9.2. Додаткова література

13. Дьячкова М., Томюк О. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности : учеб. пособ. Практикум. Екатеринбург, 2016. 184 с.

14. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки* : збірн. наук. праць. Полтава, 2011. С. 4–10.

15. Дем'яненко Н. М. Архітектоніка тьюторингу у вищій школі. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Сер. Педагогіка*. 2018. № 2 (8). С. 13–17.

16. Журкіна С. В. Генеза розвитку системи тьюторства у Великій Британії. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Харків, 2010. Вип. 37. С. 148–152.

17. Іващенко М. В. Мультимедійні засоби формування компетентності майбутнього тьютора. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 1. С. 203–210.

18. 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.

19. Осадча К. П. До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. № 6. С. 77–88.

20. Осадча К. П. Аналіз досвіду тьюторської підготовки у Франції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 61. С. 223–227.

21. Осадча К. П. Аналіз тьюторських практик та досвіду підготовки тьюторів у Німеччині. *Науковий вісник мну імені в. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. № 2 (61). С. 206–210.

22. Осадча К. Аналіз сутності поняття «тьюторська діяльність» у системі шкільної освіти. *Науковий вісник мну імені в. О. Сухомлинського. Серія Педагогічні науки*. 2016. № 4 (55). С. 149–153.

23. Chin T., Rabow J., Estrada J. *Tutoring Metter: everything you always wanted to know about how to tutor*. Philadelphia : Temple University Press, 1999. 240 p.

24. Wallace S. *Teaching, Tutoring and Training in the lifelong learning sector*. GB : Learning Matters Ltd, 2007. 241 p.

25. Walsh A. *The tutor in problem based learning : a novice's guide*. Canada : MC Master University, 2005. 44 p.

Приклад тьюторського Договору між викладачем-тьютором і підопічним
(за зразком гімназії № 58 м. Познань, Польща, адаптованим для ЗВО [233,
с. 107 – 108])

1. Мета тьюторингу в закладі вищої освіти

Метою тьюторингу в закладі вищої освіти є розвиток потенціалу здобувачів у науковій, особистісній та професійній сферах.

2. Засади тьюторингу:

Зустрічі викладача-тьютора зі здобувачем мають індивідуальний характер і не є додатковими заняттями з навчальної дисципліни.

Тьютор допомагає здобувачу визначити мету, підібрати методи її досягнення, що відповідали б його здібностям, професійним нахилам, інтересам, можливостям, системі його цінностей.

3. Загальний план тьюторіалів

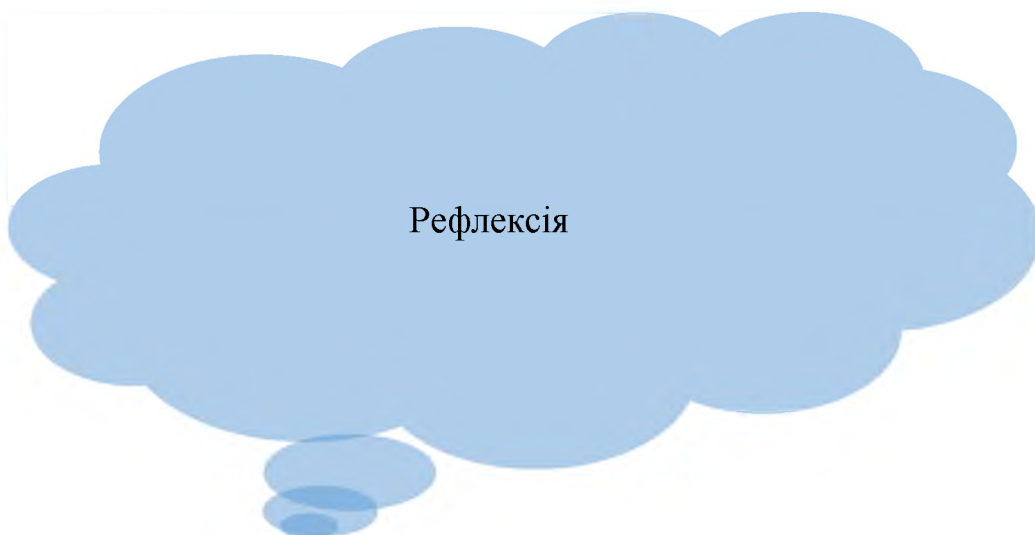
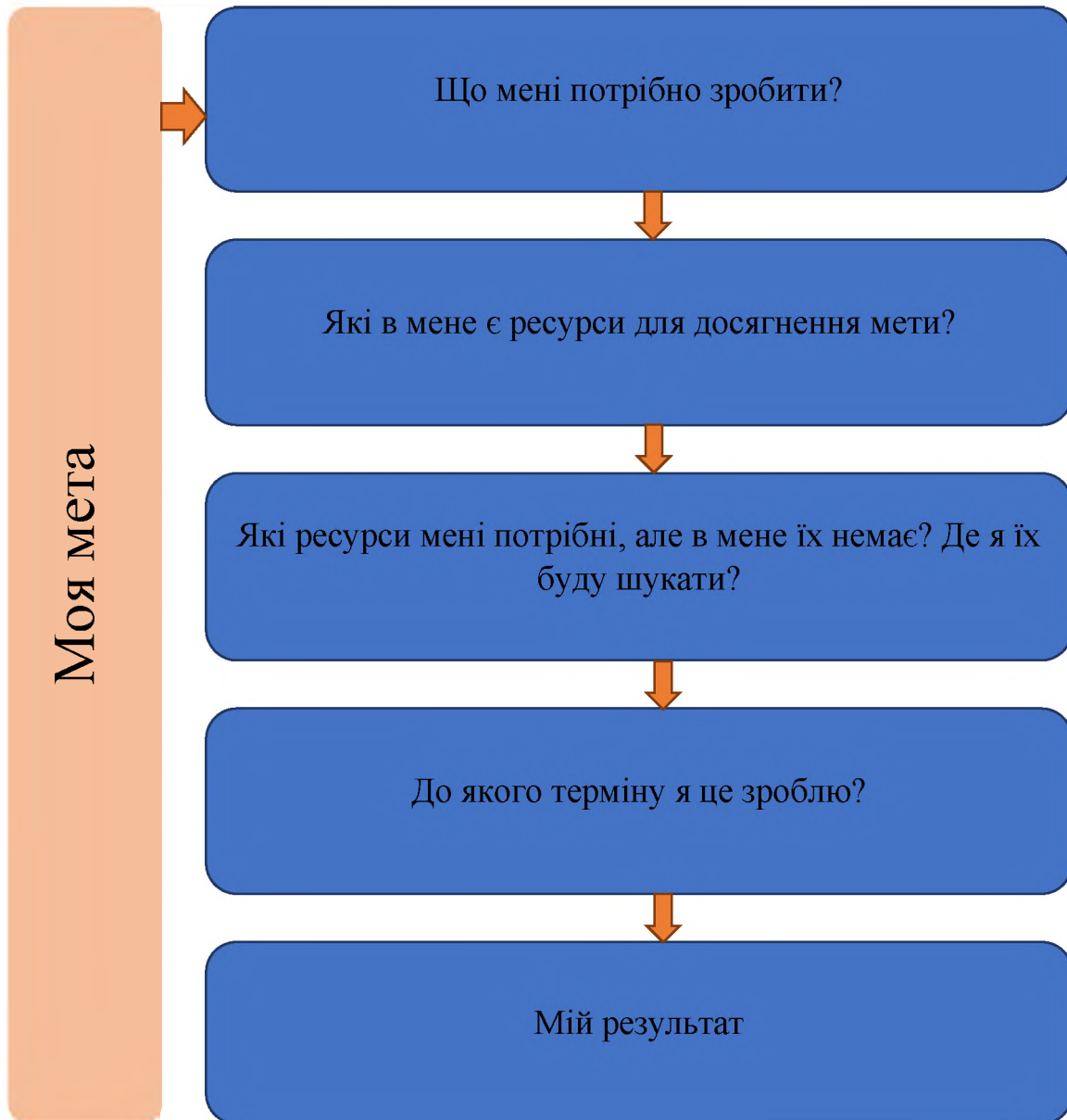
- ❖ здобувачі готують мотиваційний лист або мініесе;
- ❖ тьютор обирає здобувача, який виявив бажання співпрацювати з ним, ознайомлює його з цілями тьюторингу та основними аспектами співпраці;
- ❖ тьютор разом зі здобувачем визначає генеральні цілі та допомагає побудувати план дій;
- ❖ здобувач реалізує план самостійно, тьютор його лише супроводжує;
- ❖ рефлексія спільної діяльності.

4. Докладний тьюторський Договір.

- ❖ здобувач у своєму мотиваційному листі (або мініесе) зазначає три прізвища викладачів-тьюторів, з якими він хотів би працювати. Прочитавши мотиваційний лист, викладач-тьютор вирішує, чи зможе він допомогти саме цьому здобувачу.
- ❖ відвідування тьюторських занять є добровільним;
- ❖ цілі можуть бути досягнуті лише самим здобувачем – тьютор тільки спрямовує й супроводжує;

- ❖ тьюторіали відбуваються двічі на місяць у позааудиторний час і тривають до 1 години. За потреби можливо частіше;
- ❖ здобувач і тьютор ретельно готуються до зустрічі;
- ❖ тьюторант і тьютор ставляться один до одного з повагою, щирістю, доброзичливістю, відповідальністю. Важливим пунктом є також пунктуальність – варто берегти час один одного;
- ❖ інструментарій тьюторського супроводу підбирається з урахуванням індивідуальних запитів здобувача;
- ❖ здобувач діє автономно, на зустрічах обговорюється перебіг виконання плану і презентація своїх досягнень;
- ❖ тьюторський супровід передбачає досягнення певної мети, яка детермінує позитивні зміни в підопічного.

Схема особистісно-ресурсної карти
(розроблено О. Гармаш)



Орієнтовна структура академічного есе

(за Rolls N., Wignell P. [277]; у перекл. О. Гармаш)

Вступ	Загальне твердження. Теза. Висвітлення основних ідей, що обговорюються
Основна частина есе	Абзац А Вступне речення. Підтвердження доказів. Підтвердження доказів. Підтвердження доказів. Заключне речення
	Абзац Б Вступне речення. Підтвердження доказів. Підтвердження доказів. Підтвердження доказів. Заключне речення
	Абзац В Вступне речення. Підтвердження доказів. Підтвердження доказів. Підтвердження доказів. Заключне речення
Висновки	Підсумок ключових моментів; остаточний коментар (перепhrзування того, що у вступі)

Приклад Пам'ятки для учнів

«Алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії»

(розроблено здобувачами групи 311 А)

ПАМ'ЯТКА для учнів

«Як мені побудувати власну індивідуальну освітню траєкторію?»

1. Формую свою мету в освіті – чого я хочу досягти, що мати в кінцевому результаті?
2. Визначаю завдання – ті шляхи, якими я повинен йти (щось почитати, з кимось поспілкуватися, щось відвідати тощо), щоб досягти визначеної мети.
3. Обираю форми і методи, за допомогою яких я можу вчитись більш ефективно.
4. Визначаю, як я хочу, щоб мене оцінювали? (усно опитували, тестували, обговорювали моє дослідження тощо).
5. Аналізую, чого я досяг / досягла та порівнюю ці результати із завданнями, які я перед собою ставив / ставила.

Приклади завдань

до ділової гри «Я – тьютор» (розроблено О. Гармаш)



Варіант 1

Мене звати Арсеній. Я учень 4 класу. Мені подобається грати в шахи та малювати. Я хочу стати шахмейстером. Мій улюблений предмет – мова, а ненавиджу математику.

Завдання: розробіть схему програми тьюторського супроводу з акцентом на підвищення рівня мотивації в дитини до вивчення математики.



Варіант 2

Привіт! Мене звати Назар. Мені 14 років. Наступного року мені потрібно обрати профіль старшої школи, однак я не знаю, що я хочу. Трохи мені подобається фізика і математика, трохи іноземна мова. Спортom займаюся, коли є настрій. Трохи читаю.

Завдання: розробіть схему програми тьюторського супроводу,

спрямованого на допомогу учню в самовизначенні.



Варіант 3

Мене звати Стас. Мені 13 років. Я хочу в майбутньому стати спортсменом. Мені подобається фізкультура. Граю у футбол. А батьки хочуть, щоб я був юристом. Я з ними не згоден. Як і з учителями. Я хочу, щоб зі мною працював тьютор, який би міг мене мотивувати та підтримувати.

Завдання: розробіть та укладіть з учнем тьюторський контракт.



Варіант 4

Моє ім'я – Марина. Мені 16 років. Я люблю вчитися, вважаю, що сьогодні важливо бути компетентним. Вивчаю дві іноземні мови. Мрію вступити на іноземні мови. Я працюю над проєктом з лінгвокультурології. Хочу про це поговорити зі своїм тьютором.

Завдання: провести з ученицею тьюторську бесіду за коучинговим принципом.



Варіант 5

Ми – учні 7 класу – потрапили до переліку обдарованих дітей з іноземної мови у своїй школі. Учитель проводить з нами додатково заняття. Проте всі ми різні, і кожний з нас рухається у своєму темпі.

Завдання: розробити програму індивідуального освітнього маршруту учня з теми «My family and friends» («Meine Familie und meine Freunde»)

Приклади ситуацій до мінітренінгу «Мистецтво ставити запитання»

(розроблено О. Гармаш)

Ситуація 1

Ви – вчитель німецької мови в 9 класі. Під час домашнього читання діти прочитали книжку «Detektiv wider Willen» (Klara & Theo). Які 10 питань Ви поставите їм, що перевірити, чи зрозуміли вони зміст прочитаного?

Ситуація 2

Ви – вчитель іноземних мов з тьюторською компетентністю. Ваш учень, Марк, має неабиякий хист у вивченні іноземних мов, але він дуже сором'язливий та закритий. Які 7 питань Ви йому поставите, щоб з'ясувати, що йому цікаво?

Ситуація 3

Під час тьюторіалу Ви з'ясуєте, що один з підопічних не підготував презентаційний портфоліо, хоча термін вийшов два тижні тому. Які 5 – 6 запитань Ви йому поставите, щоб з'ясувати, що трапилось?

СПИСОК ПУБЛІКЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Статті в наукових фахових виданнях України, зокрема, які включені до міжнародних наукометричних баз:

1. **Гармаш О.** Компетентнісний підхід як напрям модернізації педагогічної освіти в Україні. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2018. Вип. LXXXI. Т. 3. С. 125–129.

2. **Гармаш О. М.** Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 66. С. 39–42.

3. **Гармаш О. М.** Тьюторська компетентність як феномен теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2019. Вип. 65. Т. 2. С. 26–30.

4. **Гармаш О. М.** Інтерактивні технології як засіб формування діяльнісного компонента тьюторської компетентності. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. Чернігів, 2020. Вип. 8 (164). С. 24–28.

5. **Гармаш О.** Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Проблема підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2020. Вип. 1 (21), Ч. 1. С. 48–55.

6. **Гармаш О.** Педагогічні умови формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. збірн. наук. праць молод. вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 258–264.

7. **Гармаш О., Омельченко С.** Структура та зміст тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ, 2020. Вип. 1. С. 202–212.

Стаття в зарубіжному науковому виданні:

8. **Гармаш О. М.** Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Science and Education a new Dimension : Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (88), Issue : 220. P. 17–19.

Статті в інших виданнях, матеріали конференцій:

9. **Гармаш О. М.** До проблеми визначення тьюторської позиції майбутнього вчителя іноземних мов в психолого-педагогічній літературі. *Становлення і розвиток педагогіки* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 16–17 лют. 2018 р. Херсон, 2018. С. 97–98.

10. Гармаш О. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів іноземних мов до тьюторської діяльності. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти* : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 20 берез. 2018 р., Київ, 2018. С. 42–43.

11. Гармаш О. М. Підготовка вчителя-тьютора до застосування технології індивідуалізації навчання. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Мукачево, 25–26 жовт. 2018 р. Мукачево, 2018. С. 80–81.

12. Гармаш О. М. До проблеми визначення поняття «тьюторський супровід». *Освіта і наука у мінливому світі : проблеми та перспективи розвитку* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 29–30 берез. 2019 р. Дніпро, 2019. Ч. 1. С. 118–119.

13. Гармаш О. М. Модифікація функцій учителя іноземних мов як тьютора в умовах сучасної освіти. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 8–9 лют. 2019 р. Запоріжжя, 2019. С. 9–11.

14. Гармаш О. М. Роль учителя іноземних мов у позиції «тьютор» у процесі самоактуалізації особистості учня. *Сучасна освіта : методологія, теорія, практика* : матеріали II всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 12 берез. 2019 р. Дніпро, 2019. С. 210–211.

15. Гармаш О. М. Сучасні моделі тьюторських практик. *Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнеокласичній парадигмі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Черкаси, 9–10 квіт. 2019 р. Черкаси, 2019. С. 148–149.

16. Гармаш О. М. Тьютор – ключова фігура системи освіти XXI ст. *Освіта для XXI століття : виклики, проблеми, перспективи* : матеріали I міжнар. наук.-практ. конф., м. Суми, 29–30 жовт. 2019. Суми, 2019. С. 51–53.

17. Гармаш О. М. Тьюторство : закордонний досвід та українські реалії. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали III міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Слов'янськ, 26–27 верес. 2019 р. Слов'янськ, 2019. С. 46–48.

18. Гармаш О. Тьюторська діяльність викладача як фактор підтримки професійного становлення особистості. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи* : матеріали X міжнар. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 7–8 лист. 2019 р. Хмельницький, 2019. С. 20.

19. Гармаш О. Тьюторська позиція вчителя іноземних мов в контексті оновлення української школи. *Інновації в освіті : сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов* : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф., м. Ніжин, 27–28 верес. 2019 р. Ніжин, 2019. С. 148–149.

Основні положення і результати дослідження доповідалися й отримали позитивну на засіданнях, методичних семінарах кафедри педагогіки і методики професійної та технологічної освіти Державного вищого навчального закладу

«Донбаський державний педагогічний університет» (2017 – 2020 рр.); на наукових та науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема:

Міжнародних: Становлення і розвиток педагогіки (Харків, 2018), Актуальні проблеми вищої професійної освіти (Київ, 2018), Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції (Мукачево, 2018), Освіта і наука у мінливому світі (Дніпро, 2019), Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнеокласичній парадигмі (Черкаси, 2019), Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителя іноземних мов (Ніжин, 2019), Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій (Слов'янськ, 2019), Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи (Суми, 2019), Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи (Хмельницький, 2019), Соціально-психологічні проблеми суспільства (Київ, 2020);

Всеукраїнських: Інноваційні дослідження в галузі педагогіки та психології (Запоріжжя, 2019), Сучасна освіта: методологія, теорія, практика (Дніпро, 2019).

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116
 Тел./факс: (062) 666-54-54
 E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

06.03.2019 № *68-20-183/1* на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Гармаш Олени Миколаївни на тему «Формування тьюторської
компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної
підготовки», поданої на здобуття наукового ступеня доктор філософії
зі спеціальності 015 Професійна освіта
(освітньо-наукова програма «Професійна освіта (Теорія і методика
професійної освіти»)

Складена довідка засвідчує, що Гармаш Олена Миколаївна на базі філологічного факультету Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» протягом 2016-2019 років проводила експериментальне дослідження з перевірки ефективності педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Основні результати роботи дисертантки впроваджені в освітній процес. Зокрема, оновлено зміст навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство», «Педагогіка канікул», «Методика навчання іноземних мов і культур», «Методика використання комп'ютерних технологій», програм педагогічних практик, тематики курсових робіт. Розроблено та апробовано навчальну дисципліну «Основи тьюторства в закладах освіти» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Організовано засідання круглого столу, розроблено ділові ігри, практичні кейси, тренінги. Реалізовано тьюторський супровід пізнавальних інтересів здобувачів. Проведено серію методичних семінарів для викладачів: «Формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов», «Базові інструменти тьюторського супроводу», «Рефлексія в діяльності викладача закладу вищої освіти», «Фасилітація як інноваційна технологія в роботі зі здобувачами».

Результати професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засвідчують високу ефективність розроблених педагогічних умов формування тьюторської компетентності та можуть бути рекомендованими до впровадження в освітній процес закладів вищої освіти України.



Ректор

С. О. Омельченко



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 25.05.2020 № 11/10-561

На № _____ від _____

ДОВІДКА

ПРО АПРОБАЦІЮ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ
РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Гармаш Олени Миколаївни

на тему «ФОРМУВАННЯ ТЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктор філософії
(спеціальність 015 Професійна освіта)

Сьогодні професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти потребує концептуального оновлення відповідно до суспільних очікувань, що висуваються до вчителя у ХХІ столітті. Очевидно, що вирішення цієї проблеми полягає в переорієнтації позиції вчителя з того, хто передає знання, на того, хто мотивує, підтримує, здатен спільно відшукати шляхи реалізації пізнавального інтересу кожного учня. Дисертаційна робота Гармаш О.М. присвячена вирішенню одного з аспектів зазначеної проблеми – формуванню тьюторської компетентності сучасного вчителя Нової української школи.

Упродовж 2016 – 2019 навчальних років О. М. Гармаш проводила дослідну роботу на факультеті іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Упровадження педагогічних умов формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов, розроблених дисертанткою, здійснювалося серед здобувачів II – IV курсів під час опанування навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Психологія», «Лінгвокраїнознавство», «Методика викладання іноземних мов», «Методика використання комп'ютерних технологій», «Педагогіка канікул». Крім цього здобувачам запропоновано спецкурс «Основи тьюторства в закладах освіти». Розроблено інтерактивні технології, що сприяють формуванню тьюторської компетентності.

Викладачам та учасникам експерименту було надано навчально-методичне забезпечення: опорні конспекти, програми, методичні матеріали, практичні кейси. Особливу зацікавленість у здобувачів викликала система вправ, що характеризувалася різноманітністю та оригінальністю. Наприкінці педагогічного експерименту було зафіксовано позитивні зміни у здобувачів експериментальної групи.

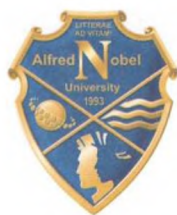
Запропоновані педагогічні умови дали змогу підвищити рівень сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Вищезазначене дає підстави рекомендувати впровадження ідей, висвітлених у дисертаційній роботі Гармаш О.М., в закладах вищої освіти, що здійснюють діяльність з підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

В. о. ректора



Ю. Д. Бойчук

УНІВЕРСИТЕТ
імені
АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ



ALFRED NOBEL
UNIVERSITY

вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000
тел. +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33
e-mail: info@duan.edu.ua, www.duan.edu.ua

18, Sicheslavs'ka Naberezhna Str., Dnipro, 49000, Ukraine
tel.: +38 (056) 370-36-26, fax.: +38 (0562) 31-20-33
e-mail: info@duan.edu.ua, www.duan.edu.ua

№ 286 від 14.05.2020

ДОВІДКА
про впровадження матеріалів дисертаційної роботи
Гармаш Олени Миколаївни
на тему “Формування тьюторської компетентності майбутніх учителів
іноземних мов у процесі професійної підготовки”
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 Професійна освіта

Результати наукового дослідження О.М. Гармаш щодо формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов було впроваджено в освітній процес ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Автором дослідження запропоновано оновлений зміст навчальних дисциплін: “Педагогіка”, “Психологія”, “Лінгвокраїнознавство”, “Методика навчання іноземних мов”, “Методика використання комп’ютерних технологій”. Доповнено тьюторською тематикою зміст курсових робіт і педагогічних практик. Упроваджено для здобувачів першого (бакалаврського) рівня навчальну дисципліну “Основи тьюторства в закладах освіти”, метою якої було формування тьюторської компетентності у майбутніх учителів іноземних мов шляхом забезпечення теоретичної та практичної підготовки до здійснення тьюторської взаємодії з учнями. Здійснено тьюторський супровід індивідуального освітнього руху здобувачів. Апробовано низку інтерактивних технологій навчання (метод “мозкового штурму”, круглі столи, тренінги, ділові ігри, кейси), що сприяють розвитку у здобувачів суб’єктності, активізують та удосконалюють навички самостійної роботи, уміння працювати в команді, знаходити спільні рішення, критично мислити.

Педагогічним експериментом доведено ефективність розроблених педагогічних умов. За підсумками впровадження результатів дисертаційної роботи підтверджуємо, що вона має наукове і практичне значення, доцільна до використання в закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов.

ПРОРЕКТОР
З НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ



Г.А. СТЕПАНОВА

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ
THE UNIVERSITY HAS BEEN CERTIFIED AND ACCREDITED BY INTERNATIONAL ORGANIZATIONS



УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
 тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-55,
 e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
 MINISTRY OF EDUCATION AND
 SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
 NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
 2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
 tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 55
 e-mail: info@tnpu.edu.ua

від "05" "05" 2020 р. № 430-33/03

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
 Гармаш Олени Миколаївни на тему: «Формування тьюторської компетентності майбутніх
 учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки»,
 яка подається на здобуття наукового ступеня доктор філософії
 зі спеціальності 015 Професійна освіта

Результати дисертаційної роботи Гармаш Олени Миколаївни упродовж 2016-2019 років пройшли успішну апробацію в освітньому процесі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Визначені авторкою критерії, показники, рівні сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов надали можливість проводити моніторинг якості процесу їх професійної підготовки. Освітній процес було організовано з використанням розроблених дослідницею педагогічних умов, а саме: здійснено супровід викладачами-тьюторами пізнавальних інтересів майбутніх педагогів в спеціально створеному стимулюючому освітньому середовищі; оновлено зміст освітніх компонентів циклу професійної підготовки майбутніх учителів за рахунок наповнення їх тьюторською тематикою; інтерактивні технології навчання («мозковий штурм», круглі столи, ділові ігри, кейси, тренінгові заняття) зорієнтовані на формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Упровадження викладачами факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у практику освітнього процесу результатів дисертаційної роботи аспірантки О.М.Гармаш з теми «Формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки» дало підстави пересвідчитися в наступному: процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи в умовах Нової української школи відбувається більш ефективно; запропоновані авторкою педагогічні умови дійсно сприяють формуванню тьюторської компетентності у майбутніх педагогів.

Розгляд результатів дисертаційної роботи О. М. Гармаш дозволив дійти висновків, що вони є науково обґрунтованими та можуть надалі використовуватися при підготовці майбутніх учителів іноземних мов до тьюторської діяльності.

Результати дисертаційної роботи Гармаш Олени Миколаївни обговорено та затверджено на засіданні кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 11 від 15 квітня 2020 р.).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертаційної роботи.

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва

Завідувач кафедри англійської філології та
методики навчання англійської мови



Г. І. Фальфушинська

І. П. Задоржна

106070