

УДК 378.016:376(477+100)

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-199-210

Клименко Л. В.

доктор філософії з освіти/педагогіки,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
klymenko.lv@ndu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-3376-9601>

Денисюк С. О.

аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
denisiuk_serhii@ndu.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0004-5373-390X>

**ОСОБЛИВОСТІ ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ**

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та виокремлення особливостей тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти в Україні та за кордоном. Виявлено суперечність між зростаючою потребою студентів у індивідуалізованому навчанні та відсутністю цілісної, нормативно закріпленої вітчизняної моделі тьюторингу. Визначено функції тьютора у ЗВО й п'ятикомпонентну модель його діяльності: аналітичну, мотиваційну, організаційну, змістову, контрольну. Обґрунтовано необхідність введення посади «тьютор» у Національному класифікаторі професій України. Запропоновано шляхи адаптації європейського досвіду (Франції, Іспанії, Польщі), що передбачають внесення тьюторіалів до розкладу ЗВО, створення консультаційних хабів для супроводу мобільності здобувачів та впровадження системи нематеріальних стимулів.

***Ключові слова:** тьютор, тьюторський супровід, тьюторинг, вища освіта, індивідуальна освітня траєкторія, інклюзивне середовище, soft skills, здобувачі вищої освіти, зарубіжний досвід.*

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в сучасній вищій школі України, зумовлені інтеграцією у європейський освітній простір, цифровізацією та необхідністю забезпечення високої якості освіти, висувають нові вимоги до організації освітнього процесу. Особливої гостроти набуває проблема соціально-педагогічної адаптації, академічного супроводу та розвитку суб'єктності здобувачів вищої освіти на основі побудови їхніх індивідуальних освітніх траєкторій. Розбудова сучасного освітнього середовища ЗВО вимагає відходу від уніфікованих підходів і переходу до персоніфікованих моделей навчання, здатних стимулювати академічну автономію здобувача, його професійне зростання та успішну самореалізацію (зокрема й у контексті підтримки вразливих категорій студентів та осіб із особливими освітніми потребами).

У цьому контексті ключового значення набуває інститут тьюторства, який у світовій освітній практиці зарекомендував себе як ефективний інструмент фасилітації освітнього руху, розвитку soft skills та соціалізації студентської молоді. Тьюторський супровід дозволяє індивідуалізувати освітній процес, подолати комунікативні та адаптаційні бар'єри здобувачів, а також забезпечити їхню повноцінну інтеграцію у науково-освітнє та соціокультурне життя університету.

Означена проблема має безпосередній зв'язок із важливими державними та практичними завданнями у галузі освіти й науки. Зокрема, вона підпорядкована реалізації положень Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції цифрової трансформації освіти і науки, а також Стратегії розвитку вищої освіти в Україні. Практичне завдання полягає у подоланні суперечності між зростаючою потребою здобувачів вищої освіти у кваліфікованому тьюторському супроводі та

відсутністю цілісної, нормативно закріпленої вітчизняної моделі тьюторингу в ЗВО. Зазначене зумовлює необхідність проведення ґрунтовного порівняльного аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду організації тьюторської діяльності з метою обґрунтування перспективних шляхів його адаптації у систему вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання тьюторингу, тьюторського супроводу та забезпечення інклюзивності у вищій школі перебувають у центрі уваги широкого кола вітчизняних і зарубіжних науковців.

Гене́за тьюторської практики сягає глибокого історичного коріння. Класичні концептуальні засади британської традиції тьюторингу та його навчально-теоретичний потенціал розкрито в працях Р. Бека [17] та Д. Палфреймана [18]. Водночас ідеї студентського тьюторства (*peer-tutoring*), за якого в ролі тьютора виступає здобувач вищої освіти з високим рівнем академічної підготовки, ще наприкінці XX століття обґрунтували В. Аллен (1976), А. Ашман та Дж. Елкінс (1990), Т. Скраггс та Р. Осгурт (1986). На початку XXI століття досвід педагогів в організації тьюторського супроводу та узагальнення різноманітних моделей його реалізації висвітлено у працях таких зарубіжних дослідників, як Р. Бек [17], Е. Гордон (2008), С. Девіс (2004), Д. Палфрейман [18], Д. Сабрі (2007), В. Карраско та Ч. Лапена (2005).

Сучасний вектор розвитку студентського тьюторингу демонструє розширення сфер його застосування. Зокрема, Т. Маухінні та Дж. Чжао (2019) розкрили прикладний ракурс створення інноваційних програм одноліткової підтримки на прикладі бібліотеки Університету Макгілла (програма «Multilingual Services for Engineering Students»), де залучення міжнародних студентів-тьюторів доведено як дієвий інструмент адаптації та ресурсокористування.

Паралельно з накопиченням емпіричного досвіду розвиваються розвідки методологічного характеру. Так, у вітчизняному науковому дискурсі теоретичні та прикладні засади тьюторської діяльності розроблялися у працях А. Бойко [1], Н. Гарань, Н. Дем'яненко [4], Т. Качалової [7], Н. Лещій, С. Микитюк, К. Осадчої [8], С. Подпльоти [9; 10], Г. Скиби [12], Н. Чаюн [14], К. Чупіної [15], Т. Швець [16] та ін. Вектор соціально-педагогічного й інклюзивного супроводу окремих категорій студентів висвітлено в дослідженнях О. Діково-Фаворської, І. Іванової, С. Литовченко, М. Чайковського тощо.

Попри наявність окремих наукових досліджень, у яких висвітлюються аспекти тьюторингу в закладах вищої освіти зарубіжних країн (зокрема, Німеччини) та в Україні, більшість існуючих наукових розвідок розглядає лише фрагментарні елементи супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами або фокусується на досвіді поодиноких університетів. Недостатньо узагальненим залишається комплексний порівняльний аналіз вітчизняних та різноманітних зарубіжних практик тьюторської діяльності в ЗВО. Невирішеною частиною загальної проблеми залишається системне обґрунтування шляхів адаптації та запозичення ефективного зарубіжного досвіду організації тьюторингу у вітчизняний освітній простір з урахуванням сучасних викликів та вимог українського законодавства.

Мета статті. Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та виокремленні особливостей тьюторського супроводу здобувачів вищої освіти в Україні та за кордоном.

Виклад основного матеріалу дослідження. Трансформаційні процеси у вищій школі, зумовлені інтенсифікацією застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зростанням ролі дистанційного навчання та підвищенням вимог до якості освіти з боку акредитаційних інституцій, актуалізують потребу системного впровадження інституту тьюторства в закладах вищої освіти України. Поділяючи думку науковців, зауважимо, що тьюторський супровід виступає важливим чинником забезпечення якості вищої освіти та підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на міжнародному ринку праці через формування їхньої суб'єктності та індивідуальної освітньої траєкторії.

Водночас ефективна розбудова та адаптація цієї системи у вітчизняний освітній простір вимагають ґрунтовного теоретичного осмислення сутності самого поняття

«тьюторство» та з'ясування ключових підходів до розуміння його функціоналу у зарубіжній і вітчизняній педагогічній думці.

Аналіз наукових джерел засвідчує відсутність єдиного трактування феномену тьюторства, що зумовлено його багатофункціональним характером та еволюцією педагогічних концепцій. Етимологічно поняття «тьютор» має подвійне коріння: воно походить одночасно від латинського *tueor* (опікуватися, дивитися, оберігати) та англійського *tutor* (наставник, учитель, репетитор). Зародження цього поняття науковці пов'язують зі становленням найстаріших університетів Великої Британії. Його інституційне оформлення відбулося в XIV ст. в Оксфордському, а згодом і у Кембриджському університетах. Оскільки процес самоосвіти виступав основним у здобутті університетських знань, тьюторство від початку реалізовувало функції його супроводу та вважалося фундаментальною формою університетського наставництва. До кінця XVI ст. тьютор перетворюється на центральну фігуру в університетській освіті, відповідаючи переважно за виховання своїх підопічних [5; 6; 17]. Упродовж XVII ст. виховний вектор тьюторства набуває ще більшої вагомості, завдяки чому воно офіційно визнається невід'ємною частиною англійської університетської системи. Зокрема, З. Пелчинський зазначав, що у тогочасних університетах виокремлювалися дві категорії студентів: ті, хто обмежувався відвідуванням загальних лекцій і вивченням класичних мов (грецької та латинської) та ті, хто здобував освіту безпосередньо завдяки тьюторингу [6]. Основу такої системи становила індивідуальна взаємодія тьютора та його підопічного під час щотижневих персональних зустрічей. У межах цих сесій тьютор виступав навігатором навчального процесу: рекомендував відвідування конкретних лекційних курсів та стимулював здобувача до виконання самостійних письмових праць [6; 16]. Методичний інструментарій тьютора визначався високою інтерактивністю й включав евристичні дискусії, цілеспрямований діалог у формі запитань і відповідей, а також написання здобувачем підсумкових есе з їх подальшим публічним захистом. При цьому ключовою метою тьюторської системи виступав не лише академічний розвиток підопічного, а й його моральне зростання, що засвідчує глибокий виховний вектор такої педагогічної взаємодії [5].

Важливо підкреслити, що взаємини між тьютором і студентом виходили далеко за межі формального навчального регламенту: вони мешкали в одному університетському просторі, який нерідко сприймався здобувачами як «другий дім». Тьютори повністю присвячували себе професійному та особистісному зростанню своїх вихованців. Як слушно зауважує Д. Палфрейман, тьютора не сприймали як звичайного викладача чи транслятора знань. Його місія була значно ширшою – не переказувати навчальний матеріал, а створювати умови для самостійного здобуття знань здобувачем. Тьютор виступав конструктивним критиком, який відкривав горизонти для формування автономності суджень підопічних, розвитку їхнього критичного мислення, навичок об'єктивного аналізу та аргументованої оцінки фактів [6; 18].

Простежуючи еволюцію вітчизняного освітнього дискурсу, зауважимо, що безпосередньо в Україні інститут тьюторингу в його сучасному розумінні з'явився лише на межі XX–XXI ст. Однак глибокий порівняльно-педагогічний аналіз засвідчує наявність потужного підґрунтя персоналізованого навчання в національній освітній традиції, зокрема в межах інституту наставництва у братських та козацьких школах.

Як слушно зазначає К. Осадча, «у козацьких школах, де учителями були козак-кобзарі, заняття з учнями проводили індивідуально. У січовій школі було реалізовано принцип гармонійного виховання людини. Підлітки і юнаки охоче брали приклад із дорослих та однаковою мірою турбувалися про свій інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток» [6; 8].

В епоху активного розквіту ідей гуманізму в Україні постали такі провідні заклади вищої освіти, як Києво-Могилянська академія, Львівський університет та колеґіуми, які функціонували у тісному взаємозв'язку з європейським культурно-освітнім простором і створювали сприятливе середовище для особистісного розвитку здобувачів. Проте, попри високий рівень академічної свободи та глибокі наставницькі традиції, автономної постаті тьютора, в основі діяльності якого були б цінності індивідуальної свободи

та самовизначення на зразок класичної західноєвропейської (зокрема англійської) моделі, в Україні на той час не виникло.

Такий історичний контекст пояснює специфіку становлення сучасного вітчизняного тьюторингу, який формувався переважно шляхом адаптації європейського та американського досвіду на базі традиційних інститутів кураторства та наукового керівництва. Так, узагальнюючи історичний досвід, вітчизняна науковиця Н. Чаюн вважає, що на сучасному етапі тьютор закладу вищої освіти – це професійний педагог, фахівець у своїй сфері діяльності, який здатний як суб'єкт цілісного освітнього процесу організувати продуктивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з тьюторантом, спрямовану на об'єктивне розкриття його особистісного потенціалу, розвиток суб'єктності, мобільності, творчої активності й відповідальності за власну освітньо-професійну підготовку та самореалізацію в соціально-культурному й професійно-діловому середовищі. [14].

За результатами аналізу, здійсненого дослідницею, у сучасній педагогічній науці й практиці виокремлюються такі рівні діяльності тьюторів:

тьютор першого рівня – супроводжує здобувачів освіти як посередник, консультант та асистент. Його зусилля зосереджуються на виявленні особистісних інтересів, мотивів, здібностей і можливостей кожного з закріплених за ним студентів, а також на розробці на цій основі індивідуальної програми професіоналізації й спеціалізації майбутнього фахівця, його адаптації до умов освітньо-професійного середовища;

тьютор другого рівня – забезпечує продуктивну взаємодію з тьюторантом у ролі експерта, аналітика, дослідника та досвідченого радника. Він вміло створює умови для мобілізації інтелектуального й професійно-творчого потенціалу здобувача, розвитку його прагнення до оволодіння необхідною системою знань, умінь, компетентностей і новітніх технологій, а також їх ефективного застосування в процесі освітньо-професійної чи науково-педагогічної діяльності;

тьютор третього рівня – досвідчений топ-менеджер закладу вищої освіти, який суб'єктно формує його освітню політику, спрямовує власні дії на забезпечення якості освітнього процесу, розширює й зміцнює контакти з вітчизняними та зарубіжними освітньо-науковими установами. На цьому рівні тьютор залучає найбільш здібних і перспективних тьюторантів до вивчення інноваційного досвіду підготовки фахівців, визначення оптимальних умов його адаптації до традицій, особливостей та надбань університету [14].

На сьогоднішній день у вітчизняній науці під тьюторським супроводом розуміють особливу педагогічну діяльність з індивідуалізації навчання, спрямовану на виявлення і розвиток освітніх мотивів та інтересів тьюторантів, пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, а також на роботу з освітнім замовленням і формування навчальної й освітньої рефлексії того, хто навчається [10].

Піднімаючи питання тьюторського супроводу у вищій школі, зазначимо, що більшість авторів-дослідників схиляються до визначення цього поняття як руху тьютора поряд із тьюторантом, у ході якого розробляється і виконується індивідуальна освітня програма. У взаємодії «викладач-студент» викладачем-тьютором забезпечується своєчасна навігація можливих шляхів, допомога і підтримка у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії і програми. Метою тьюторського супроводу є розкриття освітнього потенціалу й задоволення потреб суб'єкта у саморозвитку, самоактуалізації через освітню діяльність. Серед основних положень тьюторського супроводу дослідники виокремлюють такі: урахування соціально-економічних умов «самоздійснення в освіті»; визнання права особистості на освіту і культурний розвиток, самостійний вибір способів реалізації освітніх прав; прийняття відповідальності за якість власної освіти, ґрунтовність розроблення і реалізації індивідуальної освітньої програми; гармонізація внутрішнього психічного розвитку особистості й зовнішніх умов освітньої діяльності [11].

Особливого значення у сучасній вітчизняній педагогічній теорії та практиці тьюторський супровід набуває в умовах розбудови інклюзивного освітнього середовища. Робота тьютора в інклюзивній освіті передбачає такі ключові напрями: організація умов для розвитку активної соціалізації здобувачів з обмеженими

можливостями здоров'я в середовищі однолітків; сприяння в розробленні освітнього маршруту здобувача й адаптації або модифікації його індивідуальної освітньої програми; організація для здобувачів з особливими освітніми потребами «безбар'єрного» середовища; регулярний контакт з батьками. Зазначені вектори діяльності засвідчують, що в інклюзивному контексті тьютор виступає сполучною ланкою між здобувачем вищої освіти, педагогічним колективом, родиною та соціумом, гарантуючи рівний доступ до якісної освіти й психолого-педагогічну комфортність навчального процесу [15].

Варто зауважити, що для повноцінної інтеграції студента з ООП в освітній процес на базі ЗВО, крім тьюторського супроводу, може створюватись команда психолого-педагогічного супроводу або відповідний структурний підрозділ. Так, під психолого-педагогічним супроводом ми розуміємо системну діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків та її інтеграції в соціум.

Репрезентативним прикладом ефективної інституціоналізації та функціонування інклюзивного освітнього середовища у вітчизняній вищій школі є досвід Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, де створено цілісну систему соціально-освітньої інтеграції та супроводу здобувачів з особливими освітніми потребами [15]. Практична реалізація цієї моделі спирається на функціонування спеціалізованих підрозділів (зокрема Центру «Без бар'єрів») та діяльність команд психолого-педагогічного супроводу, які забезпечують створення інклюзивних груп та комплексну підтримку студентів [15].

До ключових завдань такої команди супроводу, як зазначає К. Чупіна, належать: збір інформації про особливості розвитку студента, його інтереси та освітні потреби для розробки й моніторингу індивідуальної програми реабілітації; визначення напрямів соціально-психологічних і корекційних послуг у межах ЗВО; розроблення індивідуального навчального плану та відстеження динаміки розвитку здобувача; методична підтримка науково-педагогічних працівників щодо організації інклюзивного навчання; консультативна робота з батьками; а також проведення інформаційно-просвітницької діяльності для недопущення дискримінації та формування безбар'єрної академічної культури [15].

Важливою, на наш погляд, є думка авторського колективу Т. Качалової, Р. Новгородського та Н. Останіної [7], які визначають студентський тьюторинг однією з найбільш ефективних форм соціально-педагогічного супроводу здобувачів вищої освіти. Розробляючи та впроваджуючи модель студентського тьюторингу, дослідники виходили з розуміння того, що студентське тьюторство являє собою комплекс заходів із взаємодії з особливими категоріями студентів, спрямований на підвищення якості освітнього процесу, активізацію самовиховання і самовдосконалення здобувачів, а також розвиток їхньої студентської відповідальності й ініціативи. У межах цього підходу ключовими функціями студентів-тьюторів є:

1. **Орієнтуюча функція**, пов'язана зі сприянням включенню здобувачів у систему академічних традицій ЗВО, орієнтуванням у просторі університету, прискоренням адаптації до освітнього процесу та залученням до науково-дослідної, фізкультурно-оздоровчої і творчої діяльності.

2. **Соціальна функція**, яка передбачає надання системної допомоги в розбудові конструктивних соціальних відносин у студентській групі під час спільної навчальної та позааудиторної роботи [7].

Широта завдань, що постають перед тьютором у сучасній вищій школі, зумовлює поліфункціональний характер його діяльності та вимагає гнучкої реалізації різноманітних виховних і супровідних ролей. У цьому контексті ґрунтовним є доробок авторського колективу С. Головка, О. Головка, Л. Мелешенко, які серед основних педагогічних ролей тьютора визначають такі: *посередник, захисник інтересів і прав, учасник сумісної діяльності, соціальний і духовний наставник, соціальний конфліктолог-терапевт, експерт-правник* [3]. Уважаємо за необхідне зазначити, що освітня

роль тьютора має певні відмінності від функцій педагога. Ключова відмінність виявляється в тому, що головним є пізнавальний інтерес тьюторанта. Завдяки тьюторському супроводу створюються максимально сприятливі умови для виявлення та реалізації власного пізнавального інтересу окремо взятого студента. Базовим у роботі тьютора стає принцип індивідуалізації освітнього процесу, а головна мета полягає у реальній практичній допомозі в означенні власного шляху для ефективного засвоєння знань, надбанні необхідних професійних компетентностей, у створенні оптимальних умов для формування вмінь правильного проєктування й успішної реалізації планів на власне майбутнє.

Відповідно, до ключових функцій тьюторського супроводу науковці відносять інформаційно-аналітичне забезпечення окремих етапів освітньої діяльності, розробки і реалізації індивідуальних освітніх програм; проєктування і самопроєктування сценаріїв власного розвитку; розвивальну діагностику освітніх потреб, можливостей і перспектив тьюторанта; сприяння в антропологічному розвитку тьюторанта з метою успішної реалізації індивідуальної освітньої програми, зокрема через тренінги особистісного і професійного розвитку і саморозвитку; застосування технологій формування тьюторської аутокомпетентності та самокомпетентності; тьюторські консультування з проблем освіти, розроблення і реалізації індивідуальної освітньої програми; обговорення з тьюторантом альтернативних сценаріїв просування в освіті; організацію рефлексії; проведення тренінгів самоуправління, саморегуляції емоційно-вольової сфери і самовідновлення особистості [4].

У контексті системного підходу до підготовки фахівців вищої школи на особливу увагу заслуговує модель тьюторської діяльності, запропонована Н. Чаюн [14], яка комплексно розкриває сутнісні та функціональні засади супроводу здобувачів вищої освіти через п'ять взаємопов'язаних структурних компонентів. Першим елементом цієї системи виступають аналітико-діагностичні дії, що передбачають здатність тьютора визначати й ураховувати об'єктивні та суб'єктивні умови функціонування вищої школи, нормативно-правові й соціально-економічні вимоги до підготовки фахівців, здійснювати глибокий аналіз цілісного освітнього процесу та його забезпечення, а також діагностувати рівень навчально-пізнавального й особистісно-творчого розвитку тьюторантів задля корекції освітньо-виховної роботи відповідно до їхніх індивідуальних потреб і запитів ринку праці. Другий компонент охоплює мотиваційно-цільові дії, які дозволяють педагогу-тьютору спільно зі здобувачем формулювати цілі й завдання навчально-пізнавальної діяльності, самоосвіти та самовиховання, впливати на вибір освітньо-професійних мотивів і ціннісних установок, а також формувати продуктивне освітнє середовище, що створює «ситуацію успіху» в процесі опанування компетентностями. Третім компонентом є організаційно-методичні дії, що забезпечують спроможність тьютора розробляти індивідуальні плани підготовки, готувати навчальні заняття з урахуванням специфіки аудиторії, добирати й варіювати систему методів та інноваційних технологій, зокрема інтерактивних методів проєктів, кейс-методів і тренінгів, які активізують мисленнєво-творчу діяльність тьюторантів. Четвертий, професійно-змістовий компонент, спрямований на проєктування змісту освіти кожного здобувача з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, концепції особистісно орієнтованого навчання, доцільного відбору науково-теоретичних і практичних джерел, а також урахування суспільних потреб і специфіки освітнього середовища ЗВО. Нарешті, контрольно-оцінювальні дії демонструють здатність тьютора здійснювати об'єктивну перевірку готовності здобувачів засвоювати знання, забезпечувати індивідуалізований підхід до оцінювання результатів навчання та проводити планомірний контроль на основі прозорих критеріїв, оцінюючи спроможність застосовувати фундаментальні знання для прийняття рішень у професійно-діловому середовищі. Зазначена модель найповніше розкриває сутнісні основи тьюторської діяльності й визначає цільову спрямованість підготовки тьюторів до продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах сучасного університету [14].

Логічним продовженням дослідження практики тьюторського супроводу є аналіз сучасного зарубіжного досвіду його інституціоналізації та функціонування у вищій

школі [6]. Зауважимо, що серед європейських країн, які володіють вагомим позитивним здобутком у сфері розвитку та реалізації тьюторства в системі вищої освіти, вагоме місце посідає Франція, де заклади вищої освіти підпорядковуються Міністерству освіти і науки. Особливої уваги заслуговує система підготовки майбутніх учителів у французьких університетах, де комплексно поєднується теоретична психолого-педагогічна та спеціальна підготовка з безперервною педагогічною практикою. Проходження педагогічної практики та набуття практичного досвіду викладання не лише дає можливість здобувачам оцінити власні знання, уміння і навички й випробувати себе у ролі вчителя, а й виступає ефективним майданчиком для підготовки майбутніх фахівців до тьюторської та менторської діяльності.

Практична реалізація тьюторіалів, які організовуються для груп студентів, спрямована у французьких університетах на колегіальний розвиток особистісних і соціальних навичок (soft skills), а також навичок працевлаштування. Завдяки колегіальному досвіду та системній взаємодопомозі відбувається інтенсивний академічний розвиток студентів. Прикметно, що зазначений формат має чітко виражені взаємні переваги: тьютор, інформуючи здобувачів про функціонування спортивних, соціальних та культурних клубів, позааудиторні заходи та групи за інтересами, а також надаючи консультації щодо опанування складних навчальних дисциплін, сам здійснює поглиблене самонавчання й професійне зростання.

Окрім цього, організація та систематична участь у тьюторіалах формують у студентів стійке відчуття приналежності до академічної спільноти університету, що дозволяє їм критично аналізувати власні прагнення, ефективно планувати індивідуальну освітню траєкторію, набувати якісного навчального досвіду, відстежувати власний прогрес, своєчасно виявляти перешкоди в навчанні та визначати потенційні сфери для отримання підтримки. Зазначений аспект є критично важливим, оскільки академічна успішність безпосередньо відображається на психологічному стані здобувача, тоді як тривала неуспішність суттєво нівелює його самооцінку та позитивне прийняття в університетському середовищі.

Не менш показовим у контексті європейських трансформацій є досвід Університету Саламанки (Іспанія), де тьюторство виступає фундаментальним інструментом розвитку студентського самоврядування та залучення молоді до стратегічного управління вищою школою. Надання здобувачам можливості безпосередньо впливати на прийняття нормативно-правових та концептуальних рішень університету спирається саме на тьюторський супровід, який позиціонується як ключовий рушій суб'єктності студента [6].

Системний ефект тьюторства в даній моделі виявляється у комплексному впливі на особистісний та академічний розвиток здобувача: воно не лише підвищує показники успішності та працездатності, а й формує академічну автономію, підтримує психологічний добробут, високу самооцінку та відчуття власної цінності в університетській спільноті. Завдяки індивідуалізованій підтримці зростає мотивація до навчання, відповідальність та відвідуваність занять, що гарантує впевнену позицію здобувача в освітньому середовищі.

Водночас іспанські університети демонструють успішну адаптацію до глобальних та регіональних запитів ринку праці через розбудову партнерств із бізнес-структурами та підприємствами. Показовим прикладом є Барселонський політехнічний університет, який реалізує підприємницьку модель вищої освіти. У цій системі тьюторство гармонійно поєднується з розвитком інноваційної культури та управлінської стійкості, забезпечуючи тісний зв'язок між академічним навчанням і реальними запитами сучасної економіки [6].

Не менш прикметним для аналізу зарубіжного досвіду тьюторства є досвід Республіки Польща, де заклади вищої освіти сьогодні активно працюють над розвитком та інституціоналізацією системи тьюторства. Цей процес вимагає насамперед ґрунтовної розробки внутрішньої нормативної бази університетів та створення спеціалізованих програм підготовки й сертифікації тьюторів [6]. Як засвідчує аналіз, більш продуктивний та системний досвід щодо впровадження

тьюторських технологій демонструють технічні університети Польщі. Специфіка польської моделі полягає в тому, що тьютори працюють переважно на безоплатній основі або за принципом волонтерства, що пояснюється обмеженістю цільового фінансування, яке заклад вищої освіти може залучити для здійснення прямих виплат. Винятком є участь у спеціальних міжнародних чи національних грантових програмах, у межах яких передбачено фінансову винагороду за виконану супровідну роботу. Водночас виконання тьюторських обов'язків має високу особистісну та професійну цінність для самого тьютора: воно позитивно впливає на формування його самооцінки, виступає майданчиком для набуття наставницького досвіду, забезпечує зворотний зв'язок із викладачами для вдосконалення методик викладання дисциплін, а також сприяє поглибленню знань і формуванню конструктивних взаємин в академічному середовищі.

Проте, як свідчить показовий практичний досвід Лодзького технічного університету, заклад вищої освіти може ефективно застосовувати не лише фінансові, а й альтернативні системи заохочення та винагороди за виконану тьюторську діяльність. У Лодзькому технічному університеті тьютори зосереджені на наданні кваліфікованої підтримки здобувачам щодо розвитку їхньої академічної мобільності. У межах спеціально створеного офісу студенти-тьютори надають консультації щодо правильного заповнення та підписання угоди про навчання у рамках програми «Еразмус+», надають поради стосовно оптимального вибору навчальних курсів, розрахунку та перезарахування кредитів ECTS тощо. За відсутності прямої грошової оплати тьютори отримують вагомі академічні та кар'єрні переваги: першочергове скерування на навчання чи стажування до закордонних університетів-партнерів, офіційні рекомендації для отримання спеціальних стипендій, зарахування додаткових кредитів ECTS, а також заохочення до продовження навчання в магістратурі чи аспірантурі з перспективою реалізації себе у науково-педагогічному напрямку у своєму університеті [6].

Узагальнюючи висвітлений зарубіжний та вітчизняний досвід, вважаємо за необхідне підкреслити, що заклади вищої освіти України вже володіють окремими елементами супроводу здобувачів, однак вони функціонують роззосереджено й нерідко формально. Зокрема, аналогом французьких тьюторіалів у нас виступає інститут студентського кураторства, іспанської моделі – органи студентського самоврядування, а польської практики супроводу мобільності – діяльність відділів міжнародних зв'язків. Переконані, що головна відмінність і водночас ключова проблема вітчизняного освітнього простору полягає у відсутності інституціоналізованого, нормативно закріпленого феномену тьюторства. У той час як сучасна освітня парадигма зміщує акцент із спроб «навчити всього» на індивідуалізоване навчання кожного з урахуванням психофізіологічних особливостей сприйняття інформації, реалізація тьюторських технологій в Україні тривалий час мала переважно експериментальний характер (зокрема в межах дослідно-експериментальної роботи МОН України та Інституту модернізації змісту освіти у 2015–2020 рр.). На нашу думку, головною нормативно-правовою перешкодою є відсутність професії «тьютор» у Національному класифікаторі професій, що підтверджує нагальну потребу ініціювання перед МОН України офіційного введення посади тьютор (за видами, формами та складниками освіти). Саме тому європейський досвід демонструє чітку структуровану й нормативно захищену систему, з якої вітчизняним ЗВО варто запозичити французьку практику внесення тьюторіалів до розкладу для розвитку *soft skills*, іспанську модель формування академічної автономії здобувачів та польський досвід (зокрема Лодзького технічного університету) щодо створення студентських консультаційних хабів для програми *Erasmus+* і впровадження прозорої нематеріальної системи мотивації тьюторів через систему бонусів. На наше переконання, системна імплементація цих європейських орієнтирів у поєднанні з легалізацією професії тьютора та вітчизняними здобутками у сфері інклюзивного супроводу дозволить подолати фрагментарність наставництва й сформувати в Україні повноцінну, функціональну та економічно життєздатну модель тьюторської діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження здійснено порівняльний аналіз феномену тьюторського супроводу та обґрунтовано основні засади його адаптації у вітчизняну систему вищої освіти. Встановлено, що сучасний тьюторський супровід трансформувався з вузькоакадемічного наставництва у цілісну педагогічну технологію, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, стимулює студентську автономію та сприяє ефективній соціокультурній адаптації здобувачів. Порівняльний аналіз європейських практик (Франції, Іспанії, Польщі) засвідчив, що успішність функціонування тьюторської системи за кордоном спирається на її чітку інституціоналізацію, нормативне визначення статусу тьютора, а також наявність дієвих механізмів мотивації та залучення студентського наставництва до процесів університетського врядування й академічної мобільності.

З'ясовано, що ключовою суперечністю вітчизняного освітнього простору є розрив між наявністю окремих елементів супроводу (кураторства, діяльності студентських рад та окремих структурних підрозділів ЗВО) і відсутністю єдиного нормативно-правового та організаційного механізму їх функціонування. Накопичений в Україні досвід дослідно-експериментальної роботи та практичні здобутки у сфері інклюзивного супроводу створюють достатнє підґрунтя для переходу від фрагментарних ініціатив до розбудови системного інституту тьюторства. Визначено, що стратегічними орієнтирами адаптації зарубіжних моделей є впровадження посади тьютора у національному класифікаційному полі, нормативне закріплення тьюторських форм роботи в освітньому процесі ЗВО, формалізація студентського тьюторингу та запровадження прозорих систем заохочення наставників.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці варіативних професійно-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки тьюторів для закладів вищої освіти, обґрунтуванні критеріїв оцінювання ефективності тьюторської діяльності, а також у проектуванні електронних платформ тьюторського супроводу в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2018. Вип. 1 (7). С. 18–22.
2. Бундак О. А., Попов А. А., Туз Ю. О. Тьютор і тьюторінг в сучасній освіті і Україні. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. Серія Право*. 2021. Т. 64. С. 11–15. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1>
3. Головка С., Головка О., Мелешенко Л. Тьюторський супровід як ресурс модернізації освітнього процесу закладу вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. № 5 (97). С. 113–126.
4. Дем'яненко Н. Архітектура тьюторингу у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2018. Т. 2 № 8. С. 13–17.
5. Іваницька О. Особливості заохочення студентів до тьюторської діяльності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 1(60). С. 17–20. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.1.3>
6. Іваницька О. С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Львів, 2019. 270 с.
7. Качалова Т. В., Новгородський Р. Г., Останіна Н. С. Інклюзивні підходи до організації тьюторського супроводу студентів з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2024. №2. С. 53–63. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-2-53-63>
8. Осадча К. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2016. № 1 (16). С. 52–60.
9. Подпльота С. Особливості становлення та розвитку студентського тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини. *Науково-педагогічні студії*. 2024. №8. С. 125–141. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-125-141>
10. Подпльота С. Тьюторський супровід як важливий компонент процесу навчання та виховання в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Вип. 5, № 3. С. 84–91.

11. Ситник Д., Дегтярьова Н. Тьюторство та особливості його реалізації у ЗВО. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2020. Т. 7, № 1. С. 48–57.
12. Скиба Г. Тьюторський супровід в умовах інклюзивної освіти як актуальна педагогічна проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Т. 1, № 22. С. 201–205. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203/2019/22/201/1205>
13. Смікал В. О. Діяльність тьютора в системі дистанційного навчання. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. 2020. С. 37–39. DOI: <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.13>
14. Чаюн Н. Тьюторська діяльність: сутнісні основи, практика, перспективи. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2020. №2(58), С. 8-19. DOI: 10.31732/2663-2209-2020-58-8-19
15. Чупіна К. О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти. *Психологічний журнал*. Умань: ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 74–84. DOI: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.7.2021.234701>
16. Швець Т. Е. Цілі та завдання тьюторського процесу і тьюторського супроводу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Т. 1, №72. С. 99–104. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.17>
17. Beck R. J. The Oxford tutorial system: A learning theory. *Oxford Magazine. Eighth week. Trinity Term*. 2007. P. 13–17.
18. Palfreyman D. The Oxford tutorial: Thanks, you taught me how to think. Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, 2002. 85 p.

References

1. Boiko, A. M., & Demianenko, N. M. (2018). Tyutorstvo yak model' partners'kykh vidnosyn vykladach-student [Tutoring as a model of partner relations teacher-student]. *Naukovyy visnyk Mukachiv'skoho derzhavnoho universytetu. Seriya «Pedahohika ta psykhohihiya» – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 1(7), 18–22 [in Ukrainian].
2. Bundak, O. A., Popov, A. A., & Tuz, Y. O. (2021). Tyutor i tyutoring v suchasniy osviti i Ukrayini [Tutor and tutoring in modern education and Ukraine]. *Naukovyy visnyk Uzhhorod'skoho Natsional'noho Universytetu. Seriya Pravo – Uzhhorod National University Scientific Bulletin. Series Law*, 64, 11–15. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1> [in Ukrainian].
3. Holovko, S., Holovko, O., & Meleshchenko, L. (2019). Tyutors'kyy suprovod yak resurs modernizatsiyi osvith'oho protsesu zakladu vyshchoyi osvity [Tutoring support as a resource for modernizing the educational process of a higher education institution]. *Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu – Humanization of Educational Process*, 5(97), 113–126 [in Ukrainian].
4. Demianenko, N. (2018). Arkhitektonika tyutoringu u vyshiy shkoli [Architectonics of tutoring in higher education]. *Visnyk Kyiv's'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohika – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Pedagogy*, 2(8), 13–17 [in Ukrainian].
5. Ivanytska, O. (2024). Osoblyvosti zaochochennya studentiv do tyutors'koyi diyatelnosti [Peculiarities of encouraging students to tutoring activity]. *Naukovi pratsi Mizhrehional'noyi akademiyi upravlinnya personalom. Pedahohichni nauky – Scientific Works of Interregional Academy of Personnel Management. Pedagogical Sciences*, 1(60), 17–20. <https://doi.org/10.32849/maup.ped.2024.1.3> [in Ukrainian].
6. Ivanytska, O. S. (2019). Rozvytok tyutorstva u zakladakh vyshchoyi osvity Nimechchyny [Development of tutoring in higher education institutions of Germany] (Unpublished doctoral dissertation). Lviv University, Lviv [in Ukrainian].
7. Kachalova, T. V., Novgorodskiy, R. H., & Ostanina, N. S. (2024). Inklyuzyvni pidkhody do orhanizatsiyi tyutors'koho suprovodu studentiv z osoblyvymy osvithnimi potrebamy [Inclusive approaches to organizing tutoring support for students with special educational needs]. *Naukovi zapysky Nizhyn's'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholya. Psykhologo-pedahohichni nauky – Research Notes of Nizhyn Gogol State University. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2, 53–63. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-2-53-63> [in Ukrainian].
8. Osadcha, K. (2016). Tyutorstvo yak prostir dlya pedahohichnoyi diyatelnosti [Tutoring as a space for pedagogical activity]. *Naukovyy visnyk Melitopols'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1(16), 52–60 [in Ukrainian].
9. Podpliota, S. (2024). Osoblyvosti stanovlennya ta rozvytku students'koho tyutorstva u zakladakh vyshchoyi osvity Nimechchyny [Peculiarities of the formation and development of student tutoring in German higher education institutions]. *Naukovo-pedahohichni studiyi – Scientific and Pedagogical Studies*, 8, 125–141. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-125-141> [in Ukrainian].
10. Podpliota, S. (2017). Tyutors'kyy suprovod yak vazhlyvyi komponent protsesu navchannya ta vykhovannya v umovakh rozvytku informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy [Tutoring support as

an important component of the learning and education process in the context of information and communication technologies development]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 5(3), 84–91 [in Ukrainian].

11. Sytnyk, D., & Dehtiarova, N. (2020). Tyutorstvo ta osoblyvosti yoho realizatsiyi u ZVO [Tutoring and features of its implementation in higher education institutions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 7(1), 48–57 [in Ukrainian].

12. Skyba, H. (2019). Tyutors'kyy suprovod v umovakh inklyuzyvnoyi osvity yak aktual'na pedahohichna problema [Tutoring support in inclusive education as a current pedagogical problem]. *Naukovyy visnyk Melitopols'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1(22), 201–205. <https://doi.org/10.33842/22195203/2019/22/201/1205> [in Ukrainian].

13. Smikal, V. O. (2020). Diyal'nist' tyutora v systemi dystantsiynoho navchannya [Tutor's activity in the distance learning system]. *Zbirnyk naukovykh prats' LOGOS – Collection of Scientific Papers LOGOS*, 37–39. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.13> [in Ukrainian].

14. Chaiun, N. (2020). Tyutors'ka diyatelnist': sutnisni osnovy, praktyka, perspektyvy [Tutoring activity: Essential foundations, practice, prospects]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK» – Academic Notes of "KROK" University*, 2(58), 8–19. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-58-8-19> [in Ukrainian].

15. Chupina, K. O. (2021). Psykholoho-pedahohichnyy suprovod studentiv z osoblyvymy osvithnimi potrebamy v umovakh zakladu vyshchoyi osvity [Psychological and pedagogical support of students with special educational needs in higher education institutions]. *Psykhologichnyy zhurnal – Psychological Journal*, 7, 74–84. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.7.2021.234701> [in Ukrainian].

16. Shvets, T. E. (2020). Tsili ta zavdannya tyutors'koho protsesu i tyutors'koho suprovodu [Goals and objectives of the tutoring process and tutoring support]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshniy i zahal'noosvitniy shkolkakh – Pedagogy of the Formation of Creative Person in Higher and Secondary School*, 1(72), 99–104. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.72-1.17> [in Ukrainian].

17. Beck, R. J. (2007). The Oxford tutorial system: A learning theory. *Oxford Magazine*, Trinity Term (8th week), 13–17 [in English].

18. Palfreyman, D. (2002). The Oxford tutorial: "Thanks, you taught me how to think". Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies [in English].

Klymenko L.

PhD in Education/Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
klymenko.lv@ndu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-3376-9601>

Denysiuk S.

Postgraduate Student at the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
denysiuk_serhii@ndu.edu.ua
<https://orcid.org/0009-0004-5373-390X>

SPECIFICS OF TUTOR SUPPORT FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS IN UKRAINE AND ABROAD

Relevance of the study. Transformational processes in Ukrainian higher education, driven by integration into the European educational area, digitalization, and the need to support vulnerable student groups, require a shift from uniform learning to personalized tutoring models that foster student autonomy and individual learning pathways.

Main objective of the study. The article aims to theoretically substantiate and identify the specific features of tutoring support for higher education applicants in Ukraine and abroad, as well as to determine key directions for adapting European best practices into the Ukrainian university system.

Methodology. The study employed a complex of theoretical methods: systematic and comparative-pedagogical analysis of European (France, Spain, Poland) and Ukrainian regulatory

frameworks, institutional models, and educational practices; structural-functional analysis to examine tutoring activity levels and structural components; and synthesis and generalization to formulate recommendations for legalizing the tutoring profession and introducing organizational innovations in Ukrainian higher education institutions (HEIs).

Results/findings and conclusions. The study reveals a significant gap between the growing demand of Ukrainian students for personalized support and the absence of a unified, legally enshrined national tutoring model. It defines three operational levels of tutor activity (mediator/assistant, expert/analyst, top manager) and analyzes a five-component functional model of tutoring (analytical-diagnostic, motivational-target, organizational-methodical, professional-content, and evaluative-control actions). The research highlights successful domestic achievements in inclusive tutoring and categorizes orientation and social functions of student peer-tutoring. Comparative analysis of European practices demonstrates: French group tutorials for soft skills development integrated into schedules; Spanish models fostering student self-governance and entrepreneurial university partnerships; and Polish practices (e.g., Lodz University of Technology) utilizing non-monetary academic incentives (ECTS credits, priority in Erasmus+ mobility, scholarship preferences) to motivate tutors. The necessity of introducing the official occupation "Tutor" into the National Classification of Occupations of Ukraine is fully substantiated.

Significance. The practical significance lies in developing actionable recommendations for Ukrainian HEIs, including the legal recognition of tutors by the Ministry of Education and Science of Ukraine, incorporating tutorials into academic timetables, establishing student consultation hubs for academic mobility support, and creating flexible non-monetary reward systems for student tutors, thereby enhancing educational quality and institutional adaptability.

Keywords: tutor, tutoring support, tutoring, higher education, individual educational trajectory, inclusive environment, soft skills, higher education applicants, foreign experience.

Отримано редколегією / Received: 03.09.2026

Прорецензовано / Revised: 12.09.2026

Опубліковано / Published: 30.09.2026