

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



УДК 378(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.1>

МЕТОДОЛОГІЯ ТЬЮТОРИНГУ З ПОЗИЦІЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

ДЕМ'ЯНЕНКО НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
nat77demyanenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6530-5759

У пропонованій статті у контексті когнітивної, соціальної, індивідуальної та гештальтпсихології обґрунтовано вектори соціального, культурно-освітнього і антропологічного розширення тьюторингу як технології індивідуального освітнього супроводу, реалізованої в педагогічній магистратурі.

Розкрито психологічне підґрунтя тьюторської технології, упровадженої в контекстно-компетентнісній моделі педагогічної магистратури. Зазначено, що саме тьюторинг, поєднуючи процеси забезпечення індивідуалізації освітнього простору, спираючись на формування усвідомленого запиту особистості до навчання, суб'єктність освітньої діяльності, є тією освітньою технологією, яка найбільш удаю інтегрує традиційний (підтримування попереднього рівня культури) та інноваційний (розуміння її механізми пошуку нового) підходи, актуалізує психолого-педагогічні знання, виводить їх на новий рівень осмислення й узагальнення у контексті інтернаціоналізації освіти і формування відкритого освітнього середовища. У цих позиціях вектори соціального, культурно-освітнього і антропологічного розширення тьюторингу схарактеризовано з оперттям на постулати когнітивної, соціальної, індивідуальної та гештальтпсихології. Послідовність етапів тьюторської діяльності (діагностико-мотиваційний, проєктний, реалізаційний, аналітичний) прокоментовано з урахуванням психологічних теорій атрибуції, лідерства, психогенних потреб, циклічності й стилів навчання.

Методику тьюторингу («такти тьюторської дії»), зміст і послідовність етапів тьюторської діяльності (діагностико-мотиваційний, проєктний, реалізаційний, аналітичний) розкрито з урахуванням психологічних теорій атрибуції, лідерства, психогенних потреб, циклічності й стилів навчання.

Ключові слова: тьюторинг, етапність тьюторства, методика тьюторської діяльності, когнітивна, соціальна, індивідуальна психологія.

Постановка проблеми. Ми живемо в часи стрімких змін, коли освіта, ставши сферою послуг і зважаючи, передусім, на тенденції світового освітнього простору, в орієнтуванні на нове має раціонально поєднувати традицію й інноватику. Зміни перестали носити повільний характер – «від покоління до покоління». Людина впродовж життя змушена багаторазово пристосовуватися до швидких зрушень на ринку праці, нових технологій, трендових напрямів. Кінцева освіта, орієнтована на диплом, нині втрачає сенс. Набувши статусу ціложиттєвості, вона перетворюється на відкриту систему. Вагомими стають досвід проживання людини в нових умовах і його реф-

лексія, обмін цим досвідом, проєктування майбутнього та спроби реалізації проєктів, дослідження нового. Урешті, освіта спрямовується на забезпечення здатності людини набути місце в мінливому світі, відповісти на запитання: як жити з іншими і з собою? Однак, наприклад, сьогодні я знаю відповіді, а вже завтра вони стають непридатними, і стара освіта вже не допоможе. Це законо-мірно вмотивовує потребу в новому знанні, пошук не пізнаних ще форм самоорганізації життя у швидкоплинному світі, а отже, спонукає звернення до нових моделей, технологій освіти. На нашу думку, саме тьюторинг, поєднуючи процеси забезпечення індивідуалізації

освітнього простору, спираючись на формування усвідомленого запиту особистості до навчання, суб'єктність освітньої діяльності, є тією освітньою технологією, яка найбільш удаło інтегрує традиційний (підтримування попереднього рівня культури) та інноваційний (розуміння й механізми пошуку нового) підходи, актуалізує психолого-педагогічні знання, виводить їх на новий рівень осмислення й узагальнення в контексті інтернаціоналізації освіти і формування відкритого освітнього середовища. Це підтверджується сучасними світовими й українськими освітніми теоріями і практиками.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науковий аналіз низки українських і зарубіжних дописів із проблем індивідуального супроводу в освітніх процесах (Л. Бахмач, А. Бойко, О. Бундак, С. Ветров, О. Іваницька, В. Кухаренко, К. Осадча, Л. Слінько, Н. Чаюн, Т. Швець, S. Kowal, S. Krzuchał, S. Skurpien та ін.) [1–4; 10; 12; 16; 19; 22; 23; 25; 29; 32], зростання затребуваності індивідуально орієнтованих технологій у закладах освіти різного рівня, особливо на тлі актуалізації змішаного і дистанційного навчання, спонукають до переосмислення науково-теоретичних підходів в обґрунтуванні тьюторингу як міжнародної універсальної освітньої технології з позицій провідних психологічних теорій задля усвідомленого її впровадження педагогами в освітню практику, що, врешті, й є метою пропонованої статті.

Метою статті є розкриття психологічного підґрунтя тьюторської технології, упроваджені в контекстно-компетентнісній моделі педагогічної магистратури та особливостей застосування методики тьюторингу з урахуванням психологічних теорій і стилів навчання.

Виклад основного матеріалу. Тривалий досвід науково-педагогічної діяльності, системний погляд на процеси реформування освітньої практики, розроблення, наукове обґрунтування і багаторічне впровадження індивідуально орієнтованих технологій у студентській і аспірантській аудиторіях дає нам змогу (Н. Дем'яненко) вбачати розвиток супроводжувальної освіти (тьюторингу) в оперті на здобутки когнітивної, індивідуаль-

ної, соціальної, гуманістичної та гештальтпсихології з урахуванням теорій особистісних рис, лідерства, атрибуції, психогенних потреб, самоактуалізації і самовдосконалення. Реалізація європейської концепції освіти впродовж життя, яка, беззаперечно, визначає освіту основою пожиттєвого розвитку особистості, формування її успіху (як інтегративної характеристики), своєю чергою, заставляє замислитися над фактом надзвичайної затребуваності у цих процесах саме тьюторингу (індивідуального освітнього супроводу) як провідного, універсального механізму вдосконалення особистості, активізує пошуки глибинного змісту, психологічного підґрунтя тьюторства, його відповідності природі потреб зростання людини, особливостям її психосоматичного розвитку, процесам адаптування у суспільстві, професійного зростання. Тьютор, передусім, орієнтує на набуття і розширення освітнього досвіду; ініціативу у здобутті знань; установлення суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії; усвідомлений вибір тьюторантом власних дій; комунікацію і самореалізованість у реальній ситуації; рефлексію, пошук причин успіху або невдач у самому собі. Логічно, що в обґрунтуванні тьюторської технології прийнято спиратися на три вектори розширення: 1) вектор соціального розширення; 2) вектор предметно-культурного розширення; 3) вектор антропологічного розширення [23, с. 60–64].

Специфіка тьюторіального векторного розширення багато в чому пояснюється з позицій когнітивної, соціальної, індивідуальної і гештальтпсихології. Опертя в тьюторингу на когнітивну психологію (У. Найссер, Дж. Брунер) як напрям, що вивчає процеси сприйняття, оброблення і зберігання інформації, є абсолютно зрозумілим і невіддільним від суті цієї освітньої технології. Ураховуючи особливості тьюторського супроводу, зупинимось на феноменах уваги і пам'яті. У когнітивній психології увага – спосіб активної обробки інформації, отримуваної з оточення [14, с. 56]. Тьюторинг (індивідуальні тьюторіали) урахує три типи уваги: *довільну*, що забезпечує ефективні результати виконання завдання; *розподілену* як здатність зосереджувати увагу одночасно на кількох завданнях та *вибіркову*,

котра передбачає зосередження уваги на певних завданнях і фільтруванні інших. В основу індивідуальних тьюторіалів закладено творчі завдання (питання, ситуації), які породжують труднощі або сумніви. Виявлення, аналіз та власне розв'язання – ментальний процес вирішення завдання, мета якого – подолати перешкоду і знайти найкращий варіант досягнення результату. Етапи розв'язання завдання формують певний цикл. Він послідовно включає: усвідомлення проблеми, її визначення та встановлення меж, формування стратегії розв'язання завдання, систематизацію інформації, виділення й використання необхідних ментальних і фізичних ресурсів, моніторинг прогресу, оцінку результатів. У досягненні бажаного результату в тьюторингу (наприклад, Індивідуальна освітня програма) деякі етапи можуть пропускатися, до інших – відбувається періодичне повернення. Особливо застосовуваними у зазначеному циклі є когнітивні стратегії розв'язання завдань: мозковий штурм, аналогія, перевірка гіпотез, метод спроб і помилок, емпіричне дослідження, аналіз цілей і засобів. Пам'ять як процес у когнітивній психології пов'язана з накопиченням, збереженням, закріпленням і відновленням інформації. Розглядається з погляду трьох основних складників: закріплення, збереження і відтворення. Орієнтуючись на три етапи запам'ятовування (сенсорна, короткочасна і довготривала пам'ять), у досягненні результатів тьюторської діяльності враховуємо їхні особливості, адже саме короткочасна і довготривала пам'ять формує досвід і світогляд людини [8, с. 46–48; 12, с. 116–120, 203–211; 25].

Гештальтпсихологія (М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келлер) підтримує усі названі вектори тьюторського розширення, оскільки передбачає комплексне вивчення поведінки й особливостей свідомості в процесі життєвих подій. Відповідно, здійснюється аналіз поведінки, мовлення та реагування на довколишній світ у спрямуванні на допомогу людині в досягненні особистісної цілісності та вищого рівня свідомості. Ураховуємо гештальт-принципи перцептивної організації, розроблені для розкриття концепції «ціле – не просто

сума частин». Сутнісно це ментальні методи розв'язання завдань, які пояснюють процес групування менших об'єктів та відповідне утворення більших, демонструючи відмінність між цілим і його частинами. До прикладу: *принцип прегнантності* (pragnanz (нім.) – «хороша фігура») передбачає, що об'єкти сприймаються нами у якомога простішій формі; *принцип близькості* – за близького розташування об'єктів один до одного люди їх групують; *принцип замкнутості* виходить із того, що мозок схильний заповнювати прогалини, коли об'єкти згруповано так, що можна сприймати зображення цілісно [5, с. 72]. Розроблена під впливом теорії гештальтпсихології, праць З. Фрейда і К. Горні гештальт-терапія (Ф. Перлз, Л. Перлз) акцентувалася на цілісному аналізі особистості виходячи з її поведінки, мовлення, постави, взаємодії з навколишнім світом. Основний метод гештальт-терапії – рольова гра [26, р. 109], націлена на допомогу у прийнятті рішення у певній ситуації або проблемі, часто застосовується у контекстному проектуванні групових тьюторіалів. Це водночас найвідоміший і найпростіший метод, основна ідея якого – самоусвідомлення, що розширяє можливість його тьюторського застосування у методиці квазіпрофесійного моделювання.

Вагомим базисом створення тьюторингової Індивідуальної освітньої програми можна вважати підходи К. Роджерса до формування «повнофункціональної особистості», її самоактуалізації. На його думку, людина поводить відповідно до сприйняття нею ситуації і тільки сама може знати особливості власного сприйняття дійсності. Учений був переконаний, що основною мотивацією людини є схильність до самоактуалізації. За його визначенням, «самоактуалізація» – стан, коли людина реалізує власний потенціал і стає повнофункціональною особистістю, досягаючи найвищого рівня «людськості». Усім людям притаманні добро і креативність, а деструктивність породжують тільки зовнішні чинники або погане самосприйняття, що позначається в процесі самоконтролю власного досвіду. Уводячи поняття «Я-ідеальне» (особистість, якою людина прагне стати, з

урахуванням змінюваних цілей та амбіцій), стверджував, що людина з високою самооцінкою, яка наблизилася до Я-ідеального, переживаючи труднощі, невдачі і негаразди, продовжує сприймати себе позитивно, впевнена в собі й відкрита до спілкування. Досягнення людиною високої самооцінки й певного рівня самоактуалізації називав станом конгруентності (узгодженості). І навпаки, розбіжність між Я-ідеальним і реальним досвідом людини визначав як неконгруентність. Оскільки стан цілковитої конгруентності є рідкісним явищем, людина набуває кращої самооцінки і конгруентності, коли її самосприйняття (образ власного Я) наближене до Я-ідеального. На думку К. Роджерса, людям необхідно відчувати, що оточення сприймає їх позитивно, адже кожній людині притаманне прагнення поваги і високої оцінки. У цьому контексті він виділяв два типи позитивного ставлення: *безумовне* і *зумовлене*. Під *безумовним ставленням* розумів повагу до людини, якою вона є. Уважав, що людина у цьому разі не боїться припускатися помилок, пробує щось нове, здатна до самоактуалізації. У разі *зумовленого позитивного ставлення* оцінюється очікувано-позитивна поведінка людини. Така людина потребує схвалення з боку інших [10, с. 102–104]. Думається, що обидва типи ставлення не заперечують один одного, бо передбачають життєві корективи і тому – певні композиційні поєднання. Що стосується реалізації освітніх потреб у саморозвитку особистості, то другий тип навіть спрацьовує на підсилення/послаблення першого. Зумовлене позитивне ставлення багато в чому вмотивовує взаємодію «тьютор – тьюторант», визначення змісту особистої освітньої траєкторії, успішність просування тьюторантом вибраним освітнім маршрутом.

Оскільки в тьюторській технології відбувається акцентування на самоактуалізації особистості, це зумовлює звернення до теорії ієрархії потреб А. Маслоу («піраміда Маслоу»). Згідно з його поглядами, потреби відіграють важливу роль, мотивуючи людей до певної поведінки. Елементарні потреби містяться на підніжжі піраміди, а складніші – на її верхівці. Підніжжя формують

фізичні потреби, верхівку – психологічні й соціальні. Для просування вгору людина мусить пройти всі рівні у висхідному порядку: фізіологічні потреби, безпека, кохання і приналежність, повага, самоактуалізація. На рівні поваги, серед іншого, він виділяв професійну діяльність і академічні успіхи, які дають людині відчуття власної цінності й високу самооцінку. Потреба в самоактуалізації (реалізації власного потенціалу) міститься на верхівці піраміди А. Маслоу. На його думку, якщо потреба в самоактуалізації має широке значення, то її реалізація повинна бути суто конкретною. А. Маслоу виділяв кілька різновидів потреб на різних рівнях: 1) потреби нижчого рівня, так звані дефіцитарні потреби (Д-потреби), що породжуються нестачею (соціальні, фізіологічні, потреби в безпеці й повазі); 2) потреби зростання – буттєві потреби (Б-потреби), не пов'язані з нестачею, які виникають у зв'язку з прагненням людини до розвитку [13, с. 302–311]. Наголошення на тому факті, що людина не може досягти самоактуалізації, перш ніж задовольнить потреби нижчого рівня ієрархії, зумовило надалі критику цих підходів. Ми ж основоположними позиціями в тьюторингу вважаємо задоволення потреб зростання у досягненні особистістю самоактуалізації.

Урахування соціальної поведінки особистості в педагогіці супроводу, зокрема застосуванні тьюторингу, передбачає звернення до теорії поля К. Левіна, у баченні якого поведінка людини – результат її постійної взаємодії з довкіллям. Застосування ним принципів гештальтпсихології, вивчення впливу ситуації на поведінку людини, групової динаміки і стилів лідерства (авторитарний/автократичний, демократичний/партисипативний, ліберальний/делегований) змінили підходи і розуміння психологами соціальної поведінки. Науковець уважав, що поведінка людини визначається всіма складниками певної ситуації, і назвав сукупність таких факторів «полем». Людина поводить по-різному в певних ситуаціях, залежно від сприйняття суперечності між власним Я і тиском оточення. Для повної картини поведінки людини необхідно враховувати все психологічне

поле – її «життєвий простір» (школа, робота, церква, родина). На цій основі була популяризована ідея про поведінку людини як наслідок взаємодії довкілля та індивідуальних рис особистості [26, р. 147–150], що вмотивовує її індивідуальну освітню траєкторію у механізмі тьюторингу.

Упровадження принципу індивідуалізації освітнього процесу як провідного в організації відкритого освітнього простору, забезпечення студентоцентрованості освітнього середовища та індивідуального професійного супроводу в освіті зумовлюють звернення до ідей індивідуальної психології. Провідним постулатом індивідуальної психології є поведінка людини на основі індивідуального досвіду, довколишніх і суспільних чинників (А. Адлер). А. Адлер запропонував концепції, які базувалися на його переконаннях в унікальності індивіда. А оскільки кожна людина унікальна, головний принцип індивідуальної психології вбачав у боротьбі за успіх і першість. Особистість визначається протистоянням емоційних, професійних і суспільних чинників. Формування особистості, її поведінка засновані на спробах боротьби з притаманним людині почуттям меншовартості. Характеризуючи залежність індивідуальних рис особистості від зовнішніх чинників, увів поняття «компенсація», «пасивність», «надмірна компенсація». Розкриваючи перше, зазначав, що люди, які в чомусь відстають, утрачають певну цінність на тлі інших і прагнуть вирватися вперед. Ті, кому це вдається, стають успішними на індивідуальному та суспільному рівнях. Звідси й подальша поява та трактування науковцем термінів «комплекс меншовартості» (несвідоме або напівсвідоме відчуття неповноцінності) і «комплекс зверхності» (пригнічення наявних відчуттів у спробі подолати комплекс меншовартості) [10, с. 171–174]. Саме тьюторинг, з нашої точки зору, пропонує варіанти механізмів їх гармонізації.

Особлива увага в тьюторингу звертається на ментальну систему – мислення, поведінку та емоції, які зумовлюють унікальність індивіда. Існує немало теорій про складники, що формують особистість. Загалом психологи

сходяться на таких принципах: 1) поведінка людини характеризується послідовністю і закономірністю; 2) тип особистості впливає на те, як людина поводить себе й реагує на власне оточення, а також зумовлює певні види поведінки; 3) особистість – психологічне поняття, проте біологічні процеси мають істотний вплив на неї; 4) поведінка – не єдиний прояв особистості. Людина виявляє особистісні якості у взаємодії з іншими людьми, стосунках, думках та емоціях. Розглянемо кілька теорій і наукових напрямів, що намагаються пояснити, як розвивається особистість, і допомагають зрозуміти, як впливають особистісні характеристики на формування індивідуальних освітніх траєкторій, маршрутів, програм у тьюторингу. У проаналізованій нами ієрархії потреб А. Маслоу наголошується на значенні свободи волі і досвіду людини; психоаналітичні теорії (насамперед, З. Фрейда) зосереджуються на ранньому досвіді й несвідомому; біхевіористські теорії (класичний біхевіоризм і оперативне зумовлення) передбачають, що людина та її взаємодія з оточенням зумовлюють розвиток особистості. На особливу увагу заслуговують теорії особистісних рис, які наголошують на відмінностях між людьми. Серед них – *теорія рис особистості* Г. Олпорта. Він визначив три категорії таких рис: кардинальні (рідкісні, контролюють і визначають особистість людини), центральні (поширені), вторинні (виявляються за певних обставин або умов). Базуючись на теорії Г. Олпорта, Р. Кеттелл виділив 16 *особистісних чинників* (абстрактність, тривожність, домінування, емоційна стабільність, активність, консерватизм, перфекціонізм, прямолінійність, інтелект, конформізм, самостійність, чутливість, рішучість, напруженість, довірливість, приязність). Ураховуючи у розробленні алгоритму тьюторської діяльності, його пристосуванні до певного типу особистості зв'язок рис і зазначених особистісних чинників, а також *модель особистості* Г. Айзенка з наявністю у ній трьох універсальних рис (інтроверсія/екстраверсія, нейротизм/емоційна стабільність, психотицизм), в обґрунтуванні тьюторингу як особистісно орієнтованої технології, більше схилиємося до теорії про *Велику п'ятірку рис* в основі кожної особистості. Йдеться про екстраверсію (рівень комунікабельності людини),

приємність (рівень приязності, душевності, довіри і позитивної соціальної поведінки), сумлінність (рівень організованості, уважності та самоконтролю), невротизм (рівень емоційної стабільності), відкритість (рівень уяви, творчості та розмаїття інтересів) [26, р. 177–185; 16, с. 232–240]. Урахування зазначеної п'ятірки рис допомагає організувати професійно грамотний (теоретично обґрунтований і практикоспрямований) індивідуальний освітній тьюторський супровід, розкрити його специфіку як особливого типу педагогічного супроводу, коли тьюторант виконує дію за самостійно розробленими нормами і потім обговорює їх із тьютором.

Професійно організований тьюторський супровід передбачає дотримання певних етапів тьюторської діяльності, до яких відносимо: 1) діагностико-мотиваційний (побачити і підтримати інтерес особистості, підвищити її мотивацію до дії); 2) проектний (допомогти з плануванням і пошуком ресурсів, визначенням цілей, вибором способів реалізації власного інтересу); 3) реалізаційний (супроводжувати на етапі реалізації, надаючи консультативну підтримку); 4) аналітичний (після завершення дії провести з тьюторантом рефлексію, допомогти визначити подальший розвиток інтересу, навчити знаходити в собі причину власних досягнень/невдач) [6, с. 14–16; 4, с. 3]. Відповідно, у реалізації етапів тьюторингу передбачаємо врахування *теорій атрибуції, лідерства, психогенних потреб*. Ураховуємо, що теорії лідерства розподіляються на декілька груп, серед яких: теорії лідерських рис, теорії випадковості, ситуативні, партисипативні, транзакційні та ін. Тьюторинг, з нашої точки зору, має більше спиратися на *біхевіористські та трансформаційні* теорії лідерства. Перші на відміну від теорії лідерських рис засновані на концепції про те, що лідерами не народжуються, а стають. Лідерство не пов'язане з ментальними характеристиками, це навички, яких можна набути за рахунок спостережень і навчання. Тобто лідерство засвоюється людиною в процесі навчання. Трансформаційні теорії, або, як їх називають, «теорії взаємин», зосереджуються на відносинах між лідером і послідовниками. У трансформаційному лідерстві важлива не лише робота групи – кожний

послідовник має максимально реалізувати власний потенціал. Відповідно до цих теорій, лідерство передбачає ще й високі морально-етичні стандарти. *Теорія атрибуції* стверджує, що люди пояснюють власну поведінку та поведінку свого оточення, присвоюючи їй певні атрибути (висновки щодо причин поведінки). Ф. Гайдер, якому належить першість висновків про атрибуцію, стверджував, що люди шукають внутрішніх атрибутів (риси характеру, настроїв, погляди) для пояснення поведінки інших людей та формують зовнішні атрибуції (навколишні або ситуативні) для тлумачення власної поведінки. Згодом Е. Джонсоном та К. Девіс було розроблено *теорію кореспондентського висновку*, яка пояснює формування внутрішніх контрибуцій через п'ять чинників (вибір, соціальна бажаність, зумисна/випадкова поведінка, незвичні наслідки, гедоністське значення). Найвідомішою теорією атрибуцій можна вважати *коваріативну модель* Г. Келлі, де *коварація* – інформація, отримана індивідом на основі різних спостережень, зроблених у різних ситуаціях у різні періоди. Він стверджував існування трьох типів каузальної інформації (послідовність, консенсус, вибірковість), яка впливає на судження індивіда. Ураховуючи попередні теоретичні узагальнення, в обґрунтуванні тьюторингу зосереджуємося переважно на *теорії атрибуції* Б. Вейнера, де увага акцентується на досягненнях. Він класифікував атрибуцію за такими каузальними напрямками: стабільність/нестабільність, сфера контролю (внутрішня/зовнішня), контрольованість. На думку Б. Вейнера, індивід у разі успішності схильний приписувати успіх внутрішнім чинникам (власним навичкам), тоді як за невдачі шанси на успіх приписуються зовнішнім чинникам (везіння або обставини). Він називав це «своєкорисним упередженням» [17, с. 190–191; 19, с. 236–238; 20]. Фундаментальною ж помилкою атрибуції вважається схильність людини недооцінювати зовнішні чинники та переоцінювати внутрішні у поясненні поведінки іншої людини. Зазначені позиції мають, передусім, ураховуватися у визначенні супроводжувальної функції тьютора, у виробленні стратегії його поведінки, формуванні партнерських суб'єкт-суб'єктних

відносин «тьютор – тьюторант». Наприклад, підопічний не виконав завдання, і тьютор припускає, що той просто лінувався, не враховуючи обставин, які могли стати на заваді. Слід враховувати також, що коли два індивіди опиняються в однаковій ситуації, атрибуції можуть змінюватися залежно від того, яку роль у ситуації бере на себе людина – роль дійової особи чи спостерігача. Зокрема, тьюторант може виправдовувати недосагнення запланованого результату (етапу) ІОП недостатністю тьюторської консультації. Водночас за негативних результатів інших тьюторантів у виконанні ІОП та позитивного особистого завершення індивідуальної освітньої програми тьюторант може пояснювати власний успіх тим, що решта недостатньо вникла у зміст консультування.

У розробленні загальних підходів до проектування групових і індивідуальних тьюторіалів нами враховується також *теорія психогенних потреб* Г. Мюррея. За його підходами особистість формується на основі двох типів базових потреб (здебільшого на несвідомому рівні): первинних (біологічного рівня) і вторинних (психологічні потреби: успіх, незалежність тощо). Його командою було виділено 27 потреб, характерних для всіх людей (хоча констатовано, що рівні таких потреб у кожної людини різні). Серед них відбираємо й враховуємо в обґрунтуванні тьюторської технології: досягнення (потреба в успіху і подоланні перешкод), конструювання (потреба створювати і будувати), непохитність (потреба бути унікальним), повагу (потреба орієнтуватися на більш досвідчену людину), висловлення власної думки (потреба навчати і ділитися інформацією), визнання (потреба в завоюванні соціального статусу та схваленні за рахунок демонстрації власних досягнень), емпатію (потреба співчувати іншим), розуміння або пізнання (потреба ставити запитання, здобувати знання й досвід, аналізувати). За безумовної значущості кожної окремої потреби вони можуть переплітатися, підтримувати або вступати в конфлікт з іншими потребами. Г. Мюррей уважав, що вплив потреб на поведінку людини частково залежить від її оточення [29, р. 456–460]. Ура-

ховуючи ці потреби, тьютор зазвичай опредмечує, конкретизує індивідуальний освітній маршрут тьюторанта.

Розроблення методики тьюторингу зазвичай передбачає ментальні (емпіричні) стратегії, використовувані для розв'язання проблем (евристика). Зокрема, *евристика доступності* допомагає оцінити ймовірність або допустимість події на основі прикладів, збережених у пам'яті. Ефект якоря, або *евристика прив'язки й пристосування*, заснована на концепції, за якою люди часто ухвалюють рішення або оцінюють на основі «якорів» – точок прив'язки або орієнтирів. *Евристика репрезентативності* – визначення людиною ймовірності або результату подій на основі відомої попередньої події, з якою можна порівняти нинішню, і припустити подібність ймовірності або результату. І хоча ці процеси загалом не позбавлені певних упереджень, вважаємо за доцільне використовувати їх у конструюванні тьюторської технології, розробленні методики її застосування [32, р. 300–305]. Цікавою у розвитку методики тьюторингу у закладі вищої освіти вважаємо точку зору Д. Колба, відповідно до якої навчання – це засвоєння абстрактних понять і здатність використовувати їх у різних ситуаціях, а також застосування нового досвіду як мотивації для засвоєння нових понять. Він виділяє чотири етапи «циклу навчання»: конкретний досвід (людина набуває нового досвіду або по-новому інтерпретує колишній); рефлексивне спостереження (спостереження у зв'язку з новим досвідом. Особливу роль відіграє невідповідність між розумінням і досвідом); абстрактна концептуалізація (рефлексія породжує нову ідею, що може також сприяти модифікації вже засвоєного абстрактного поняття); активне експериментування (людина застосовує ідею на практиці й перевіряє результати). На основі цих етапів Д. Колб виокремлює чотири стилі навчання: пристосування, відсторонення, конвергенція та асиміляція. При цьому кожна людина застосовує різні стилі навчання, однак деяким надає перевагу. Пристосування (відчувати і діяти) – базується на інтуїції, а не на логічному мисленні. Використовуючи такий стиль навчання, людина зазвичай залежить

від інших у плані отримання інформації, яку потім зможе самостійно аналізувати. Відсторонення (відчувати і спостерігати) – перевага надається спостереженню замість діяльності. Людина розв'язує завдання, накопичуючи інформацію і послуговуючись уявою, та найкраще справляється із завданнями, що вимагають комплексного застосування ідей. Конвергенція (думати і діяти) – люди, які вибирають цей стиль навчання, більше схильні до технічних наук і замість розбиратися в міжособистісних стосунках надають перевагу вирішенню практичних завдань. Вони найкраще дають раду розв'язанню практичних завдань і ухваленню рішень на основі пошуку відповідей на запитання, люблять експерименти, симуляції та роботу, результати якої мають практичне застосування. Асиміляція (думати і спостерігати) – увага акцентується на логічному підході до абстрактних ідей і концепцій замість зосередження на людях або практичному застосуванні. Прихильники цього стилю навчання здатні сприймати велику кількість інформації та надавати їй логічного вигляду. Асиміляція найбільше підходить до застосування в науці. Люди, які застосовують цей стиль, схильні обмірковувати ситуацію або завдання і вивчати аналітичні моделі. У тьюторингу чітке розуміння власного стилю навчання і стилів навчання інших людей має велике значення і практичне застосування. Це дає уявлення про найефективнішу форму подання інформації і дає змогу оцінити власні прогалини як тьюторанту, так і тьютору, намітити шляхи їх доопрацювання [30].

Висновки. Отже, вектори соціального, культурно-освітнього і антропологічного розширення тьюторингу підтримуються постулатами когнітивної, соціальної, індивідуальної та гештальтпсихології. Послідовність етапів тьюторської діяльності (діагностико-мотиваційний, проєктний, реалізаційний, аналітичний) корелюється з урахуванням теорій атрибуції, лідерства, психогенних потреб, циклічності й стилів навчання.

Методика тьюторингу – «такти тьюторської дії» (створення насиченого надмірного ресурсного освітнього простору; спостереження за освітньо-професійними інтересами людини; організація освітніх потреб для формування стійкого інтересу; розроблення разом із тьюторантом Індивідуальної освітньої програми; супровід тьюторанта в його самостійному виконанні ІОП; спільна рефлексія проміжних та остаточних результатів; масштабування) – базується на евристико-емпіричних стратегіях.

Зазначене загалом умотивовує глибоке психологічне підґрунтя розробленої і впровадженої нами (Н. Дем'яненко) в педагогічній магістратурі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки») контекстно-компетентнісної моделі [7, с. 44–54], яка реалізується шляхом індивідуалізації відкритого освітньо-наукового простору університету засобами тьюторингу – індивідуального супроводу професійного зростання майбутнього фахівця – викладача закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахмач Л. А. Ідея тьюторської системи навчання в класичних університетах. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 1. С. 12–18.
2. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Тьюторство як модель партнерських відносин «викладач – студент». *Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 1(7). С. 18–22.
3. Бундак О. А., Попов А. А., Туз Ю. О. Тьютор і тьюторинг у сучасній освіті і Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право»*. 2021. № 64. С. 11–15.
4. Ветров С. Поняття та алгоритм тьюторської діяльності. Київ, 2016. 16 с.
5. Гештальтпсихологія. *Філософський енциклопедичний словник* / В.І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
6. Дем'яненко Н. Архітектура тьюторингу у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2018. Вип. 2(8). С. 13–17.
7. Дем'яненко Н. М. Відкритий освітній простір університету: контекстно-компетентнісна модель підготовки фахівця-педагога. *Історико-педагогічні студії*. 2022. Вип. 15–16. С. 44–54.

8. Дерев'янюк С. П. Когнітивна психологія : навчально-методичні рекомендації. Чернігів : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2021. 80 с.
9. Зарішняк І. М. Тьюторство як педагогічне явище. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. № 4. С. 10–18.
10. Клейнман П. Психологія 101: факти, теорія, статистика / пер. з англ. Ю. Кузьменко. Харків : КСД, 2023. 240 с.
11. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : посібник. Київ : Міленіум, 2019. 307 с.
12. Ліхи Р. Л. Техніки когнітивної терапії. Київ : Науковий світ, 2023. 748 с.
13. Маслоу А. Мотивація і особистість. Термінологічна правка В. Данченко. Київ : PSYLIB, 2004. 400 с.
14. М'ясоїд П. Психологічне пізнання. Історія, логіка, психологія. Київ : Либідь, 2016. 560 с.
15. Осадча К. П. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності у педагогічній теорії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 4(90). С. 109–115.
16. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2003. 992 с.
17. Скворчевська Є. Л. Когнітивні механізми мотивації досягнення. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2013. Вип. 46(1). С. 187–195.
18. Слінько Л. А. Тьюторство як технологія супроводу молодих спеціалістів. *Інформаційно-методичний посібник управління освіти*. 2018. Вип. 11(87). С. 37–38.
19. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду / за ред. Н.В. Чепелевої. Київ, 2008. 256 с.
20. Фрейре П. Формування критичної свідомості / пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ : Юніверс, 2003. 176 с.
21. Чаюн Н. С. Тьюторська діяльність: сутнісні основи, практика, перспективи. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2020. № 2(58). С. 8–19.
22. Швець Т. Тьюторинг: теорія та практики. Київ : Шкільний світ, 2021. 168 с.
23. Demyanenko N. Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem. *Вища освіта України*. 2020. № 2. С. 59–66.
24. Ivanytska O. Tendencies of tutoring and mentoring development at higher educational establishments of Germany. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2018. № 7/39. С. 73–84.
25. Jacobs A. M. Literacy, Cognitive Psychology of International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001. Pages 8971–8975 (англ.)
26. Kleinman P. Psych 101: Psychology Facts, Basics, Statistics, Tests, and More! Avon, Massachusetts: Adams Media, a of F+W Media division, Inc., 2012. 288 p.
27. Klima Gyula. Intentionality, Cognition, and Mental Representation in Medieval Philosophy. New York, 2015. 374 p.
28. Krzychał, S. Nauczyciel-tutor. *Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*. Kraków: Impuls, 2018. 364 s.
29. Murray Henry A. Explorations in Personality. Oxford: Oxford University Press, 2007. 816 p.
30. Honey P., Mumford A. Preferred Learning Style Test. URL: <https://sites.google.com/site/test300m/> sd (дата звернення: 22.07.2023).
31. Skupień Ś., Kowal S. Tutoring rodzinny jako przykład współpracy nauczycieli z rodzicami. *Wychowawca*. 2019, nr 10, s. 131–140.
32. Tversky A., Kahneman D. Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty. *Journal of Risk and Uncertainty*, 2022. Vol. 5, no. 4. P. 297–323.

METHODOLOGY OF TUTORING FROM THE PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE STANDPOINT

DEMYANENKO NATALIA MYKOLAIVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Dragomanov Ukrainian State University

Introduction. *The article reveals the psychological basis of tutoring technology implemented in the contextual competence model of pedagogical master's degree. It is noted that tutoring, combining the processes of ensuring the individualisation of the educational space, relying on the formation of a conscious request of the individual for learning, the subjectivity of educational activity, is the educational technology that most successfully integrates traditional (maintaining the previous level of culture) and innovative (understanding and mechanisms for finding a new one)*

approaches, actualizes psychological and pedagogical knowledge, brings them to a new level of comprehension and generalization in the context of education internationalisation and the formation of an open educational environment. In these positions, the vectors of social, cultural, educational and anthropological expansion of tutoring are characterised based on the postulates of cognitive, social, individual and Gestalt psychology.

The purpose of the article is to reveal the psychological basis of the tutoring technology implemented in the context-competence model of the pedagogical master's degree and the application of the tutoring methodology taking into account psychological theories and learning styles.

Methods. To achieve the goal of the scientific article, the integration of methods was used: paradigmatic – to substantiate the subject field of research; structural and comparative – for the purpose of systematizing scientific literature, archival documents and comparing their content; chronological and systemic - aimed at revealing the psychological basis of the tutoring technology implemented in the context-competency model of the pedagogical master's degree.

Results. The sequence of stages of tutoring activities (diagnostic and motivational, design, implementation, analytical) is commented with reference to psychological theories of attribution, leadership, psychogenic needs, cyclicity, and learning styles. The design of the tutoring methodology – «tacts of tutoring action» (creation of a rich, excessive resource educational space; observation of a person's educational and professional interests; organisation of educational needs to form a sustainable interest; development of an Individual Educational Programme together with the tutor; tutor's support in his/her independent implementation of the IEP; joint reflection on intermediate and final results; scaling) is provided taking into account heuristic and empirical strategies.

Originality. Peculiarities of supporting the tutor in his independent performance of IOP were studied; joint reflection of intermediate and final results; scaling) is provided taking into account heuristic-empirical strategies.

Conclusion. Therefore, the vectors of social, cultural, educational and anthropological expansion of tutoring are supported by the postulates of cognitive, social, individual and Gestalt psychology. The sequence of stages of tutor activity (diagnostic-motivational, project, implementation, analytical) is correlated taking into account the theories of attribution, leadership, psychogenic needs, cyclicity and learning styles.

The above generally motivates the deep psychological basis of the context-competency model developed and implemented by us in the pedagogical master's degree of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University (Educational and professional program «Pedagogy of the higher school» specialty 011 Educational, pedagogical sciences), which is being implemented by individualizing the open educational and scientific space of the university by means of tutoring – individual support for the professional growth of a future specialist – a teacher of a higher education institution.

Key words: tutoring, stages of tutoring, methods of tutoring, cognitive, social, individual psychology.

REFERENCES

1. Bakhmach, L.A. (2019). Ideia tiutorskoi systemy navchannia v klasychnykh universytetakh [The idea of a tutor system of learning in classical universities]. *Zbirnyk naukovykh prats Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly, 1*, 12–18 [in Ukrainian].
2. Boiko, A.M., & Demianenko, N.M. (2018). Tiutorstvo yak model partnerskykh vidnosyn vykladach-student. Pedahohika ta psykholohiia [Tutoring as a model of teacher-student partnership. Pedagogy and psychology]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu, 1 (7)*, 18–22 [in Ukrainian].
3. Bundak, O.A., Popov, A.A., & Tuz, Yu.O. (2021). Tiutor i tiutorynh v suchasni osviti i Ukraini [Tutor and tutoring in modern education and Ukraine]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii Pravo, 64*, 11–15 [in Ukrainian].
4. Vietrov, S. (2016). *Poniattia ta alhorytm tiutorskoi diialnosti [Concept and algorithm of tutoring activity]*. Kyiv, 16 p. [in Ukrainian].
5. Shynkaruk, V.I. (Ed.) et al. (2002). *Heshaltpsykholohiia. Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk [Gestalt psychology. Philosophical encyclopedic dictionary]*. Kyiv : Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy: Abrys, 742 p. [in Ukrainian].
6. Demianenko, N. (2018). Arkhitektonika tiutorynhu u vyshchii shkoli [Architectonics of tutoring in higher education]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serii: Pedahohika, 2 (8)*, 13–17 [in Ukrainian].
7. Demianenko, N.M. (2022). Vidkrytyi osvittii prostir universytetu: kontekstno-kompetentnisna model pidhotovky fakhivtsia-pedahoha [The open-educational space of the university: a context-competence model for the training of a specialist teacher]. *Istoryko-pedahohichni studii: Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova, 15-16*, 44–54 [in Ukrainian].
8. Derevianko, S.P. (2021). *Kohnityvna psykholohiia. Navchalno-metodychni rekomendatsii [Cognitive psychology: Educational and methodological recommendations]*. Chernihiv: NUChK imeni T. H. Shevchenka, 80 p. [in Ukrainian].

9. Zarishniak, I.M. (2019). Tiutorstvo yak pedahohichne yavyshe [Tutoring as a pedagogical phenomenon]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: «Pedahohichni nauky»*. 4, 10–18 [in Ukrainian].
10. Kleinman, P. (2023). *Psykhologhiia 101: fakty, teoriia, statystyka [Psychology 101: facts, theory, statistics]*. (Yu. Kuzmenko, Trans.). Kharkiv: KSD, 240 p. [in Ukrainian].
11. Kukharenko, V.M. (2019). *Tiutor dystantsiinoho ta zmishanoho navchannia: posibnyk [Distance and blended learning tutor: a textbook]* Kyiv : Milenium, 307 p. [in Ukrainian].
12. Likhy, R.L. (2023). *Tekhniki kohnityvnoi terapii [Techniques of cognitive therapy]*. Kyiv : Naukovyi svit, 748 p. [in Ukrainian].
13. Maslou, A. (2004). *Motyvatsiia i osobystist. Terminolohichna pravka V. Danchenko [Motivation and personality. Terminological correction by V. Danchenko]*. Kyiv : PSYLIB, 400 p. [in Ukrainian].
14. Miasoid, P. (2016). *Psykhologichne piznannia. Istorii, lohika, psykhologhiia [Psychological cognition. History, logic, psychology]*. Kyiv : Lybid, 560 p. [in Ukrainian].
15. Osadcha, K.P. (2017). Problema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tiutorskoi diialnosti u pedahohichnii teorii [The problem of professional training of future teachers for tutoring in pedagogical theory]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, 4 (90), 109–115 [in Ukrainian].
16. Romenets, V.A., & Manokha, I.P. (2003). *Istorii psykhologii XX stolittia : navchalnyi posibnyk [History of psychology of the 20th century: a textbook]*. Kyiv : Lybid, 992 p. [in Ukrainian].
17. Skvorchevska, Ye.L. (2013). Kohnityvni mekhanizmy motyvatsii dosiahnennia [Cognitive mechanisms of achievement motivation]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykhologhiia*. Kharkiv, 46 (1), 187–195 [in Ukrainian].
18. Slinko, L.A. (2018). Tiutorstvo yak tekhnologhiia suprovodu molodykh spetsialistiv [Tutoring as a technology of supporting young professionals]. *Informatsiino-metodychnyi posibnyk upravlinnia osvity*, 11 (87), 37–38 [in Ukrainian].
19. Chepelieva, N.V. (Ed.). (2008). *Sotsialno-psykhologichni chynnyky rozuminnia ta interpretatsii osobystoho dosvidu [Social and psychological factors of understanding and interpretation of personal experience]*. Kyiv, 256 p. [in Ukrainian].
20. Freire, P. (2003). *Formuvannia krytychnoi svidomosti [Formation of critical awareness]*. (O. Demianchuk, Trans.). Kyiv : Yunivers, 176 p. [in Ukrainian].
21. Chaiun, N.S. (2020). Tiutorska diialnist: sutnisni osnovy, praktyka, perspektyvy [Tutoring: essential foundations, practice, prospects]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, 2 (58), 8–19 [in Ukrainian].
22. Shvets, T. (2021). *Tiutorynh: teoriia ta praktyky [Tutoring: theory and practices]*. Kyiv : Vyd. hrupa «Shkilnyi svit», 168 p. [in Ukrainian].
23. Demyanenko, N. (2020). Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2, 59–66.
24. Ivanytska, O. (2018). Tendencies of tutoring and mentoring development at higher educational establishments of Germany. *Liudynoznavchi studii. Serii «Pedahohika»*, 7 (39), 73–84.
25. Jacobs, A.M. (2001). Literacy, Cognitive Psychology of International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Pages 8971–8975.
26. Kleinman, P. (2012). *Psych 101: Psychology Facts, Basics, Statistics, Tests, and More!* Avon, Massachusetts: Adams Media, a of F+W Media division, Inc. 288 p.
27. Klima, Gyula. (2015). *Intentionality, Cognition, and Mental Representation in Medieval Philosophy*. New York. 374 p.
28. Krzychał, S. (2018). *Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*. Kraków: Impuls. 364 s.
29. Murray, Henry A. (2007). *Explorations in Personality*. Oxford: Oxford University Press. 816 p.
30. Honey, P., & Mumford, A. Preferred Learning Style Test. Retrieved from: <https://sites.google.com/site/test300m/sd> (assecced date 22.07.2023).
31. Skupień, S., & Kowal, S. (2019). Tutoring rodzinny jako przykład współpracy nauczycieli z rodzicami. *Wychowawca*. nr 10, s. 131–140.
32. Tversky, A., & Kahneman, D. (2022). Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty. *Journal of Risk and Uncertainty*. Vol. 5, no. 4. P. 297–323.