



Христина Бедрій – аспірантка ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: тьюторинг, тьюторська компетентність учителя, індивідуалізація навчання, безперервна професійна освіта педагогів.



kristina040416@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-4808-1984>

УДК 37.091.12:005.336.2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-3-96-102>

Подано до редакції: 20.07.2026

Прийнято після рецензування: 10.08.2026

Затверджено до друку: 20.08.2026

Опубліковано: 30.09.2026

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті емпірично визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування тьюторської компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти у системі безперервної професійної освіти. Емпіричною базою стали анкетування вчителів, які реалізують тьюторський підхід ($n = 47$, 13 регіонів України), і п'ять фокус-групових інтерв'ю ($n = 30$, сім регіонів), проведені за логікою послідовного змішаного дизайну.

За результатами анкетування встановлено, що найвищу частоту вибору мають супервізія (97,9%), методичне вдосконалення (95,7%) і спеціалізоване навчання (91,5%). Фокус-групове дослідження виявило шість змістових кластерів, п'ять із яких присутні в усіх групах. Зіставлення етапів засвідчило дві розбіжності: власна мотивація, обрана в анкеті лише 63,8% респондентів, у групових обговореннях виявилася першою спонтанно актуалізованою темою, тоді як фінансове стимулювання (74,5% в анкеті) втратило статус педагогічної умови і було переосмислене як зовнішній мотиватор.

Запроваджено операційний критерій віднесення чинника до педагогічних умов – його керованість засобами системи безперервної професійної освіти. За цим критерієм із шести виявлених кластерів до системи педагогічних умов увійшли чотири: формування ціннісно-мотиваційної готовності; забезпечення спеціалізованої практико-орієнтованої підготовки; організація системи супервізії та рефлексивного супроводу; формування професійної спільноти практиків. Підтримку адміністрації, нормативно-правове визнання і фінансове стимулювання віднесено до організаційного контексту реалізації умов.

Наукова новизна полягає в емпіричному обґрунтуванні педагогічних умов на матеріалі досвіду вчителів-практиків українських шкіл та розмежуванні педагогічних умов і організаційного контексту їх реалізації. Результати можуть бути використані у проєктуванні програм підготовки вчителів до реалізації тьюторського підходу.

Ключові слова: тьюторська компетентність; тьюторський підхід; педагогічні умови; вчитель закладу загальної середньої освіти; безперервна професійна освіта; змішані методи дослідження; фокус-групове інтерв'ю.

Постановка проблеми. Система загальної середньої освіти в Україні нині стикається з двома великими викликами. Перший – це подолання освітніх втрат. Моніторингові дослідження показують, що значна частина учнів не має постійного доступу до освітнього процесу, а втрати торкаються не тільки академічної, а й мотиваційної та соціально-емоційної сфери. Другий виклик — стратегічний: з 2027 р. старша школа переходить на трирічний профільний формат, що перетворює індивідуальну освітню траєкторію із задуму на робочу норму для кожного старшокласника. Для подолання цих викликів необхідні вчителі, здатні реалізувати індивідуалізовану взаємодію з учнями, тобто вчителі з тьюторською компетентністю. Ефективність тьюторингу в українських умовах підтверджено емпіричними даними: рандомізовано-контрольоване дослідження, проведене Світовим банком і ГО «Навчай для України», виявило статистично значущі результати онлайн-тьюторингу щодо навчальних досягнень та психоемоційного стану дітей в умовах війни (Dinarte-Diaz et al., 2025). Однак питання про те, як саме формується й підтримується тьюторська компетентність у вчителів-практиків, залишається невирішеним. Без відповіді на нього масштабування тьюторського підходу ризикує бути фрагментарним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади тьюторингу та тьюторської компетентності активно розробляють в українській науці. Важливе дослідження з цієї теми здійснила Т. Швець, яка обґрунтувала систему тьюторського забезпечення розвитку компетентностей учнів та схарактеризувала тьюторську компетентність як цілісну характеристику педагога (Швець, 2025). Професійну підготовку майбутніх учителів до тьюторської діяльності розкрито в докторському дослідженні К. Осадчої (Осадча, 2020); структуру тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов змодельовано О. Гармаш (Гармаш, 2019); інституціалізацію тьюторингу, аж до запровадження посади «педагог-тьютор», послідовно обґрунтовує Н. Дем'яненко (Дем'яненко, 2018). Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності учителів-практиків визначено в нашій попередній публікації (Бедрій, 2026). Зарубіжні дослідження акцентують увагу на мотиваційних чинниках професійного розвитку педагогів (Appova & Arbaugh, 2018) та значенні рефлексивної практики (Schön, 1983) і професійних спільнот (Wenger, 1998). Разом із тим наявні праці зосереджені або на підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, або на теоретичному рівні аналізу; педагогічні умови формування тьюторської компетентності саме практикуючих учителів, виведені з емпіричного матеріалу реальної шкільної практики, дотепер не були предметом окремого дослідження.

Мета статті: за результатами послідовного змішаного (кількісно-якісного) дослідження досвіду вчителів, які реалізують тьюторський підхід, емпірично визначити педагогічні умови формування тьюторської компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти та обґрунтувати критерій керованості, що відмежовує ці умови від організаційного контексту їх реалізації.

Завдання: 1) визначити частоти вибору умов за результатами анкетування вчителів, які реалізують тьюторський підхід; 2) виявити змістові кластери умов і бар'єрів методом фокус-групових інтерв'ю; 3) зіставити результати обох етапів і обґрунтувати критерій віднесення чинника до педагогічних умов; 4) сформулювати систему педагогічних умов і схарактеризувати організаційний контекст їх реалізації.

Методи дослідження. Дослідження виконано за логікою пояснювального послідовного дизайну змішаних методів (explanatory sequential mixed methods design), за якого кількісна фаза дає числову оцінку явища, а наступна якісна — поглиблену інтерпретацію одержаних даних (Creswell & Plano Clark, 2018).

На першій фазі проведено анонімне онлайн-анкетування (Google Forms). Вибірку сформовано цілеспрямовано: до участі запрошено педагогів, які пройшли спеціалізовану підготовку до тьюторської діяльності в межах програм ГО «Навчай для України» та Міжнародної академії тьюторингу. Отримано 47 анкет від учителів із 13 регіонів України; 76,6% респондентів – учителі-предметники; більшість мають досвід тьюторської практики від шести місяців до трьох років. Анкета містила запитання про демографічні характеристики, досвід реалізації тьюторського підходу та умови, необхідні для розвитку тьюторської компетентності (з множинним вибором і можливістю додавати власні варіанти).

На другій фазі впродовж жовтня 2025 р. – березня 2026 р. проведено п'ять онлайн фокус-груп (по 5–7 учасників) за участю 30 учителів-тьюторів із семи регіонів України, які представляли державні (50%), комунальні (40%) та приватні (10%) заклади. Вибір методу зумовлений його здатністю фіксувати колективне смислотворення та професійні норми, що не виявляються індивідуальними опитуваннями (Krueger & Casey, 2015). Кожну групу вів модератор за гайдом відкритих запитань із центральним запитанням про найважливіші, з огляду на власний досвід учасників, умови формування тьюторської компетентності. Дискусії фіксувалися з письмовою згоди учасників і транскрибувалися дослівно з дотриманням конфіденційності (знеособлені цитати з кодами на кшталт «Мовець В, ФГ5»). Транскрипти опрацьовано методом тематичного аналізу (Braun & Clarke, 2006) у поєднанні з кластерно-семантичним аналізом: семантичні одиниці, що повторювалися в різних групах, об'єднувалися в кластери за смисловою близькістю; частоту кластера визначено як кількість фокус-груп (із п'яти), в обговоренні яких тема з'явилася.

До обмежень дослідження належать цілеспрямований характер вибірки, включення переважно педагогів, які вже мають досвід тьюторської підготовки та практики, а також невелика кількість фокус-груп, що обмежує можливість статистичного узагальнення результатів. Водночас поєднання кількісної та якісної фаз дало змогу забезпечити змістову триангуляцію та поглибити інтерпретацію виявлених чинників

Результати та обговорення. Кількісна фаза виявила виражену ієрархію умов: практично однотайно респонденти обрали відвідування супервізійних сесій (97,9%), методичне вдосконалення (95,7%) і підвищення кваліфікації у сфері тьюторингу (91,5%); додаткову винагороду обрали 74,5% опитаних, підтримку адміністрації та власну мотивацію — по 63,8, співпрацю колективу — 57,4%. Менша однотайність щодо організаційних умов пояснюється, на нашу думку, відмінностями практик конкретних закладів.

Якісна фаза дала змогу розкрити зміст і механізми дії умов. Кластерно-семантичний аналіз транскриптів виявив п'ять кластерів у всіх п'яти фокус-групах та шостий кластер у чотирьох групах (табл. 1).

Таблиця 1

Кластери умов формування тьюторської компетентності за результатами фокус-груп

Кластер умов	Частота (груп із 5)	Частка, %
Ціннісно-мотиваційна готовність та особистісне прийняття тьюторингу	5	100
Практико-орієнтована спеціальна підготовка до тьюторингу	5	100
Супервізія та рефлексивна підтримка після завершення навчання	5	100
Сприятливий мікроклімат у закладі та підтримка адміністрації	5	100
Формування спільноти практиків і створення розвивального середовища	5	100
Трансформація педагогічної практики і взаємодії з учнями	4	80

Перший кластер – ціннісно-мотиваційна готовність – став єдиним, який в усіх групах з'являвся першим без підказок модератора: учасники чітко розводили внутрішню мотивацію (стійку, особистісно значущу) і зовнішню (короткочасну), наголошуючи, що примус формує лише імітацію тьюторської практики. Другий кластер – практико-орієнтована підготовка – розкриває розрив між «знати про тьюторинг» і «бути тьютором»: справжня компетентність досягається лише через «проживання» методів у тренінгових форматах («момент повного перезавантаження», за висловом однієї з учасниць). Третій кластер – супервізія – вирізняється найбільшою емоційною насиченістю висловлювань («Супервізія – це найкраще, що можна придумати. Де просто бачиш і однодумців, і людей, які запалені цим» — Мовець В, ФГ5): за регулярної підтримки учасниці демонстрували нижчий рівень професійної невизначеності, за її браку – спад мотивації і повернення до звичних моделей. Четвертий кластер – підтримка адміністрації – охоплює семантичне напруження між підтримкою («величезна сила», за словами учасниць) і знеціненням: скептицизм та іронія колег згадані в усіх групах як серйозна перешкода; важливою є роль директора як «лідера змін», що легітимізує практику особистим прикладом. П'ятий кластер – спільнота практиків – виражає прагнення «не бути одному»: ізольованість у власних колективах штовхає вчителів шукати підтримку поза школою в онлайн-спільнотах і на регулярних неформальних зустрічах. Шостий кластер – трансформація практики і взаємодії з учнями – описує не передумову, а результат формування компетентності, тому в підсумковій системі його враховано як змістовий орієнтир результативності, а не як окрему умову.

Поза домінантними кластерами групи ідентифікували системні бар'єри: відсутність нормативно-правового визнання тьюторської діяльності та дефіцит фінансових стимулів і часу (по три групи з п'яти), перевантаженість звітністю (дві групи), концептуальну плутанину між тьюторингом і суміжними практиками та обмеження автономії вчителя (по одній групі). Показово, що фінансові стимули, високі за анкетною частотою, у дискусіях було переосмислено як тимчасовий зовнішній мотиватор, а не педагогічну умову, – приклад того, як якісна фаза коригує інтерпретацію кількісних даних.

Тріангуляція двох фаз засвідчила взаємну узгодженість результатів: умови – лідери анкетування прямо відповідають кластерам супервізії і практико-орієнтованої підготовки, а власна мотивація, помірна за анкетною частотою, у фокус-групах розкрилася як базисна умова. Ієрархія з ціннісно-мотиваційним базисом узгоджується з теорією самодетермінації, за якою стійкою є лише автономна мотивація, підтримувана задоволенням потреб в автономії, компетентності та пов'язаності (Deci & Ryan, 2000); роль супервізії пояснюється концепцією рефлексивного практика – професійна майстерність зростає не з досвіду, а з його систематичного осмислення (Schön, 1983); значення спільноти – концепцією спільнот практики (Wenger, 1998); а вплив позиції адміністрації – концепцією психологічної безпеки робочої групи (Edmondson, 1999). Одержані результати суголосні висновкам зарубіжних досліджень про мотиви професійного навчання вчителів – прагнення впливати на результати учнів, потребу в професійній взаємодії та значення організаційної підтримки (Arbaugh, 2018) – і доповнюють їх специфікою воєнного контексту: різноспрямований вплив війни на мотивацію учасниць (від її посилення до виснаження ресурсів) підкреслює буферну роль професійної спільноти за зовнішньої нестабільності.

За результатами тріангуляції визначено чотири педагогічні умови формування тьюторської компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти в системі безперервної професійної освіти (табл. 2).

Не всі виявлені кластери можуть бути кваліфіковані як педагогічні умови. Операційним критерієм такого віднесення визначено керованість чинника засобами системи безперервної професійної освіти, тобто можливість його цілеспрямованого проектування і реалізації суб'єктами професійного розвитку педагогів. Критерій застосовано послідовно: спільнота практиків, попри те, що вона виходить за межі окремого закладу, створюється і підтримується

провайдером підготовки як пряме продовження навчальної програми, тоді як підтримка адміністрації є наслідком управлінського рішення закладу, на яке організатор підготовки впливу не має. За цим критерієм із шести виявлених кластерів до системи педагогічних умов увійшли чотири (табл. 2), а підтримку адміністрації, нормативно-правове визнання і фінансове стимулювання віднесено до організаційного контексту їх реалізації.

Таблиця 2

Педагогічні умови формування тьюторської компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти

Педагогічна умова	Провідне наукове підґрунтя
1. Цілеспрямований розвиток ціннісно-мотиваційної готовності вчителя до реалізації тьюторського підходу	Теорія самодетермінації (Deci & Ryan, 2000); концепція мислення зростання (Dweck, 2006)
2. Забезпечення спеціалізованої практико-орієнтованої підготовки вчителів до реалізації тьюторського підходу	Цикл досвідного навчання (Kolb, 1984); андрагогічні принципи (Knowles et al., 2020)
3. Організація системи супервізії та рефлексивного супроводу тьюторської практики	Концепція рефлексивного практика (Schön, 1983); функції супервізії (Proctor, 1986)
4. Формування професійної спільноти практиків як розвивального середовища	Концепція спільнот практики (Wenger, 1998); психологічна безпека групи (Edmondson, 1999)

Висновки та перспективи подальших розвідок. Двоетапне емпіричне дослідження – анкетування вчителів, які реалізують тьюторський підхід ($n = 47$), і п'ять фокус-групових інтерв'ю ($n = 30$) – дало змогу визначити чотири педагогічні умови формування тьюторської компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Вони утворюють функціонально взаємопов'язану систему: перша умова є базовою, оскільки без ціннісно-мотиваційної готовності решта втрачає дієвість; друга і третя формують цикл «підготовка – практика – рефлексія»; четверта створює соціальне середовище, що підтримує цей цикл. Методологічним результатом дослідження є розмежування педагогічних умов, керованих засобами безперервної професійної освіти, і організаційного контексту їх реалізації. Це розмежування не було передбачене вихідним задумом і виникло з емпіричного матеріалу: чинники, які учасники не можуть усунути власними зусиллями, окреслюють межу дії особистісного ресурсу вчителя і вказують, що тьюторську компетентність слід розглядати не лише як індивідуальну характеристику педагога, а і як категорію, пов'язану з якістю освітнього середовища.

Перспективи подальших розвідок – експериментальна перевірка результативності визначених умов у формуальному експерименті та розроблення методичних рекомендацій щодо їх реалізації.

Використані джерела

- Бедрій, Х. В. (2026). Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (223), 778–783. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-778-783>
- Гармаш, О. М. (2019). Тьюторська компетентність як теорія та практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах*, (65), 26–30. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.5>

- Дем'яненко, Н. М. (2018). Посада «педагог-тьютор»: доцільність упровадження до Класифікатора професій України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, 151(1), 47–51.
- Осадча, К. П. (2020). *Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності* (Дисертація доктора педагогічних наук). Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.
- Швець, Т. Е. (2025). *Теорія і практика тьюторського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів* (Дисертація доктора педагогічних наук). Український державний університет імені Михайла Драгоманова.
- Appova, A., & Arbaugh, F. (2018). Teachers' motivation to learn: Implications for supporting professional growth. *Professional Development in Education*, 44(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280495>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Ed.). SAGE.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dinarte-Diaz, L., Gresham, J., Lemos, R., Patrinos, H. A., & Rodriguez-Ramirez, R. (2025). Investing in Human Capital During Wartime: Experimental Evidence from Ukraine. *Policy Research Working Paper*, (11196). <https://doi.org/10.1596/1813-9450-11196>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th Ed.). SAGE.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

References

- Appova, A., & Arbaugh, F. (2018). Teachers' motivation to learn: Implications for supporting professional growth. *Professional Development in Education*, 44(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280495> (in English).
- Bedrii, Kh. V. (2026). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti tiutorskoi kompetentnosti vchyteliv zakladu zahalnoi serednoi osvity [Criteria, indicators and levels of formation of tutoring competence of general secondary education teachers]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, (223), 778–783. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-778-783> (in Ukrainian).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> (in English).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Ed.). SAGE (in English).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01 (in English).
- Demianenko, N. M. (2018). Posada «pedahoh-tiutor»: dotsilnist uprovadzhennia do Klasyfikatora profesii Ukrainy [The position of “teacher-tutor”: the expediency of introduction to the Classifier of Professions of Ukraine]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka*, 151(1), 47–51 (in Ukrainian).
- Dinarte-Diaz, L., Gresham, J., Lemos, R., Patrinos, H. A., & Rodriguez-Ramirez, R. (2025). Investing in Human Capital During Wartime: Experimental Evidence from Ukraine. *Policy Research Working Paper*, (11196). <https://doi.org/10.1596/1813-9450-11196> (in English).

- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999> (in English)
- Harmash, O. M. (2019). Tiutorska kompetentnist yak fenomen teorii ta praktyky profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Tutoring competence as a phenomenon of theory and practice of future foreign language teachers training]. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Secondary Schools*, (65), 26–31. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.5> (in Ukrainian).
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge (in English)
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE (in English)
- Osadcha, K. P. (2020). *Teoretychni ta metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tiutorskoï diialnosti* [Theoretical and methodological principles of future teachers' professional training for tutoring activities] (Doctoral dissertation). Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (in Ukrainian).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books (in English)
- Shvets, T. E. (2025). *Teoriia i praktyka tiutorskoho zabezpechennia rozvytku sotsialno-osobystisnykh kompetentnostei uchniv starshykh klasiv* [Theory and practice of tutoring support for the development of social and personal competences of high school students] (Doctoral dissertation). Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University (in Ukrainian).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932> (in English)

Khrystyna Bedrii, Postgraduate Student, SHEI «University of Educational Management» of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: tutoring, teacher's tutoring competence, individualisation of learning, continuous professional education.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF TUTORING COMPETENCE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION TEACHERS

Abstract. The article identifies and empirically substantiates the pedagogical conditions for forming the tutoring competence of general secondary education teachers within the system of continuous professional education, against the background of Ukraine's twin challenge of overcoming war-induced learning losses and transitioning to specialised senior secondary education. A survey of teacher-tutors (n = 47, 13 regions of Ukraine) showed the strongest endorsement for supervision (97.9%), methodological improvement (95.7%) and specialised training (91.5%). Five subsequent focus groups (n = 30 teachers, seven regions), analysed by thematic and cluster-semantic analysis, revealed six content clusters of conditions and barriers, five of which appeared in all groups; triangulation of the two phases showed that intrinsic motivation, endorsed by only 63.8% of survey respondents, emerged as the leading theme in group discussions, whereas financial incentives (74.5% in the survey) were reconceptualised as an external, organisational factor rather than a pedagogical condition. Applying an operational criterion – a factor's manageability by means of continuous professional education — four of the six clusters were established as pedagogical conditions: forming value-motivational readiness; providing specialised practice-oriented training; organising a system of supervision and reflective support; and forming a community of practice. Administrative support, regulatory recognition and financial incentives were classified as the organisational context of implementing these conditions. The study followed the logic of an explanatory sequential mixed methods design. The scientific novelty lies in the empirical substantiation of pedagogical conditions on the basis of Ukrainian practising teachers' experience and in differentiating pedagogical conditions from the organisational context of their implementation. The results can be used in designing programmes that prepare teachers to implement the tutoring approach.

Keywords: tutoring competence; tutoring approach; pedagogical conditions; general secondary education teacher; continuous professional education; mixed methods research; focus group interview.