



УДК 378.091.12:378.091.398  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-9>

## КУРАТОР, ТЬЮТОР, НАСТАВНИК: ФУНКЦІОНАЛЬНА ТИПОЛОГІЯ РОЛЕЙ

Запорожець Тетяна Василівна,  
доктор фізико-математичних наук, професор,  
професор кафедри фізики

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*  
zaptet@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-1489-0441

Запорожець Антон Сергійович,  
аспірант кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій  
*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*  
ant.zaporozhets@gmail.com  
orcid.org/0009-0002-4919-2157

Яким має бути академічне сприяння здобувачу вищої освіти для успішної реалізації освітньої траєкторії? Чи має тьютор замінити куратора? Як підготувати універсального тьютора? Чи потрібні інші фахівці для професійно-наставницької й адаптаційно-сервісної підтримки здобувача? Відсутність системної відповіді на ці питання призводить до плутанини ролей і неефективного використання ресурсів. **Мета.** Систематизувати форми академічного сприяння здобувачам вищої освіти через розроблення функціональної типології ролей та оцінити доцільність інституціоналізації тьюторства як окремої посади у вищій освіті. **Методи.** Дослідження базується на моделі інституційної інтеграції V. Tinto, яка розрізняє соціальну та академічну підсистеми успішності здобувача. Здійснено компаративний аналіз практик академічного супроводу в понад 40 університетах Європи, Північної Америки та України. Застосовано функціональний підхід до класифікації ролей за метою, виконавцем, тривалістю взаємодії та кваліфікаційними вимогами. **Результати.** Розроблено функціональну типологію, яка розрізняє вісім ролей академічного сприяння, класифікованих за чотирма рівнями інтеграції: інфраструктурним (академічне консультування), соціальним (порадництво групи та особистості), академічним (асистентство та репетиторство) та інтелектуальним (наставництво). Виявлено, що в міжнародних практиках академічне сприяння реалізується через рольовий розподіл функцій між викладачами, здобувачами та адміністративним персоналом, а не через окремі посади. **Висновки.** Інституціоналізація тьюторства як окремої педагогічної посади створює ризик підміни академічного наставництва соціально-адаптаційним супроводом через відсутність фахової експертизи та дослідницького досвіду у виконавця. Запропонована функціональна типологія ролей дозволяє університетам дизайнувати моделі академічного сприяння здобувачам й збалансовано розподіляти функції супроводу залежно від інституційних ресурсів та освітньої політики закладу, уникаючи концентрації несумісних функцій в одній ролі.

**Ключові слова:** академічне сприяння, супровід здобувачів, освітня траєкторія, порадижник, репетитор, академічне наставництво, вища освіта.

## ADVISOR, TUTOR, MENTOR: FUNCTIONAL TYPOLOGY OF ACADEMIC SUPPORT ROLES

Zaporozhets Tetiana Vasylivna,  
Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor,  
Professor of the Department of Physics

*Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy*  
zaptet@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-1489-0441

Zaporozhets Anton Serhiiiovych,  
PhD student of the Department of Automation and Computer-Integrated Technologies  
*Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy*

ant.zaporozhets@gmail.com  
orcid.org/0009-0002-4919-2157



What kind of academic support should be provided to higher education students for successful implementation of their educational trajectory? Should a tutor replace an advisor? How to prepare a universal tutor? Are other specialists needed for professional mentoring and adaptation-service support of students? The absence of a systematic answer to these questions leads to role confusion and inefficient use of resources. **Purpose.** To systematize forms of academic support for higher education students through the development of a functional typology of roles and to assess the feasibility of institutionalizing tutorship as a separate position in higher education. **Methods.** The study is based on V. Tinto's institutional integration model, which distinguishes between social and academic subsystems of student success. A comparative analysis of academic support practices in over 40 universities in Europe, North America, and Ukraine was conducted. A functional approach to role classification was applied based on purpose, performer, duration of interaction, and qualification requirements. **Results.** A functional typology has been developed that distinguishes eight roles of academic support, classified according to four levels of integration: infrastructural (academic advising), social (group and individual counseling), academic (teaching assistance and tutoring), and intellectual (mentoring). It was found that in international practices, academic support is implemented through role distribution of functions among faculty, students, and administrative staff, rather than through separate positions. **Conclusions.** The institutionalization of tutorship as a separate pedagogical position creates the risk of replacing academic mentoring with social-adaptation support due to the performer's lack of professional expertise and research experience. The proposed functional typology of roles allows universities to design models of academic support for students and to distribute support functions in a balanced manner depending on institutional resources and the institution's educational policy, avoiding the concentration of incompatible functions in one role.

**Keywords:** *academic support, student support services, educational trajectory, personal tutor, discipline-specific tutor, academic mentoring, higher education.*

**Вступ.** Швидкі зміни до кваліфікаційних вимог на ринку праці, збереження університетської освіти як світоглядно-дослідницького концепту, низький рівень підготовки здобувачів при вступі, вбудовування у всі сфери життєдіяльності штучного інтелекту, доступність знань і водночас складність їх операціоналізації – це чинники, які укріплюють сучасну освітню парадигму щодо необхідності персоналізованого підходу до здобувачів і всебічної підтримки від організаційно-методичного супроводу до професійно-дослідницького наставництва. При цьому важливо не звести таку підтримку до універсального дизайну й соціальної адаптації, адже вища освіта в ідеалі передбачає не лише підготовку фахівця, а й формування вищого рівня пізнавальних навичок, світоглядних інтересів, експертності в галузі.

**Теоретичне обґрунтування проблеми.** На початку 2000-х років в українських закладах вищої освіти (ЗВО) паралельно з традиційним кураторством було введено тьюторство для допомоги здобувачам з визначенням професійних і дослідницьких інтересів – очевидно, такі новації були спрямовані на наближення української вищої освіти до міжнародних практик академічного супроводу здобувачів. Відсутність методичної підтримки у впровадженні тьюторства призвело до його поступового суміщення з кураторством. Запровадження вибіркового дисциплін, індивідуальних навчальних планів та академічної мобільності потребувало нових форм академічного консультування здобувачів, тож на куратора було покладено «надання рекомендацій студентам щодо формування їх індивідуального навчального плану», погодження та контроль за його реалізацією (Міністерство освіти і науки України, 2004). Хоч від спроб інтегрувати елементи тьюторства

в обов'язки куратора й дотепер не відмовляються ні ЗВО (як «викладача-куратора індивідуального навчального плану» (Положення, 2020)), ні дослідники (Голубева & Жулківська, 2012: 22; Децюк, 2023: 33).

Чинне законодавство не визначає поняття «тьютор» у вищій освіті й не регламентує цю діяльність. Кожен заклад розробляє власні положення про тьюторство, спираючись на різні джерела та по-різному інтерпретуючи функції тьютора. Так само в дослідницьких роботах простежується розмаїття в розумінні функцій тьютора: від адаптації першокурсників (Децюк, 2023: 33) до універсального фахівця, який «виступає ментором, помічником і мотиватором, тренером, наставником, викладачем-консультант-менеджером, проблематизатором, фасилітатором» (Зарішняк, 2019: 15). Такий широкий спектр функцій й посилення на «закордонний досвід інституціоналізації професії тьютора» (Осадча, 2018: 81) спонукає українські педагогічні школи просувати ідею тьюторства як окремої педагогічної посади (Дем'яненко, 2020: 60), причому незалежно від рівня освіти (Бундак та ін., 2021: 14).

На сьогодні в межах автономії ЗВО кожен заклад має власну концепцію реалізації супроводу здобувачів для адаптації до університетської системи, навчання, активного пізнання, дослідницької діяльності, соціальної інтеграції та благополуччя. Разом з тим відсутні системні методичні рекомендації щодо адекватності навантаження викладачів, які забезпечують такий супровід, їх консультативної підтримки, а також доцільності запровадження окремих посад та кваліфікаційних вимог до них. Нещодавня дискусія при спробі введення педагогічної посади тьютора на законодавчому рівні підтвердила відсутність цілісної концепції щодо супроводу здобувачів вищої освіти.



Міжнародні класифікатори професій диференціюють тьютора за освітнім рівнем: британський (SOC, 2020: 99) відносить університетських тьюторів до науковців (код 2311 Higher education teaching professionals), американський (SOC, 2018) та канадський (NOC, 2021) – до репетиторів предметного супроводу (коди 25-3041 та 41210 відповідно). Однак жоден із класифікаторів не містить універсальної педагогічної посади з широким спектром функцій від адаптації до наставництва. Пропозиція ввести в український класифікатор посаду «тьютор (за видами, формами та складниками освіти)» (Мельник, 2019: 45) визнає потребу диференціації, але віднесення її до залишкового коду 2359.2 («Інші професіонали») не розв'язує питання кваліфікаційних вимог для різних рівнів освіти.

У процесі доопрацювання проекту Закону про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової роботи в закладах вищої освіти № 9600 (згодом прийнятий як Закон № 3791-IX) пропозиція законодавчо закріпити окрему педагогічну посаду тьютора була відхилена (Верховна рада України, 2023). Основними аргументами стали недоцільність надмірної деталізації організації освітнього процесу на рівні закону, ризик дублювання функцій з уже наявними ролями, обмеження інституційної автономії та потенційні фінансово-кадрові наслідки для закладів вищої освіти, а також відсутність правової бази їх уведення. Така аргументація відповідає європейській логіці регулювання вищої освіти, згідно з якою закон визначає права здобувачів і автономію університетів у виборі організаційних моделей підтримки. Водночас крім юридичних аспектів важливо оцінити педагогічну доцільність введення вивільненої посади для сприяння здобувачу в процесі здобуття вищої освіти. Для цього потрібно описати спектр потреб здобувача та можливостей, які спроможний надавати ЗВО, і, головне, визначити кваліфікаційні вимоги до фахівців, котрі зможуть реалізувати підтримку, супровід і сприяння здобувачу. Надалі в цій роботі **академічне сприяння** визначає комплексну систему заходів прямого (професійно-наставницького) та опосередкованого (адаптаційно-сервісного) впливу, спрямовану на створення умов для успішної реалізації освітньої траєкторії здобувача.

**Метою дослідження** є систематизація форм академічного сприяння здобувачам вищої освіти через розроблення функціональної типології ролей та оцінку доцільності інституціоналізації тьюторства як окремої посади. Для досягнення цієї мети необхідно проаналізувати міжнародні та вітчизняні практики, визначити міжнародно усталені ролі академічного сприяння та їх назви (або ж адекватні українські відповідники), конкретизувати перелік функцій і кваліфікаційних вимог до визначених ролей.

Дослідження базується на моделі інституційної інтеграції V. Tinto (1993), яка розрізняє соціальну та академічну підсистеми успішності здобувача. **Методологія** включає компаративний аналіз міжнародних практик та функціональну класифікацію ролей за метою, виконавцем і кваліфікаційними вимогами.

**Результати та дискусії.** Дослідження базується на аналізі публічно доступних документів, які описують окремі ролі академічного сприяння. Реальні практики можуть відрізнятися від формалізованих моделей залежно від організаційної культури закладу, а цілісні системи супроводу в конкретних університетах можуть включати комбінації ролей, не відображені в публічних джерелах.

Порівняльний аналіз свідчить про відмінності в назвах або ж навпаки збіг назв для різних ролей, що суттєво ускладнює систематизацію академічного сприяння навіть у межах однієї країни. Тому систематизацію проведено за відповідністю не назв, а функцій, виконавців та цільових етапів освітньої діяльності в різних освітніх традиціях і культурах.

В Університеті Единбургу тьюторство передбачає проведення практичних занять (tutoring) або лабораторних робіт (demonstrating), оцінювання здобувачів та їх пасторальну підтримку в межах академічної групи, що вивчає конкретний навчальний курс. З цією метою до тьюторства залучають аспірантів, які нещодавно самі вивчали цей курс або ж займаються дослідженнями у відповідній сфері, оскільки «вони більш доступні через меншу різницю у віці та статусі, ефективніші для наслідування, тому що знаходяться на передньому краї досліджень» (Dow & Truman, 1995: 5).

В Університетському коледжі Лондона (University College London) реалізується програма академічного наставництва Academic mentoring scheme, згідно з якою викладачі підтримують здобувачів у розвитку їх академічних навичок і цілей та в моделях peer-peer mentoring, де аспіранти (graduate mentors) працюють із бакалаврами в рамках дослідницьких і навчальних проектів, сприяючи їх академічному та професійному росту без фіксації лише на одній навчальній дисципліні (Sabatti & Zhao, 2025: 5).

Досвід Кембриджа демонструє чітку інституційну диференціацію академічного сприяння: академічний розвиток забезпечує Supervisor (фахівець галузі, викладач), стратегічне планування – Director of Studies (аналог керівника освітньої програми), а соціальну підтримку – Tutor (аналог персонального куратора) (University of Cambridge: 9). Усі ролі передбачають активних дослідників з глибокою предметною експертизою. Виконання обов'язків входить до навантаження або підтримується додатковою стипендією.



В Оксфорді тьютор – це провідний науковець/дослідник, який відповідає за інтелектуальний розвиток і фахову глибину здобувачів. Тьютор не «навчає» і не «пояснює» матеріал, а критикує мислення, веде дискусію, змушує захищати аргументи. Спілкування систематичне на щотижневих зустрічах з 1–3 здобувачами у форматі сократівських бесід (University of Oxford).

Таким чином навіть у межах однієї країни помітна термінологічна неоднозначність і різноманітність моделей академічного сприяння, зумовлена освітніми політиками й фінансовими можливостями закладу. Так, у класичній академічній моделі Оксфорда та Кембриджа **наставництво** (integrated academic mentoring) не оформлене як окрема програма підтримки, а є способом організації освітнього процесу: розвиток здобувача відбувається через регулярну індивідуальну та малогрупову роботу з викладачами-дослідниками, глибоко включеними в дисциплінарну й дослідницьку спільноту (Nuis et al., 2023: 12). Менш затратним, але в умовах масовізму освіти все важче якісно здійсненним (Walker, 2020: 2), є **персоналізоване тьюторство** (personal tutoring), яке допомагає здобувачам усвідомити, що вони є частиною академічної спільноти і що це так само важливо, як і академічний зміст програм. Роль персонального тьютора виконують академічні співробітники, які підтримують здобувачів у широкому спектрі питань, але не проходять окремої кваліфікаційної підготовки саме для цієї ролі і виконують її поряд

із навчальною та дослідницькою діяльністю (Allison, 2022). Дисциплінарне репетиторство або інакше **предметно-орієнтоване тьюторство** (discipline-specific tutoring) має на меті підтримку навчання в межах конкретних курсів або дисциплін. У британських університетах це ролі tutor, demonstrator або teaching assistant, на які залучають аспірантів, студентів, молодих дослідників виключно для навчання конкретним модулям, а не для формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача.

Практика університетів інших європейських країн підтверджує, що академічне сприяння як інституційна політика реалізується не через окремі посади, а за рольовим підходом, тобто як додаткове навантаження викладачів або функції в посадових інструкціях академічного й адміністративного персоналу і волонтерства здобувачів. Принципово інакшим є американський підхід, за яким академічний консультант Academic Advisor як штатний працівник забезпечує сервісні функції навігації по навчальному плану, моніторингу успішності, адміністративних питань (McGill et al., 2020: 7).

На основі функціонального аналізу міжнародних та українських практики академічного сприяння складено перелік посилань (Supplementary Materials, 2026), які нижче в тексті позначені як SM01, SM02 тощо. Виявлене розмаїття форм соціальної й академічної інтеграції здобувачів систематизовано у функціональну типологію восьми ролей, структуровану за рівнями інтеграції здобувача (рис. 1).



Рис. 1. Функціональна типологія ролей академічного сприяння здобувачу



**Роль Р1: Порадник групи** (Куратор). Цільова аудиторія: академічна група (20–30 осіб) першого курсу бакалаврату. Виконавець: викладач-предметник (бажано викладач навчальної дисципліни в академічній групі). Функції: адаптація здобувачів до особливостей освітнього процесу в університеті; інформування та консультування щодо адміністративних і навчально-організаційних аспектів, зокрема можливостей для формування індивідуального навчального плану; формування сприятливого психологічного клімату в групі; моніторинг успішності й загального прогресу здобувачів; інформування про заходи та допомога в організації студентських ініціатив. Приклади реалізації: The University of Edinburgh (SM01) – Cohort Lead; Barry University (SM02), Franklin University Switzerland (SM03) – first year experience programs; Tallinn University (SM04), University of Michigan (SM05) – orientation programs (короткострокові програми адаптації, що проводяться професійними службами); КНУ ім. Тараса Шевченка (SM06), НТУ «Дніпровська політехніка» (SM07), НТУ «Харківський політехнічний інститут» (SM08), Національна академія внутрішніх справ (SM09), КПІ ім. Ігоря Сікорського (SM10), Харківський авіаційний інститут (SM11), Університет менеджменту освіти (SM12) – традиції вітчизняного кураторства впродовж усього періоду навчання з елементами інформування про можливості індивідуальної освітньої траєкторії.

**Роль Р2: Порадник здобувача** (Personal Tutor). Цільова аудиторія: здобувач. Виконавець: викладач, який забезпечує індивідуалізований пасторальний супровід (pastoral care) та підтримку благополуччя конкретного здобувача впродовж повного строку навчання або певного періоду. Функції: перегляд та обговорення навчального плану й академічного прогресу, допомога у виборі навчальних курсів, аналіз проблем, які можуть впливати на навчання, скеровування до фахових служб підтримки. Приклади реалізації: The University of Edinburgh (SM13), University of Southampton (SM14) – Personal Tutor; University of Cambridge (SM15) – Tutor.

Британська асоціація UKAT стандартизує компетентності для personal tutors як окремої професійної групи (UK Advising and Tutoring, 2019), однак така модель передбачає епізодичні контакти, які не створюють умов для формування довіри та глибокого розуміння академічних проблем здобувача, що природно виникають у процесі спільної навчальної або дослідницької діяльності. Це особливо актуально для українського контексту, де культурні особливості передбачають меншу схильність звертатися за підтримкою до спеціалізованих служб. Тому модель ситуативних контактів з ініціативи здобувача робить модель менш ефективною порівняно з підтримкою від

викладачів, з якими здобувач регулярно взаємодіє в навчальному процесі.

**Роль Р3: Порадник-ровесник** (Buddy). Цільова аудиторія: першокурсники або здобувачі з особливими потребами (міжнародні здобувачі, здобувачі з особливими освітніми потребами). Виконавець: здобувач старших курсів як волонтер або за символічну оплату (Іваницька, 2023). Функції: підтримка академічної та соціальної адаптації, навігація в університетському середовищі та побуті, неформальна допомога в навчанні, емоційна підтримка (peer support). Приклади реалізації: University of Stuttgart (SM16), TU Darmstadt (SM17), University of Northern Colorado (SM18) – Peer mentoring programs; НУ «Чернігівська політехніка» (SM19) – тьютор (Децюк, 2023: 33); НУБіП України (SM20), КНУ ім. Тараса Шевченка (SM21) – студентське кураторство.

**Роль Р4: Асистент викладача** (Teaching Assistant). Цільова аудиторія: здобувачі, які вивчають конкретну дисципліну. Виконавець: здобувач, який підтримує навчання молодших здобувачів у межах конкретної навчальної дисципліни. Функції: проведення під керівництвом викладача-предметника практичних/семинарських/лабораторних занять, перевірка домашніх завдань, поточне оцінювання, надання зворотного зв'язку. Приклади реалізації: University of Edinburgh (SM22) – Demonstrator / Tutor (аспірант); Harvard University (SM23) – Teaching assistant; Justus-Liebig-Universität Gießen (SM24) – Studentische Hilfskräfte; Український католицький університет (SM25) – асистент викладача.

**Роль Р5: Репетитор-викладач** (Discipline-specific tutor). Цільова аудиторія: здобувач, що має проблеми з конкретної навчальної дисципліни (learning gaps) або зацікавлений в її поглибленому вивченні (high achievers). Виконавець: викладач-предметник. Функції: пояснення складних тем, допомога з виконанням завдань, підготовка до заліків та іспитів, розвиток предметних компетентностей. Приклади реалізації: Manchester Metropolitan University (SM26) – Personal tutor (категорія Course); Trinity University (SM27) – Discipline-specific tutor; University of Vienna (SM28), Freien Universität Berlin (SM29) – Repetitorium (команда викладачів готує до державних іспитів); Austin Community College (SM30) – Faculty Tutor; Nassau Community College (SM31) – Writing Center.

**Роль Р6: Репетитор-ровесник** (Peer tutor). Цільова аудиторія: здобувач-учень, що має проблеми з конкретної навчальної дисципліни. Виконавець: здобувач-репетитор, який вже вивчив навчальну дисципліну і працює через механізм когнітивної близькості з ровесником – йому легше пояснити матеріал «на пальцях», тому що він сам щойно це вивчив і тому що здобувач-учень не боїться задати йому «дурне



питання». Функції: оперативна допомога в навчанні, зняття страху перед викладачем, пояснення матеріалу «простою мовою», допомога з домашніми завданнями, спільна підготовка до іспитів, ділення досвідом успішного складання сесії. Приклади реалізації: Trinity University (SM32) – General tutor, який допомагає з курсовими роботами нижчих курсів з певних дисциплін, і Course-specific tutor, який відвідує певний курс і проводить спеціальні години для здобувачів цього курсу; Lund University (SM33) – SI-PASS leader (програма з груповою підтримкою по 5–15 учнів).

Відмінність репетитора-ровесника від асистента викладача (P4) полягає в добровільності, неієрархічності та індивідуалізації: репетитор-ровесник працює за запитом здобувача поза розкладом, тоді як асистент реалізує силабус під керівництвом викладача.

Для назв ролей P5 і P6 відновлено українську академічну традицію: використано історичний термін «репетитор». Хоча в сучасному дискурсі це слово асоціюється з приватними послугами, його академічне коріння є глибоко інституційним. В історії української вищої школи (штатні розписи гімназій та університетів XIX ст.) репетитор – це офіційна педагогічна посада. На відміну від професора, який викладав нові знання, репетитор працював над їх засвоєнням: проводив «репетиції» (повторення) пройденого, пояснював складні місця й працював з тими, хто відставав. Така історична паралель точно відповідає сутності ролі discipline-specific tutor (P5) та peer tutor (P6) та дозволяє гармонійно інтегрувати міжнародний досвід, спираючись на власну освітню спадщину.

**Роль P7: Наставник (Mentor).** Цільова аудиторія: здобувач впродовж всього строку навчання або починаючи з другого курсу бакалаврату; формат: індивідуально або в малих групах. Виконавець: досвідчений викладач-дослідник. Функції: консультування щодо формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача з урахуванням його професійних інтересів і здібностей (вибір освітніх компонентів, використання можливостей академічної мобільності, вибір тематики й керівника для індивідуальної роботи тощо); порадицтво в академічних питаннях (методична допомога в організації самостійної роботи, підготовки до контрольних заходів, стратегій засвоєння навчального матеріалу); ознайомлення з дослідницькою діяльністю, академічною доброчесністю в науковій роботі, рекомендація напрямків дослідження з урахуванням інтересів та здібностей здобувача; сприяння професійній самоідентифікації та входженню в дисциплінарну і дослідницьку культуру галузі; підтримка рефлексії навчального досвіду та усвідомленого планування подальшого розвитку; фонова увага до благополуччя здобувача (такий підхід відповідає

британському розумінню pastoral care у контексті персонального наставництва, де турбота про людину доповнює, але не підміняє академічний зміст наставництва). Приклади реалізації: University of Oxford (SM34) – Academic Skills Mentor (програма академічного розвитку та наставництва університету AcaDeMe); Helsinki University (SM35) – Supervisor; НУ «Чернігівська політехніка» (SM36) – ментор; Український католицький університет (SM37) – ментори-випускники за програмою менторства факультету права.

Якщо порадицтво (P2) забезпечує короткострокову підтримку навчальних рішень і подолання криз, то наставник (P7) здійснює довгострокове формування професійної ідентичності через залучення до дисциплінарної культури. Наставництво вимагає активної дослідницької діяльності виконавця, порадицтво – ні.

Описані ролі P1–P7 ґрунтуються на суміщенні функцій супроводу з іншою діяльністю (викладанням, дослідженнями, навчанням). Водночас у міжнародній практиці існує альтернативний підхід – академічне консультування (academic advising) як окрема професійна посада, де виконавець спеціалізується виключно на супроводі здобувачів. Академічні консультанти (academic advisors) – це професійні радники, які не викладають і не займаються дослідженнями, а спеціалізуються виключно на підтримці навчальних рішень здобувачів: вибір дисциплін, планування траєкторії, навігація у вимогах освітньої програми, скеровування до інших служб (психологічна підтримка, кар'єрний центр). Згідно зі стандартами NACADA (NACADA, 2006), academic advising охоплює широкий спектр функцій від консультацій щодо навчання до порад щодо кар'єри та благополуччя.

**Роль P0: Відділ розвитку навчання / деканат (Academic advisors).** Цільова аудиторія: здобувач із конкретним утилітарним питанням з широкого діапазону академічної й соціальної сфер. Виконавець: академічний консультант. Функції: формальна навігація у вимогах освітньої програми, допомога у використанні можливостей для формування індивідуального навчального плану, контроль виконання індивідуального навчального плану, документальний та адміністративний супровід, направлення до профільних соціальних та академічних служб. Приклади реалізації: Harvard University (SM38), Trinity University (SM39), University of Toronto Mississauga (SM40), Maastricht University (SM41), Helsinki University (SM42), University of Tartu (SM43), The University of Hong Kong (SM44) – academic advising (відділ/служба академічного консультування).

Академічне консультування підвищує показник утримання шляхом конкретних рішень, а не



довгострокових наставницьких відносин. Така модель добре масштабується у великих університетах (30000+ здобувачів), проте для українських ЗВО (зазвичай до 10000 здобувачів) вона несе ризики втрати предметної глибини та відриву від дослідницької культури (McGill et al., 2020: 7). Оптимальною альтернативою для вітчизняного контексту є делегування адміністративно-навігаційних функцій модернізованому персоналу деканатів або спеціалізованим службам супроводу, що дозволяє вивільнити ресурс викладачів для безпосередньої інтелектуальної взаємодії зі здобувачами

Визначені ролі не є взаємовиключними: ефективною є модель сприяння здобувачу, яка передбачає комбінацію кількох ролей, розподілених між різними особами і/або службами залежно від інституційних ресурсів, освітньої філософії та особливостей контингенту здобувачів. Якість супроводу залежить від чіткості розподілу функцій між ролями та їх узгодженої взаємодії.

Координуючу функцію в такій системі зазвичай виконує керівник/гарант освітньої програми, який організовує розподіл ролей між викладачами та забезпечує узгодженість супроводу, але не є безпосереднім виконавцем усіх функцій. У Кембриджі Director of Studies планує індивідуальну траєкторію здобувача та координує роботу супервайзерів і тьюторів, а в невеликих програмах може також виконувати роль академічного наставника (P7) для частини здобувачів.

В українській практиці керівники освітньої програми часто змушені виконувати всі функції сприяння через відсутність розподіленої системи, що за умови великої кількості здобувачів на програмі призводить до перевантаження адміністративною роботою та неможливості якісного академічного наставництва. Запропонована типологія дозволяє делегувати організаційний, соціально-адаптаційний та предметний супровід (P0–P6) іншим виконавцям, вивільняючи ресурс керівника ОП для стратегічного дизайну програми та координації системи академічного наставництва, яке здійснюють викладачі-дослідники програми (P7).

Зокрема інтегроване академічне наставництво (Integrated academic mentoring) слід розглядати не як окрему роль чи посаду, а як модель, що виникає внаслідок узгодженої роботи кількох ролей академічного супроводу. При цьому саме роль наставника (P7) забезпечує науково-професійний вимір такої моделі, визначає її якісну відмінність від суто організаційного або консультативного супроводу та є ознакою університетської парадигми освіти.

Проте застосування цієї типології до українського контексту виявляє концептуальне непорозуміння в дискусії про тьютора: початкове розуміння тьюторства як сприяння формуванню

освітньої траєкторії та професійної самоідентифікації (роль наставника P7) змішалось з адаптаційними функціями кураторства (роль порадирика P1). Спроби інституціоналізувати посаду тьютора як «універсального фахівця», відповідального за весь спектр потреб здобувача – від адаптації до дослідницького наставництва – суперечать принципу професійної спеціалізації: у зрілих університетських моделях ці функції розподілені між різними ролями саме тому, що вимагають різних компетентностей і кваліфікацій.

Якщо ж тьюторство обмежити тільки адаптаційними та навігаційними функціями, відмовившись від наставницького компоненту, виникає питання доцільності створення окремої посади для функцій, які частково виконуються куратором (P1), частково належать до компетенції модернізованих служб деканату (P0), частково покриваються порадицтвом ровесників (P3). Це є неефективним використанням ресурсів та відмовою від початкового академічного сенсу тьюторства.

Для вищої освіти критичною є підміна академічного ядра соціально-адаптаційними функціями. Felby та Ashwin (2025), аналізуючи систему personal tutoring в англійській вищій освіті, застерігають від надмірного зміщення фокусу на студентське благополуччя та пасторальний догляд на шкоду академічному контенту та дисциплінарній культурі. Здобувач університету, на відміну від дошкільника чи школяра, вже має базові навички навчання та соціалізації. Його першочерговою потребою є формування фахової пізнавальної активності, дослідницької культури та експертності в галузі – саме це відрізняє університетську освіту від загальної середньої. Зосередження на «гуманітарному педагогічному супроводі» або універсальному дизайні ризикує посилити існуючу проблему недостатньої предметної глибини підготовки.

Якщо ж зберігати початковий академічний сенс тьюторства – формування індивідуальної освітньої траєкторії, залучення до дослідницької культури, професійна самоідентифікація – виникають непереборні кваліфікаційні бар'єри для тьютора без фахової експертизи. Ефективне наставництво у формуванні освітньої траєкторії можливе лише з боку практикуючого викладача-дослідника: щоб допомогти вибрати курси, які посилять майбутнє дослідження чи кар'єру, наставник повинен знати «ландшафт» галузі – які тренди актуальні, які лабораторії мають краще обладнання, які суміжні дисципліни критично необхідні. Тьютор без фахової експертизи може лише технічно перевірити відповідність формальним вимогам навчального плану (функція P0), але не може конструювати змістовну траєкторію.

Більше того, дослідницька культура та професійна ідентичність передаються через



спільну діяльність, через «проживання» наукових проблем разом із наставником – це неявне знання (*tacit knowledge*), яке неможливо передати через методичні матеріали чи тренінги. Студент-фізик не зможе ідентифікувати себе як науковця, спілкуючись із тьютором-педагогом, який не розуміє специфіки наукового пошуку в цій галузі. Саме тому у всіх описаних міжнародних практиках роль академічного наставника (P7) виконують виключно активні дослідники. Наставника неможливо «підготувати» окремо від освітнього процесу й науково-дослідної діяльності.

Зведення наставництва до окремої педагогічної посади з обмеженим дослідницьким компонентом і, як правило, нижчим рівнем оплати праці (згідно з тарифними сітками) створює ризик формалізації. Якщо запити здобувачів щодо формування освітньої траєкторії та залучення до досліджень виявляться вищими за можливості тьютора без фахової експертизи, супровід ризикує трансформуватися у формальні зустрічі для звітності. У такому випадку інституція інвестує ресурси у створення нової структури, яка не здатна забезпечити очікуваний освітній ефект.

Для елітарних дослідницьких університетів такий підхід створює ризик деформації інституційних цінностей: здобувач отримує емпатію та психологічну підтримку, але не отримує професійного поштовху та інтелектуального виклику, який є сутністю університетської освіти. Для решти ЗВО це означає подальшу педагогізацію вищої освіти на шкоду предметній глибині – саме те, що й так є системною проблемою української освіти.

Водночас викладачі, для яких тьютор буде зайвою ланкою між ними та здобувачами, демонструватимуть природний опір такий моделі. Це підтверджує досвід багатьох організаційних новацій у вищій освіті, коли формальне введення нової структури не супроводжувалося реальною зміною практик.

Отже, інституціоналізація тьюторства як окремої посади або призводить до відмови від його початкового наставницького сенсу (редукція до адаптаційних функцій), або створює ризик імітації наставництва через відсутність необхідних кваліфікацій у виконавця. Обидва варіанти створюють ризик відриву від дисциплінарної культури та академічного ядра освітнього процесу, що суперечить суті університетської освіти.

**Висновки та перспективи.** На основі компаративного аналізу практик академічного сприяння в понад 40 університетах Європи, Північної Америки та України встановлено, що супровід здобувачів забезпечується за рольовим принципом: через суміщення функцій з основною діяльністю викладачів і здобувачів старших курсів та/або через спеціалізовані

консультативні служби. При цьому академічний супровід (на відміну від адміністративного) надають виключно викладачі освітньої програми, оскільки формування індивідуальної освітньої траєкторії вимагає як фахової експертизи, так і дослідницького досвіду.

Розроблена функціональна типологія розрізняє вісім ролей за чотирма рівнями інтеграції здобувача: інфраструктурним (P0: Академічне консультування), соціальним (P1–P3: порадицтво), академічним (P4–P6: асистентство та репетиторство) та інтелектуальним (P7: Наставництво). Ключовою відмінністю цієї типології від існуючих класифікацій є розмежування функцій за кваліфікаційними вимогами до виконавця: адаптаційні та навігаційні функції можуть виконувати здобувачі-волонтери або адміністративний персонал, тоді як академічне наставництво вимагає активного дослідника з глибокою предметною експертизою.

Застосування типології до української дискусії про тьюторство виявляє системну проблему: інституціоналізація тьюторства як окремої посади або призводить до редукції наставницьких функцій (звуження до адаптації), або створює ризик імітації наставництва через відсутність необхідних кваліфікацій. Обидва сценарії посилюють існуючу проблему недостатньої фахової глибини та суперечать суті університетської освіти. У разі введення посади тьютора до Класифікатора професій критично важливою є диференціація за рівнем освіти, оскільки універсальна посада без такого розмежування призводить до відриву від дисциплінарної культури.

Для побудови збалансованої моделі академічного сприяння в українському контексті доцільно:

- модернізувати функції наявного адміністративного персоналу деканатів: від реєстратора оцінок до академічного консультанта, який надає допомогу у формуванні індивідуального навчального плану (роль P0) – це економічно доцільніша альтернатива створенню нових служб;

- зберегти та посилити роль куратора (P1) для адаптації першокурсників, доповнивши її програмами порадицтва ровесників (P3) для міжнародних здобувачів та здобувачів з особливими освітніми потребами;

- інституціоналізувати академічне наставництво (P7) не через створення окремої посади, а через включення наставницьких функцій до навчального навантаження викладачів з відповідним зменшенням лекційних годин або додатковою стипендією, як це практикується в Кембріджі та Оксфорді;

- розробити програми підвищення кваліфікації диференційовано за ролями: психолого-педагогічні тренінги для викладачів-наставників, сертифікатні програми з психологічного



супроводу для консультантів, освітні компоненти з академічного сприяння для здобувачів магістерських програм з педагогіки вищої освіти.

Концепцію комплексної моделі академічного сприяння, яка поєднує кілька ролей залежно від інституційних ресурсів та освітньої політики закладу, буде розглянуто в окремій публікації.

### ЗАЯВА ПРО ВНЕСОК АВТОРСТВА CRediT

Тетяна Запорожець: Концептуалізація, Дослідження, Написання – початковий проект, Адміністрування проекту.

Антон Запорожець: Дослідження, Перевірка, Написання – рецензування та редагування.

Для первинного пошуку релевантних джерел використано генеративні інструменти штучного інтелекту. Відповідальність за зміст та інтерпретацію матеріалів повністю несуть автори.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бундак О. А., Попов А. А., Туз Ю. О. Тьютор і тьюторінг в сучасній освіті і Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право.* № 64. С. 11–15. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1>
2. Голубєва М. О., Жулківська А. М. Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2012. Т. 136 : С. 19–22. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/2038> (дата звернення: 21.01.2026).
3. Децюк Т. М. Навички комунікації як важлива компонента компетенцій тьютора. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.* 2023. Том 179 № 23. С. 31–35. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.232306>
4. Зарішняк І. М. Тьюторство як педагогічне явище. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки».* № 4. 2019. С. 10–18. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-4-10-18>
5. Іваницька О. Тьюторська діяльність студентів у закладах вищої освіти України. *Нова педагогічна думка.* 2023. № 4 (116). С. 43–46. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-116-4-43-46>
6. Мельник С. В. Колективно-договірне регулювання соціально-трудова відносин в університетах як автономних інституціях сектору нефінансової корпорації. *Освітня аналітика України.* 2019. № 3 (7). С. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2019-3-42-56>
7. Осадча К. П. До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology.* 2018. Том 6 № 1. С. 77–88. URL: [https://www.researchgate.net/publication/326265813\\_Do\\_pitanna\\_sodo\\_institucionalizacii\\_profesii\\_tutora\\_v\\_ukrainskomu\\_osvitnomu\\_prostorі](https://www.researchgate.net/publication/326265813_Do_pitanna_sodo_institucionalizacii_profesii_tutora_v_ukrainskomu_osvitnomu_prostorі) (дата звернення: 21.01.2026).
8. Положення про викладача-куратора індивідуального навчального плану. *Національний університет «Львівська політехніка».* 2020. URL: [https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2077/22polozhennyapro\\_vykladacha-kuratora.pdf](https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2077/22polozhennyapro_vykladacha-kuratora.pdf) (дата звернення: 21.01.2026).
9. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу : Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23.01.2004. URL: <https://tinyurl.com/2bc5ukan> (дата звернення: 21.01.2026).
10. Проект Закону про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової роботи в закладах вищої освіти : Картка законопроекту № 9600 від 10.08.2023. *Верховна Рада України.* URL: <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/42441> (дата звернення: 21.01.2026).
11. 2018 Standard Occupational Classification System. *U.S. Bureau of Labor Statistics.* URL: [https://www.bls.gov/soc/2018/major\\_groups.htm](https://www.bls.gov/soc/2018/major_groups.htm) (дата звернення: 21.01.2026).
12. Are personal tutors an anachronism? *Times Higher Education.* URL: <https://www.timeshighereducation.com/depth/are-personal-tutors-anachronism> (дата звернення: 21.01.2026).
13. Concept of Academic Advising. *NACADA: The Global Community for Academic Advising.* 2006. URL: <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/Concept.aspx> (дата звернення: 21.01.2026).
14. Demyanenko N. Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem. *Вища освіта України.* 2020. № 2. С. 59–66. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2\(77\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2(77).09)
15. Guide to Tutoring at Cambridge. *University of Cambridge.* URL: [https://www.seniortutors.admin.cam.ac.uk/files/guide\\_to\\_tutoring.pdf](https://www.seniortutors.admin.cam.ac.uk/files/guide_to_tutoring.pdf) (дата звернення: 21.01.2026).
16. Felby L. C., Ashwin P. Reimagining the first year experience in higher education through a focus on knowledge engagement. *Teaching in Higher Education.* 2025. Vol. 31, no. 1. P. 20–31. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2532461>
17. McGill C. M., Ali M., Barton D. Skills and Competencies for Effective Academic Advising and Personal Tutoring. *Frontiers in Education.* 2020. Vol. 5. Art. 135. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00135>
18. National Occupational Classification (NOC) 2021 Version 1.0. *Statistics Canada.* URL: <https://tinyurl.com/38uhbwyu> (дата звернення: 21.01.2026).
19. Nuis W., Segers M., Beusaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review.* 2023. Vol. 41. Art. 100565. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>
20. Personalised learning. *University of Oxford.* URL: <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/student-life/exceptional-education/personalised-learning> (дата звернення: 21.01.2026).
21. Sabatti C., Zhao Q. Near-Peer Mentoring in Data Science: A Plot for Mutual Growth. *The American Statistician.* 2025. Vol. 79, no. 4. P. 529–537. DOI: <https://doi.org/10.1080/00031305.2025.2550314>
22. Standard occupational classification 2020. Volume 1: structure and descriptions of unit groups. *Office for National Statistics.* 2024. URL: <https://tinyurl.com/2z3asc7z> (дата звернення: 21.01.2026).
23. Zaporozhets T., Zaporozhets A. Supplementary materials: International practices of academic support roles [Data set]. *Zenodo,* 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18352173>



24. Supporting students with an academic mentoring scheme. *University College London*. URL: <https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/publications/2023/nov/supporting-students-academic-mentoring-scheme> (дата звернення: 21.01.2026).

25. Dow F. Roles and Responsibilities / F. Dow, D. E. S. Truman // *Tutoring and Demonstrating: a Handbook* / ed.: F. Forster, D. Hounsell, S. Thompson. Edinburgh : Centre for Teaching, Learning and Assessment, University of Edinburgh, 1995. Chapter 2. URL: [https://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning\\_teaching/Tutors/Handbook/Tutors-Chapter2.pdf](https://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Tutors/Handbook/Tutors-Chapter2.pdf) (дата звернення: 22.01.2026).

26. UKAT. The UKAT Professional Framework for Advising and Tutoring. *UK Advising and Tutoring*. 2019. URL: <https://www.ukat.ac.uk/standards/professional-framework-for-advising-and-tutoring> (дата звернення: 21.01.2026).

27. Walker B. W. Professional Standards and Recognition for UK Personal Tutoring and Advising. *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5. Art. 531451. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.531451>

### REFERENCES:

1. 2018 Standard Occupational Classification System. (n.d.). *U.S. Bureau of Labor Statistics*. Retrieved January 21, 2026, from [https://www.bls.gov/soc/2018/major\\_groups.htm](https://www.bls.gov/soc/2018/major_groups.htm)

2. Are personal tutors an anachronism? (2022). *Times Higher Education*. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.timeshighereducation.com/depth/are-personal-tutors-anachronism>

3. Bundak, O. A., Popov, A. A., & Tuz, Yu. O. (2021). Tiutor i tiutorinh v suchasni osviti i Ukraini [Tutor and tutoring in modern education and Ukraine]. *Naukovi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pravo*, 64, 11–15. <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2021.64.1> [in Ukrainian].

4. Concept of Academic Advising. (2006). *NACADA: The Global Community for Academic Advising*. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/Concept.aspx>

5. Demyanenko, N. (2020). Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2, 59–66. [https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2\(77\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2(77).09) [in Ukrainian].

6. Detsiuk, T. M. (2023). Navychky komunikatsii yak vazhlyvokomponenta kompetensii tiutora [Communication skills as an important component of tutor competencies]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka*, 179(23), 31–35. <https://doi.org/10.58407/visnik.232306> [in Ukrainian].

7. Felby, L. C., & Ashwin, P. (2025). Reimagining the first year experience in higher education through a focus on knowledge engagement. *Teaching in Higher Education*, 31(1), 20–31. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2532461>

8. Guide to Tutoring at Cambridge. (n.d.). *University of Cambridge*. Retrieved January 21, 2026, from [https://www.seniortutors.admin.cam.ac.uk/files/guide\\_to\\_tutoring.pdf](https://www.seniortutors.admin.cam.ac.uk/files/guide_to_tutoring.pdf)

9. Holubieva, M. O., & Zhulkivska, A. M. (2012). Porivnialna kharakterystyka diialnosti kuratora akademichnoi hrupy ukrainskoho VNZ i tiutora brytanskoho universytetu [Comparative characteristics of the activities

of an academic group advisor in a Ukrainian university and a tutor in a British university]. *Naukovi zapysky NaUKMA*, 136, 19–22. <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/2038> [in Ukrainian].

10. Ivanytska, O. (2023). Tiutorska diialnist studentiv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Tutoring activity of students in higher education institutions of Ukraine]. *Nova pedahohichna dumka*, 4(116), 43–46. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-116-4-43-46> [in Ukrainian].

11. McGill, C. M., Ali, M., & Barton, D. (2020). Skills and competencies for effective academic advising and personal tutoring. *Frontiers in Education*, 5, Article 135. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00135>

12. Melnyk, S. V. (2019). Kolektyvno-dohovirne rehuliuвання sotsialno-trudovykh vidnosyn v universytetakh yak avtonomnykh instytuttsiakh sektoru nefinansovoi korporatsii [Collective bargaining regulation of social and labor relations in universities as autonomous institutions of the non-financial corporation sector]. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 3(7), 42–56. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2019-3-42-56> [in Ukrainian].

13. National Occupational Classification (NOC) 2021 Version 1.0. (n.d.). *Statistics Canada*. Retrieved January 21, 2026, from <https://tinyurl.com/38uhbwy>

14. Nuis, W., Segers, M., & Beausaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 41, Article 100565. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>

15. Osadcha, K. P. (2018). Do pytannia shchodo instytutsionalizatsii profesii tiutora v ukrainskomu osvitnomu prostori [On the question of institutionalization of the tutor profession in the Ukrainian educational space]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 6(1), 77–88. [https://www.researchgate.net/publication/326265813\\_Do\\_pitanna\\_sodo\\_institucionalizacii\\_profesii\\_tiutora\\_v\\_ukrainskomu\\_osvitnomu\\_prostori](https://www.researchgate.net/publication/326265813_Do_pitanna_sodo_institucionalizacii_profesii_tiutora_v_ukrainskomu_osvitnomu_prostori) [in Ukrainian].

16. Personalised learning. (n.d.). *University of Oxford*. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/student-life/exceptional-education/personalised-learning>

17. Polozhennia pro vykladacha-kuratora indyvidualnoho navchalnoho planu [Regulations on the teacher-advisor of the individual curriculum]. (2020). *Natsionalnyi universytet "Lvivska politekhnika"*. Retrieved January 21, 2026, from <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2077/22polozhennyaprovkladacha-kuratora.pdf> [in Ukrainian].

18. Pro provedennia pedahohichnoho eksperymentu z kredytno-modulnoi systemy orhanizatsii navchalnoho protsesu [On conducting a pedagogical experiment on the credit-module system of organizing the educational process], Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 48 (2004). Retrieved January 21, 2026, from <https://tinyurl.com/2bc5ukan> [in Ukrainian].

19. Proekt Zakonu pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo pidtrymky naukovo roboty v zakladakh vyshchoi osvity [Draft Law on amendments to certain laws of Ukraine regarding support for scientific work in higher education institutions], Bill Card No. 9600 (2023). *Verkhovna Rada Ukrainy*. Retrieved January 21, 2026, from <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/42441> [in Ukrainian].



20. Sabatti, C., & Zhao, Q. (2025). Near-peer mentoring in data science: A plot for mutual growth. *The American Statistician*, 79(4), 529–537. <https://doi.org/10.1080/00031305.2025.2550314>
21. Standard occupational classification 2020. Volume 1: Structure and descriptions of unit groups. (2024). *Office for National Statistics*. Retrieved January 21, 2026, from <https://tinyurl.com/2z3asc7z>
22. Zaporozhets, T., & Zaporozhets, A. (2026). Supplementary materials: International practices of academic support roles [Data set]. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18352173>
23. Supporting students with an academic mentoring scheme. (n.d.). *University College London*. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/publications/2023/nov/supporting-students-academic-mentoring-scheme>
24. Dow, F., & Truman, D. E. S. (1995). Roles and responsibilities. In F. Forster, D. Hounsell, & S. Thompson (Eds.), *Tutoring and demonstrating: A handbook* (Chapter 2). Centre for Teaching, Learning and Assessment, University of Edinburgh. Retrieved January 21, 2026, from <https://tinyurl.com/mwx37xm7>
25. UKAT. (2019). The UKAT professional framework for advising and tutoring. *UK Advising and Tutoring*. Retrieved January 21, 2026, from <https://www.ukat.ac.uk/standards/professional-framework-for-advising-and-tutoring>
26. Walker, B. W. (2020). Professional standards and recognition for UK personal tutoring and advising. *Frontiers in Education*, 5, Article 531451. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.531451>
27. Zarishniak, I. M. (2019). Tiutorstvovakpedahohichne yavyshe [Tutoring as a pedagogical phenomenon]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya "Pedahohichni nauky"*, 4, 10–18. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-4-10-18> [in Ukrainian].

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0



Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026  
 Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026  
 Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.04.2026