



УДК 378.091.2-022.215

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-8>

ДУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПОРАДНИЦТВА ТА НАСТАВНИЦТВА ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЯ УПРОВАДЖЕННЯ

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

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

Цифровізація вищої освіти створює парадоксальну ситуацію: з одного боку, масові онлайн-курси (МООС), адаптивні навчальні платформи та великі мовні моделі розширюють доступ до знань і дають змогу індивідуалізувати темп навчання; з іншого боку, вони посилюють ризик знеособлення освітнього процесу та соціальної ізоляції здобувачів. Водночас прогресивні освітні тренди (Liberal Arts, research-based learning) підкреслюють важливість персоналізованого академічного супроводу для формування критичного мислення, дослідницької культури й усвідомленого вибору освітньої траєкторії. Проте характерна для елітних університетів модель інтенсивного індивідуального наставництва є неможливою для більшості закладів через високу вартість, значні кадрові та часові інвестиції. Це робить актуальним розроблення реалістичних моделей академічного супроводу, які поєднують ефективність персоналізації з обмеженими ресурсами масової вищої освіти. **Мета.** Розробити модель розмежування функцій порадиництва й академічного наставництва у вищій освіті та стратегії її поетапної реалізації з урахуванням організаційної культури українських університетів. **Методи.** Компаративний аналіз міжнародних практик академічного супроводу, теоретичний синтез на основі діалектичного принципу єдності протилежностей для побудови дуальної моделі порадиництва та наставництва. **Результати.** Запропоновано поєднати дві функціонально диференційовані, але гнучко інтегровані ролі: порадиник забезпечує адаптаційний супровід академічної групи на першому курсі, наставник супроводжує формування індивідуальної освітньої траєкторії не пізніше як із другого курсу. Модель ґрунтується на діалектичному принципі єдності протилежностей (керована інтеграція ↔ автономний вибір, групове ↔ індивідуальне, стабільність ↔ виклик) і є реалістичним компромісом між ідеальною безперервністю супроводу та обмеженими ресурсами. Часове розмежування дає змогу: диференціювати компетентності виконавців, оптимізувати навантаження викладачів, не втрачаючи можливостей раннього дисциплінарного занурення. Успішність упровадження забезпечується трьома опорами: адміністративна підтримка, збалансована мотивація викладачів (матеріальна та ціннісна), культура якості замість формального контролю. Визначено типові пастки інституціоналізації та профілактичні стратегії. Поетапна стратегія впровадження передбачає гібридну траєкторію від прагматичного старту до ціннісної самопідтримуваної системи. **Висновки.** Обґрунтовано доцільність переходу від дихотомії «адаптація або наставництво» до дуальної моделі, що базується на композиції ролей через функціональну диференціацію за гнучкої інтеграції.

Ключові слова: куратор, тьютор, ментор, академічний супровід, адаптація здобувачів, персоналізоване навчання, індивідуальна освітня траєкторія.

DUAL MODEL OF ACADEMIC ADVISING AND MENTORING FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS: IMPLEMENTATION STRATEGY

Zaporozhets Anton Serhiiovych,
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



Zapozhets Tetiana Vasylyvna,
 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

The digitalization of higher education creates a paradoxical situation: on the one hand, MOOCs, adaptive learning platforms, and large language models expand access to knowledge and enable the individualization of learning pace; on the other hand, they increase the risk of depersonalization of the educational process and social isolation among students. At the same time, progressive educational trends (Liberal Arts, research-based learning) emphasize the importance of personalized academic support for the development of critical thinking, research culture, and conscious choice of an educational trajectory. However, the model of intensive individualized mentoring characteristic of elite universities remains unattainable for most institutions due to its high cost and the substantial human and time investments required. This makes the development of realistic models of academic support particularly relevant – models that combine the effectiveness of personalization with the resource constraints of mass higher education. **Purpose.** To develop a model differentiating the functions of academic advising and mentoring in higher education and a strategy for its phased implementation considering the organizational culture of Ukrainian universities. **Methods.** Comparative analysis, theoretical synthesis based on the dialectical principle of unity of opposites. **Results.** It is proposed to combine two functionally differentiated but flexibly integrated roles: an academic advisor provides adaptation support for cohorts in the first year, while a mentor guides the formation of individual educational trajectories no later than the second year of study. The model is based on the dialectical principle of unity of opposites (guided integration ↔ autonomous choice, group ↔ individual, stability ↔ challenge) and represents a realistic compromise between ideal continuity of support and limited resources. Conditional differentiation over time allows for: distinguishing executor competencies, optimizing faculty workload, and preserving opportunities for early academic engagement. Successful implementation is ensured by three pillars: administrative support, balanced faculty motivation (material and value-based), and a culture of quality instead of formal control. Typical institutionalization pitfalls and preventive strategies are identified. The phased implementation strategy involves a hybrid trajectory from a pragmatic start to a value-based self-sustaining system. **Conclusions.** The transition from the «adaptation or mentoring» dichotomy to a dual model based on role composition through functional differentiation and flexible integration.

Keywords: *academic advisor, personal tutor, academic mentor, academic support, student adaptation, personalized learning, individual learning pathway.*

Вступ. Як допомогти першокурснику стати впевненим студентом, а не загубитися в університетському натовпі? Як зберегти інтерес до навчання, коли здобувач переходить від адаптації до формування власної траєкторії? Чи потрібен здобувачу наставник, і якщо так – коли і в якій формі? Як мотивувати викладачів до якісного супроводу без перетворення його на формальність? Ці питання актуалізує цифровізація вищої освіти, оскільки одночасно з розширенням доступу до знань вона посилює ризик знеособлення освітнього процесу та соціальної ізоляції здобувачів. Проте модель інтенсивного індивідуального наставництва, характерна для елітних університетів, є недосяжною для більшості українських закладів вищої освіти (ЗВО) через обмежені кадрові та фінансові ресурси.

Теоретичне обґрунтування проблеми. В Україні традиційно існувала роль куратора для адаптації та моніторингу академічної групи. Із початком інтеграції у міжнародний освітній простір на початку 2000-х років було введено тьюторство для допомоги здобувачам у визначенні академічних, професійних і дослідницьких інтересів. Однак відсутність методичної підтримки та чіткого розмежування

функцій призвела до змішування ролей куратора й тьютора: спроби створити «універсального фахівця» для всього спектру потреб здобувача виявилися неефективними через відсутність диференціації компетентностей і перевантаження викладачів. Унаслідок цього українські ЗВО опинилися перед вибором: обмежитися традиційним кураторством, яке не забезпечує академічного наставництва; передати тьюторські функції куратору, що призводить до перевантаження та змішування ролей; інституціоналізувати окрему посаду тьютора, але без чіткого розуміння її функцій і стратегії впровадження.

Міжнародні дослідження свідчать, що ефективний академічний супровід здобувачів має поєднувати адаптаційний і академічний виміри й не зводиться до одного з них. Причини припинення навчання на ранніх етапах часто пов'язані не з академічною неспроможністю, а з проблемами соціальної інтеграції, відчуттям ізоляції та невключеності в університетське середовище, що обґрунтовує адаптаційний супровід як пререквізит подальшого академічного розвитку (Valencia-Arias et al., 2026: 09; Piepenburg & Beckmann, 2021: 14).



У британських університетах адаптацію частково реалізує система персонального тьюторингу (personal tutoring), орієнтована на пасторальний супровід протягом навчання: моніторинг благополуччя, соціальну інтеграцію та скеровування до спеціалізованих служб (UCL's Personal Tutoring Review Report, 2023: 12). Дослідження показують, що ефективність персонального тьютора визначається не формальним закріпленням ролі, а якістю взаємин зі здобувачем, регулярністю контактів та інституційною підтримкою цієї діяльності (Wakelin, 2023: 9, 11; Calabrese et al., 2022: 4). Водночас персональний тьюторинг у своїй класичній формі не завжди забезпечує достатню предметну глибину та поступовий перехід до індивідуалізованої академічної траєкторії.

Альтернативним або додатковим підходом є робота з академічною групою (cohort-based learning), яка за логікою близька до українського інституту кураторства. Хоча ця модель менш поширена в закордонних університетах, дослідження свідчать, що вона сприяє формуванню навчальної спільноти, взаємній підтримці та зниженню ризиків дезадаптації першокурсників (Akhtar et al., 2024: 03). Водночас груповий формат має обмежений потенціал для розвитку індивідуальної освітньої траєкторії та академічної ідентичності.

На противагу адаптаційним моделям академічне наставництво (academic mentoring) фокусується на формуванні дослідницької культури, професійної ідентичності та усвідомленого планування освітньої траєкторії, набуваючи особливої ваги на старших курсах бакалаврату і в магістратурі (Nuis et al., 2023: 13). Американські та міжнародні стандарти розмежовують академічне консультування (academic advising) як професійну службу навігації у вимогах освітньої програми та викладацьке наставництво (faculty mentoring) як індивідуальну наставницьку підтримку здобувачів. За стандартами NACADA, консультування зосереджене на академічних рішеннях і структурних аспектах, тоді як наставництво передбачає довготривалу підтримку, розвиток і побудову академічної ідентичності (NACADA, 2017).

Програми підтримки в перший рік навчання (first-year experience programs) демонструють ефективність структурованої адаптаційної підтримки для утримання контингенту та базової академічної успішності. Водночас сучасні дослідження застерігають від редукції підтримки першого року до підтримки одного року: для стійкого академічного розвитку необхідне продовження супроводу протягом усього періоду навчання з поступовим ускладненням академічних і громадянських практик (Felby & Ashwin, 2025: 22; Moots & Patterson, 2024: 7).

Таким чином, література фіксує обмеженість моделей, що протиставляють адаптацію

і наставництво, та неефективність їх змішування в одній ролі. Це вказує на потребу в диференціації функцій з координацією між виконавцями.

Для ефективного наставництва вирішальними є не лише структурні механізми, а й культурні умови: академічний клімат, підтримка викладачів і формування спільнот практиків (Nuis et al., 2023: 16; Яковенко & Корзюк, 2020: 142). Успішність впровадження нових практик залежить не від адміністративних регламентів, а від внутрішньої готовності (buy-in) викладачів до змін, яка формується через участь у спільнотах практиків і трансформацію професійної ідентичності (DeAngelo et al., 2023). В українському контексті дослідники додатково фіксують низьку готовність викладачів до тьюторських і наставницьких практик, зумовлену відсутністю чіткого розмежування ролей і методичної підтримки (Яковенко & Корзюк, 2020: 143; Vyshkivska et al., 2024: 292), що посилює актуальність концептуально диференційованої моделі академічного супроводу.

Аналіз реальних практик виявляє значну варіативність функціонального навантаження ролей академічного супроводу в міжнародній та українській практиці. Наприклад, тьютор в University of Edinburgh – це асистент викладача, тьютор у Trinity University забезпечує репетиторство з певного навчального курсу, тьютор в українських ЗВО функціонально тягнє до ментора. Детальний компаративний аналіз і систематизовану типологію ролей академічного сприяння авторами цієї статті представлено в окремому дослідженні (Запорожець & Запорожець, 2026). Тому в цій роботі для чіткого розмежування за сутнісним призначенням академічного сприяння використано українськомовні терміни-відповідники: **порадництво** (адаптаційний супровід групи) та **наставництво** (академічний супровід індивідуальної траєкторії).

Неоднозначність термінів і, відповідно, розподілу функцій та брак чітких рекомендацій створюють реальну проблему в ЗВО під час формування політик академічного сприяння. Тому **метою роботи** є конструювання реалістичної моделі розмежування функцій порадиництва й академічного наставництва у вищій освіті та стратегії її поетапної реалізації з урахуванням організаційної культури українських ЗВО. Для досягнення цієї мети необхідно розробити модель узгодженого розподілу функцій, навантаження та часової координації між ролями порадичника й наставника, запропонувати механізми мотивації викладачів і методичної підтримки, ідентифікувати типові пастки впровадження та способи їх профілактики.

Методологія та методи. Використано компаративний аналіз міжнародних практик академічного супроводу, теоретичний синтез



та діалектичний підхід для розроблення дуальної моделі. Методологічною основою є принцип єдності протилежностей: модель поєднує адаптаційний супровід (керована інтеграція в університетське середовище) та академічне наставництво (формування інтелектуальної автономії), групову роботу та індивідуальний супровід, забезпечення стабільності та прийняття викликів. Функціональна диференціація ролей за гнучкої інтеграції дає змогу досягти неперервності академічного супроводу як єдності соціальної та інтелектуальної підсистем розвитку здобувача.

Результати та дискусії. Як це не парадоксально, але здобувач найбільше потребує навігації саме тоді, коли найменше здатний її самостійно вибрати. Перший рік часто витрачається на звикання до нових правил, пошук друзів і побудову довіри. Поки ці базові потреби не задоволені, у здобувача немає когнітивного ресурсу для усвідомленого планування траєкторії. Ба більше, на першому курсі домінує репродуктивна установка (засвоєння знань), тоді як наставництво вимагає продуктивної готовності (генерування ідей, рефлексія вибору). Тому порадицтво забезпечує соціальну інтеграцію та створює фундамент для майбутнього академічного наставництва, яке починається, коли здобувач уже адаптувався і готовий до усвідомленого конструювання власної траєкторії. Ця психолого-педагогічна реальність обґрунтовує часове розмежування ролей. Більшість першокурсників не готові до усвідомленого вибору наставника (не знають викладачів, не сформували академічні інтереси), а наставництво передбачає вже сформовану активну суб'єктну позицію здобувача.

Концепція дуальної моделі. Запропонована модель поєднує дві ролі академічного супроводу – порадицтва і наставника – на основі моделі інституційної інтеграції V. Tinto, яка розрізняє соціальну підсистему (міжособистісна взаємодія й адаптація) та академічну підсистему (виконання стандартів програми та персоналізоване фахове й дослідницьке становлення).

Порадицтво забезпечує адаптацію здобувачів до університетської системи на першому курсі, коли соціальна інтеграція є критичною для утримання контингенту. Ця роль вимагає обізнаності у процедурах і правилах організаційного процесу з позицій здобувача, а не викладача, а також компетентностей організатора-комунікатора для створення сприятливого мікроклімату в групі й моніторингу загального прогресу здобувача. Ефективне порадицтво можливе лише за умови регулярного контакту зі здобувачами, що досягається через викладання навчальних дисциплін у цій групі: це дає змогу вчасно помічати потенційні негаразди (втрату мотивації, емоційне виснаження,

академічні труднощі) та будувати довірчі відносини без систематичних але малоефективних формальних зустрічей («виховних годин»), що сприяє природним контактам й економить час викладача.

Наставник супроводжує формування індивідуальної освітньої траєкторії включно з розвитком дослідницької культури та професійної ідентичності. Наставництво розпочинається не пізніше як із другого курсу бакалаврату (за бажанням здобувача – з першого) і продовжується в магістратурі. Наставник має бути активним дослідником або досвідченим практиком, який супроводжує здобувача в осмисленні власної траєкторії та професійного становлення. Здобувач занурюється в академічну або професійну практику наставника (через спільні проекти, обговорення, рефлексію, спостереження) і поступово формує власну професійну ідентичність. На відміну від порадицтва, який працює з групою, наставник здійснює індивідуальний супровід чи працює з малими збірними групами здобувачів різних курсів, де старші наставляють молодших (cascading mentorship), транслюючи академічні практики та мотиваційні патерни. Це формує горизонтальну спільноту і розвантажує наставника.

Під дослідницьким компонентом розуміють не так підготовку науковця, як створення умов для дослідництва у широкому сенсі: прагнення до пізнання, критичного мислення, інтелектуальної праці. Наставник використовує сократівські методи навчання, рефлексивний діалог, проблемні завдання. За можливості наставник залучає здобувача до спільних проектів для формування самодостатнього фахівця з навичками самоосвіти, здатністю до усвідомленого конструювання власної освітньої траєкторії та стійкою мотивацією до інтелектуального розвитку. Менторами можуть бути й практики, залучені з виробництва, що особливо актуально для професійно-орієнтованих освітніх програм.

Запропоноване розмежування порадицтва та наставництва (рис. 1) є умовним, і запропонована модель гармонійно їх поєднує, забезпечуючи неперервність та наступність у супроводі здобувача. Дисциплінарне занурення першокурсників забезпечують не окремі сесії, а інтеграція порадицтва-викладача в навчальний процес як взірця для наслідування (Felby & Ashwin, 2025: 25), тоді як індивідуальну траєкторію поглиблює наставництво з другого курсу. Здобувачі з раннім академічним інтересом можуть вибрати наставника вже на першому курсі (пунктирна лінія на рис. 1). Такий підхід є реалістичним компромісом між ідеальною моделлю безперервного академічного супроводу одночасно в академічній і соціальній системах та обмеженими кадровими й фінансовими ресурсами більшості ЗВО.

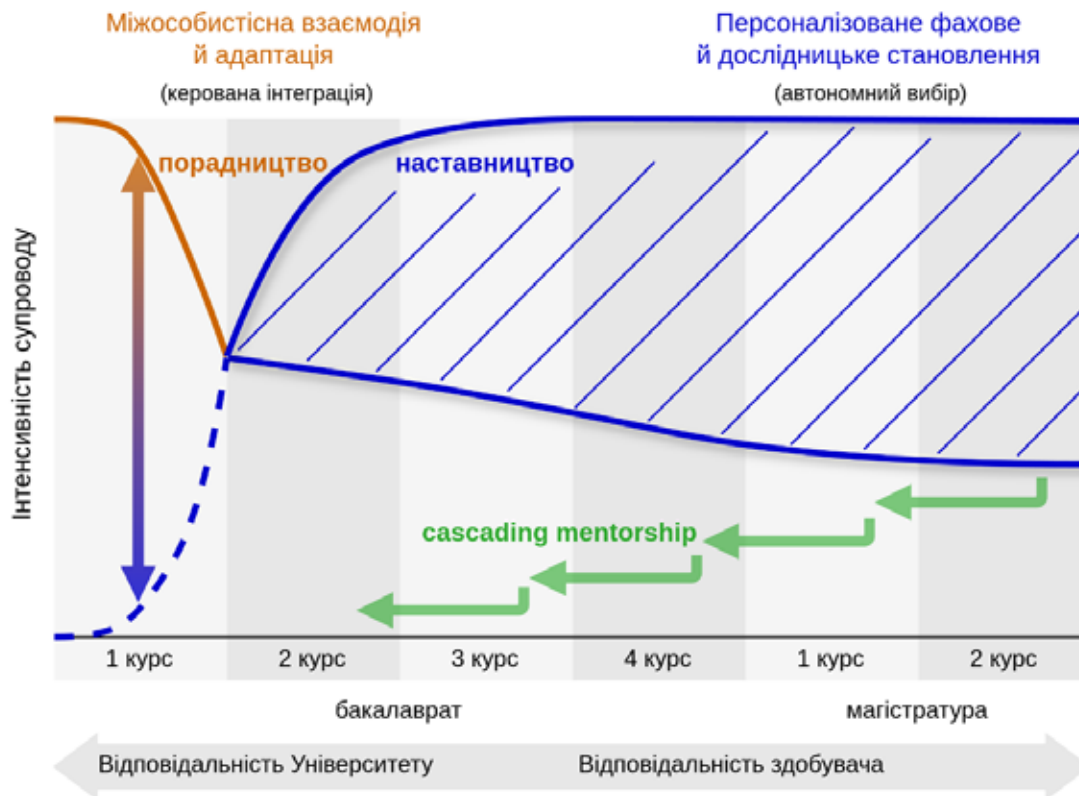


Рис. 1. Дуальна модель академічного сприяння. Порадництво (помаранчева крива) забезпечує адаптацію на першому курсі та знижується після соціальної інтеграції. Наставництво (синій коридор) починається не пізніше другого курсу; ширина коридору відображає варіативність індивідуального супроводу – від базових консультацій до глибокого занурення в дослідження. Пунктирна лінія – можливість раннього наставництва з першого курсу за запитом здобувача. Двостороння стрілка показує функціональну інтеграцію ролей: порадицтво створює фундамент для наставництва (соціальна стабільність + дисциплінарне занурення), наставництво продовжує елементи пасторальної підтримки, розпочаті порадицтвом. Зелені стрілки (справа наліво) – старші здобувачі підтримують молодших у збірних групах наставника (cascading mentorship)

Модель ґрунтується на трьох практичних аргументах. По-перше, функціональна диференціація ролей супроводу за навантаженням та компетентностями. Для порадицтва є важливою психоемоційна готовність, володіння фасилітаційними методами й ознайомленість з організаційними процедурами для соціальної інтеграції у контексті освітньої програми. Наставництво потребує активної включеності у професійну сферу (через дослідження, проекти, практику) та вміння супроводжувати здобувача в осмисленні власного професійного шляху. Ці вимоги часто важко поєднати в одній особі: активні дослідники не завжди викладають на першому курсі чи мають досвід групової роботи з новачками; молоді викладачі можуть ефективно організувати адаптацію, але ще формують власну дослідницьку ідентичність.

По-друге, оптимізація навантаження викладачів: концентрація порадицтва на критичному періоді адаптації у перші місяці навчання дає змогу забезпечити глибину супроводу без перевантаження викладачів. Розпорошення

годин на 1–4 курси призвело б до формалізації через брак часу. Порадицтво в повному обсязі на весь строк навчання є надмірно затратним для закладу і навіть непотрібним, оскільки адаптаційний період короткотривалий, а функції психоемоційної підтримки (pastoral care) на старших курсах природно виконує наставник у межах індивідуального супроводу.

По-третє, модель забезпечує гнучку інтеграцію та ранню інтелектуальну залученість (Felby & Ashwin, 2025: 20): порадицтво забезпечує дисциплінарне занурення через викладання у групі та, якщо він активний дослідник, може залучати здобувачів до проектів; наставники за бажанням можуть знайомитися й рекрутувати першокурсників у свої групи; університет може мати загальні механізми раннього залучення (наукові гуртки, конкурси студентських робіт) – стрілка вгору на рис. 1. Першокурсники потребують різного часу для психоемоційної адаптації, тому усвідомлений вибір наставника доцільний у другому семестрі, після ознайомлення з освітнім середовищем і власними



академічними інтересами. Це забезпечує плавний перехід до персоналізованого індивідуального супроводу.

У запропонованій дуальній моделі порадником є викладач (а не наставник-ровесник чи адміністративний академічний консультант), що гарантує інституційну легітимність ролі, академічний авторитет та можливість раннього виявлення здобувачів з академічними труднощами. Водночас організаційні та адміністративні функції (навігація у вимогах програми, моніторинг формального прогресу) делеговано модернізованим службам деканату, що дає змогу порадникові зосередитися на соціальній інтеграції групи. Аналогічно, функції наставника обмежено академічним супроводом формування траєкторії, дослідницької ідентичності й елементами пасторального супроводу (турбота про людину доповнює, але

не підміняє академічний зміст наставництва), тоді як неакадемічні питання скеровуються до спеціалізованих служб. Така функціональна диференціація дає змогу: реалістично розподілити навантаження викладачів; забезпечити глибину супроводу замість поверхневості; уникнути створення «універсального фахівця» з розмитими функціями. Ключовий принцип: порадник і наставник є інтерфейсом до інших служб підтримки, а не «контейнером» для всіх проблем здобувача.

У табл. 1 запропоновано характеристики ролей порадника і наставника дуальної моделі академічного супроводу здобувача вищої освіти.

Виконання функцій порадника й наставника обліковується як організаційне навантаження, оскільки супровід не є ні навчальною (немає програми, оцінювання), ні науковою (немає

Таблиця 1

Порівняльна характеристика ролей порадника і наставника

	Порадник академічної групи	Наставник здобувача
Освітній етап	перший курс бакалаврату	як правило, з другого курсу бакалаврату (за бажанням здобувача – з першого) і в магістратурі
Ключове призначення	керована адаптація здобувачів до університету як освітньої системи; забезпечення стабільності	підтримка усвідомленого академічного та професійного вибору; прийняття невизначеності
Філософія впливу	«Допомагаю зрозуміти систему, щоб ви могли в ній діяти»	«Не нав'язую «що краще», а допомагаю зрозуміти «що означає мій вибір»
Тип проблем	організаційні, адаптаційні, системні	освітньо-траєкторні, академічні, дослідницькі
Домінуючий формат	груповий (20–30 здобувачів)	індивідуальний та збірні малі групи з різних курсів (10–12 здобувачів включно з cascading mentoring)
Рівень індивідуалізації	мінімальний (достатній для адаптації)	високий (залежно від запиту здобувача)
Зв'язок з освітнім процесом і дослідженнями	викладач-предметник у цій академічній групі	викладач – активний дослідник або досвідчений практик
Формат роботи	регулярні групові зустрічі + 2–3 індивідуальні консультації	6 год групові + 4 год індивідуальні на рік (стартовий розрахунок, далі гнучка система)
Основний метод роботи	групові зустрічі, колективні активності	індивідуальні діалоги, рефлексія, спільна робота
Навантаження викладача	160 год/рік на групу	10 год/рік на студента (100–120 год на групу) на старті
Інституційна логіка впровадження	обов'язковий елемент базової освітньої інфраструктури	опціональний інструмент підвищення якості освіти
Критерій успіху	здобувачі адаптувалися і не потребують підтримки порадника	здобувач має траєкторію навчання, залучений до досліджень та різноманітних проектів
Внесок у формування усвідомленого навчання	непрямої (через адаптацію і структурування досвіду)	прямої (через рефлексію і відповідальність за вибір)



публікацій, проєктів) діяльністю у класичному розумінні. Навантаження порадики нерівномірно розподілене в часі: максимальна інтенсивність припадає на перші місяці навчання (організація групи, моніторинг адаптації, вирішення гострих проблем), тоді як до кінця року потреба в супроводі природно знижується. Якщо наставник залучає здобувача до дослідницької роботи, то така співпраця зараховується окремо за критеріями науково-дослідницької роботи (спільні публікації, керівництво науковою роботою, підготовка до конкурсів). Нормативи навантаження можуть варіюватися залежно від інтенсивності супроводу й особливостей контингенту здобувачів. Механізми матеріального та ціннісного заохочення викладачів запропоновано нижче як елемент стратегії упровадження.

Координація між порадикиком і наставником відбувається протягом другого семестру першого курсу. Коли здобувач вибирає наставника, порадикик передає обраному наставникові контекстну інформацію про цього здобувача (академічні інтереси, труднощі, особливості), що забезпечує неперервність супроводу. Це дає наставникові змогу розпочати роботу не «з чистого аркуша», а з розуміння траєкторії здобувача.

Вибір наставника – виключно право здобувача. Він може вибрати будь-якого викладача-наставника (незалежно від спеціальності чи кафедри), змінити наставника без пояснень, розпочати наставництво на першому курсі за власним запитом або не мати формального наставника взагалі. Модель передбачає максимальну гнучкість і відмову від примусового закріплення.

Стратегія і тактика впровадження моделі може відбуватися за двома альтернативними траєкторіями або їх поєднанням.

Прагматична траєкторія стартує з адміністративного рішення щодо збереження контингенту та підвищення якості освіти. Фокус: чіткі ролі, регламенти, вимірювані результати, швидкий ефект. Ризик: формалізація взаємодії, коли супровід зводиться до звітування.

Ціннісна траєкторія стартує з усвідомлення викладачами значущості інтелектуального супроводу як частини професійної місії. Фокус: культура, спільнота практиків, рефлексія досвіду, якість відносин. Ризик: повільне масштабування, залежність від ентузіазму окремих викладачів.

Гібридна траєкторія передбачає поетапний перехід від прагматичного старту до ціннісної самопідтримуваної системи. Рік 1: акцент на чіткості ролей, регламентах, матеріальній підтримці – забезпечує легітимність ініціативи. Роки 2–3: формування спільноти практиків, обмін досвідом, зміщення фокусу з контролю на підтримку. Рік 4+: самопідтримувана система,

де супровід стає частиною інституційної культури. Така логіка дає змогу уникнути формалізації (якщо залишитися лише на прагматиці) і маргінальності (якщо покладатися лише на ентузіазм).

Ефективна мотивація викладачів до виконання функцій академічного супроводу вимагає комбінації матеріальних і ціннісних механізмів. Жодна з них окремо не працює: лише матеріальна мотивація призводить до формалізації, лише ціннісна – до вигорання ентузіастів.

Важливо забезпечити критичний баланс між ціннісною мотивацією і прагматичною підтримкою: на старті (рік 1) домінує матеріальна мотивація (щоб залучити викладачів), але поступово (роки 2–3) посилюється ціннісна (щоб уникнути формалізації). Якщо через 2–3 роки викладачі виконують роль лише заради оплати, то система провалилася. Якщо вони продовжують, бо бачать сенс і результат, то стратегія спрацювала.

Методична підтримка та культура якості. Якість супроводу не забезпечується інструкціями та контрольними заходами, а формується через методичну підтримку викладачів і культуру рефлексивної практики (Walker, 2018: 10). Адміністратори Queen's University Belfast підтверджують: методична підтримка має бути спрямована не на стандартизацію взаємодії, а на допомогу викладачам у навігації складних академічних ситуацій (Personal Tutor Scheme).

Під час вибору й підготовки форм методичної підтримки варто враховувати такі принципи:

– «Орієнтири замість інструкцій». Викладачам надають не регламенти, а питання для навігації: Як розпізнати труднощі? Коли направити до служб? Як будувати довіру?

– «Кейси замість лекцій». Навчання через реальні ситуації: утрата мотивації, вибір спеціалізації, конфлікти.

– «Колеги замість експертів». Найкраще джерело знань – досвід інших наставників, а не лекції зовнішніх консультантів.

– «Рефлексія замість звітності». Після кожного семестру наставник рефлексує: Що спрацювало? Які здобувачі отримали найбільшу користь? Що змінити?

– «Супервізія для наставників». Досвідчені колеги консультують новачків у складних ситуаціях.

Замість формальних показників варто використовувати якісні індикатори через анонімні опитування та peer review за принципом «оцінка для покращення практики, а не контролю».

Поетапний план упровадження (табл. 2) розраховано на чотири роки. Критичні переходи між етапами: пілот → масштабування (викладачі мають бачити сенс продовжувати); масштабування → стала система (має сформуватися



Таблиця 2

План упровадження дуальної моделі

Етап	Ключові завдання	Індикатори успіху
Рік 0: підготовча фаза	Перекопати спільноту в необхідності впровадження Створення робочої ініціативної групи та розроблення концепції Підготовка пакету документів Рішення вченої ради про впровадження моделі Виділення бюджету Призначення координатора Підготовка е-платформи для комунікації наставників Інформаційна кампанія	Готовність до пілоту
Рік 1: пілотна фаза на 1–2 програмах (можливо з неповним навантаженням наставників)	Перевірити стратегію і тактику Навчання Постійно діючий консультативний центр Коригування стратегії і тактики впровадження на основі зворотного зв'язку	70%+ здобувачів знають поради/ наставника; 60%+ позитивно оцінюють підтримку (запропоновано авторами)
Роки 2–3: масштабування на інші освітні програми	Не просто збільшити кількість наставників, а сформувати спільноту Щосеместрові зустрічі спільноти Peer review Публічне визнання	Самоорганізована спільнота. Зміщення акценту з матеріальної мотивації на ціннісну. Нові викладачі просять включення
Рік 4+: самопідтримувана система	Збереження і розвиток системи Автоматичне включення нових викладачів Фонова роль адміністрації (забезпечення оплати й навантаження; підтримка інфраструктури; публічне визнання) Дослідження практики Постійний моніторинг, незважаючи на успіх	Академічне сприяння стає частиною інституційної культури. Немає потреби у формальному призначенні й адміністративному тиску

самоорганізована спільнота, а не триматися на ентузіастах).

Типові пастки впровадження. Реалізація моделі академічного сприяння вимагає не лише виконання тактичного плану, а й постійної уваги до трьох опор системи: адміністративна підтримка (координація, ресурси), мотивація викладачів (матеріальна та ціннісна), культура якості (довіра, а не контроль). Ранні ознаки проблем сигналізують про необхідність корекції. Нижче описано найпоширеніші пастки та способи їх профілактики.

Пастка «Запустити і забути» виникає, коли адміністрація запускає програму, але не супроводжує її: немає координатора, немає зустрічей, немає зворотного зв'язку, немає публічного визнання. Наслідок: програма поступово згасає через відчуття ізольованості викладачів. Профілактика: призначити координатора (0,2–0,5 ставки), організувати регулярні зустрічі спільноти, публічно визнавати успішних наставників. Принцип: супровід потребує інституційної уваги, особливо в перші 2–3 роки.

Пастка «KPI-манія» виникає, коли університет упроваджує жорстку систему оцінювання: кількість зустрічей, відсоток складених сесій, звіти після кожної зустрічі. Наслідок: викладачі зосереджуються на виконанні

формальних вимог (провести 10 зустрічей, щоб виконати навантаження), здобувачі відчують фальш і перестають довіряти. Профілактика: мінімізувати формальну звітність (достатньо короткої рефлексії наприкінці року), оцінювати через якісні індикатори (зворотний зв'язок від здобувачів, peer review колег). Принцип: довіра до викладачів, а не бюрократичний контроль.

Пастка «Формальне зарахування» виникає, коли супровід офіційно зараховується як організаційне навантаження, але з нереалістично малою кількістю годин. Наслідок: викладачі або не виконують роль якісно через брак часу, або перевантажені. Профілактика: реалістичний розрахунок навантаження з урахуванням реальних часових витрат на групову роботу, індивідуальні консультації та організаційну підтримку.

Ризик вигорання ентузіастів виникає, якщо система тримається на ентузіазмі кількох викладачів, які витрачають 30–40 годин замість запланованих 10. Вони швидко вигорають, і програма втрачає найкращих наставників. Профілактика: обмежувати навантаження базовим рівнем (10 год/здобувач); якщо здобувач потребує інтенсивнішого супроводу (15–20 год) – це окремий рівень із додатковою оплатою (наприклад, із коефіцієнтом 1,5); підтримувати



ентузіастів через визнання та спільноту, але не дозволяти систематично працювати понад норму.

Ризик конфлікту ролей виникає, якщо викладач одночасно є наставником і викладає у цій групі курс зі складним суб'єктивним оцінюванням. Здобувач може не довіряти і приховувати проблеми, побоюючись впливу на оцінку. Профілактика: уникати ситуацій, коли порадинок або наставник викладає курси з високою часткою суб'єктивного оцінювання у своїй групі; якщо неможливо – чітко розмежовувати ролі (зустрічі наставника відбуваються окремо від консультацій із курсу).

Уникнення цих пасток вимагає систематичного моніторингу на основі зворотного зв'язку від викладачів і здобувачів. Індикатори успішного впровадження: викладачі бачать сенс продовжувати після першого року; здобувачі знають свого наставника й активно використовують супровід; спільнота наставників самоорганізується; супровід стає частиною реальної практики, а не лише звітності. Ранні ознаки проблем (масова відмова викладачів, формальні зустрічі) – сигнал для коригування стратегії, а не для відмови від моделі.

Висновки. Розроблення дуальної моделі порадиництва та наставництва виявила обмеженість традиційної дихотомії «кураторство чи тьюторство» у вищій освіті. Ефективний академічний супровід потребує не вибору між цими підходами, а їх функціональної диференціації за збереження інституційної наступності та можливості індивідуалізації освітньої траєкторії здобувача.

Запропонована модель обґрунтовує доцільність поетапного переходу від групового адаптаційного супроводу до персоналізованого наставництва. Порадиництво має забезпечувати не лише організаційну адаптацію, а й раннє дисциплінарне занурення через взаємодію з викладачем дисциплінарних курсів програми як взірцем (Felby & Ashwin, 2025), тоді як наставництво спрямоване на розвиток автономності, рефлексивності та усвідомленого конструювання власної освітньої траєкторії.

Теоретичне значення дослідження полягає у переосмисленні академічного супроводу як інтегрованої композиції взаємодоповнювальних ролей, а практичне – у розробленні реалістичної моделі, адаптованої до ресурсних обмежень українських ЗВО. Упровадження моделі потребує не лише адміністративних рішень, а й формування культури академічного супроводу, заснованої на довірі, професійній автономії та ціннісній мотивації викладачів.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з емпіричною верифікацією моделі в різних інституційних контекстах, аналізом траєкторій її упровадження та дослідженням механізмів формування спільнот наставників у системі вищої освіти.

ЗАЯВА ПРО ВНЕСОК АВТОРСТВА CRediT

Антон Запорожець: дослідження, написання – початковий проєкт та рецензування.

Тетяна Запорожець: концептуалізація, дослідження, перевірка, написання – редактування, адміністрування проєкту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Запорожець Т. В., Запорожець А. С. Куратор, тьютор, наставник: функціональна типологія ролей. *Педагогічні науки*. 2026. Вип. 113. С. 60–70. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-9>
2. Яковенко Ю. Л., Корзюк О. В. Нові ролі та функції викладача вищої школи в сучасних умовах. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Т. 23. № 2. С. 139–143. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/23-2.28>
3. Akhtar S., Gao Y., Keshwani A., Neubauer L. C. Cohort-based learning to transform learning in graduate public health: key qualitative findings from a pilot study. *Front. Educ.* 2024. Vol. 9. Article 1457550. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1457550>
4. Calabrese G., Leadbitter D-L. M., Trindade N. D. S. M. D. et al. Personal Tutoring Scheme: Expectations, Perceptions and Factors Affecting Students' Engagement. *Front. Educ.* 2022. Vol. 6. Article 727410. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.727410>
5. DeAngelo L., Godwin A., McGreevy E. M. et al. Board 404: The Process of Building Faculty Buy-in for Course-Based Adaptations of an Ecological Belonging Intervention to Transform Engineering Representation at Scale. *Paper presented at 2023 ASEE Annual Conference & Exposition*, Baltimore, Maryland, June 2023. DOI: <https://doi.org/10.18260/1-2--43144>
6. 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>
7. Moots G., Patterson J. M. First-Year Experience or One-Year Experience? The Future of Civic Engagement in Higher Education. *Laws*. 2024. Vol. 13, No. 4. Article 55. DOI: <https://doi.org/10.3390/laws13f040055>
8. NACADA Academic Advising Core Competencies Model. *NACADA: The Global Community for Academic Advising*. 2017. URL: <https://nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/CoreCompetencies.aspx> (дата звернення: 28.01.2026).
9. Nuis W., Segers M., Beusaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*. 2023. Vol. 41. Article 100565. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>
10. Personal Tutor Scheme. *Queen's University Belfast*. URL: <https://www.qub.ac.uk/directorates/sgc/learning/InformationforStaff/PersonalTutorScheme/> (дата звернення: 28.01.2026).
11. Piepenburg J. G., Beckmann J. The relevance of social and academic integration for students' dropout decisions. Evidence from a factorial survey in Germany. *European Journal of Higher Education*. 2021. Vol. 12, no. 3. P. 255–276. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1930089>
12. UCL's Personal Tutoring Review Report. *University College London*. 2023. URL: <https://www.ucl.ac.uk/>



teaching-learning/sites/teaching_learning/files/personal_tutoring_review_report_2023.pdf (дата звернення: 28.01.2026).

13. Valencia-Arias A., Valera Aredo J. C., Valencia J. [et al.]. Key determinants of university dropout: academic, economic, and psychosocial factors in student retention. *Front. Educ.* 2026. Vol. 10. Article 1701644. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1701644>

14. Vyshkivska V., Sylenko Y., Shykyrynska O. et al. Tutoring as a means of individualizing the educational process: an experimental study. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference.* 2024. Vol. 1. P. 285–295. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7924>

15. Wakelin E. Personal Tutoring in Higher Education: an action research project on how to improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research.* 2023. Vol. 31, No. 5. P. 998–1013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912>

16. Walker B. A defining moment for personal tutoring: Reflections on personal tutor definitions and their implications. *IMPact: The University of Lincoln Journal of Higher Education Research.* 2018. Vol. 1, No. 1. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.25507/1120188>

REFERENCES:

1. Akhtar, S., Gao, Y., Keshwani, A. & Neubauer, L. C. (2024). Cohort-based learning to transform learning in graduate public health: key qualitative findings from a pilot study. *Front. Educ.*, 9, 1457550. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1457550>

2. Calabrese, G., Leadbitter, D-L. M., Trindade, N. D. S. M. D., et al. (2022). Personal Tutoring Scheme: Expectations, Perceptions and Factors Affecting Students' Engagement. *Front. Educ.*, 6, 727410. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.727410>

3. DeAngelo, L., Godwin, A., McGreevy, E. M. et al. (2023, June). Board 404: The Process of Building Faculty Buy-in for Course-Based Adaptations of an Ecological Belonging Intervention to Transform Engineering Representation at Scale. *Paper presented at 2023 ASEE Annual Conference & Exposition*, Baltimore, Maryland. <https://doi.org/10.18260/1-2--43144>

4. 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>

5. Moots, G., & Patterson, J. M. (2024). First-Year Experience or One-Year Experience? The Future of Civic Engagement in Higher Education. *Laws*, 13(4), 55. <https://doi.org/10.3390/laws13040055>

6. NACADA Academic Advising Core Competencies Model. (2017). *NACADA: The Global Community for Academic Advising*. Retrieved January 28, 2026,

from <https://nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/CoreCompetencies.aspx>

7. 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>

8. Personal Tutor Scheme. (n.d.). *Queen's University Belfast*. Retrieved January 28, 2026, from <https://www.qub.ac.uk/directorates/sgc/learning/InformationforStaff/PersonalTutorScheme/>

9. Piepenburg, J. G., & Beckmann, J. (2021). The relevance of social and academic integration for students' dropout decisions. Evidence from a factorial survey in Germany. *European Journal of Higher Education*, 12(3), 255–276. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1930089>

10. UCL's Personal Tutoring Review Report. (2023). *University College London*. Retrieved January 28, 2026, from https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/sites/teaching_learning/files/personal_tutoring_review_report_2023.pdf

11. Valencia-Arias, A., Valera Aredo, J.C., Valencia, J. et al. (2026). Key determinants of university dropout: academic, economic, and psychosocial factors in student retention. *Front. Educ.*, 10, 1701644. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1701644>

12. Vyshkivska, V., Sylenko, Y., Shykyrynska, O., et al. (2024). Tutoring as a means of individualizing the educational process: an experimental study. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 285–295. <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7924>

13. Wakelin, E. (2023). Personal Tutoring in Higher Education: an action research project on how to improve personal tutoring for both staff and students. *Educational Action Research*, 31(5), 998–1013. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2013912>

14. Walker, B. (2018). A defining moment for personal tutoring: Reflections on personal tutor definitions and their implications. *IMPact: The University of Lincoln Journal of Higher Education Research*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.25507/1120188>

15. Yakovenko, Yu. L., & Korziuk, O. V. (2020). Novi roli ta funktsii vykladacha vyshchoi shkoly v suchasnykh umovakh [New roles and functions of a higher school teacher in modern conditions]. *Innovatsiina pedahohika*, 23(2), 139–143. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/23-2.28> [in Ukrainian].

16. Zaporozhets, T. V., & Zaporozhets, A. S. (2026). Kurator, tiutor, nastavnyk: funktsionalna typolohiia rolei [Advisor, tutor, mentor: functional typology of academic support roles]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*, (113), 60–70. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-113-9> [in Ukrainian].

