

**Міністерство освіти і науки України**  
**Львівський національний університет ветеринарної медицини та**  
**біотехнологій імені С.З. Гжицького**  
**Факультет громадського здоров'я та суспільного благополуччя**

**Кафедра філософії та педагогіки**

**ЧОРНИЙ ОРЕСТ ЮРІЙОВИЧ**  
**МЕНТОРСТВО У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**  
**ВПРОВАДЖЕННЯ**

**Кваліфікаційна робота**

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

**Науковий керівник**

Доцент кафедри філософії та  
педагогіки, кандидат педагогічних  
наук

Мартин В.Д.

**Львів – 2025**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МЕНТОРСТВА У ВИЩІЙ ОСВІТІ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Сутність і еволюція поняття менторства в освітньому дискурсі.....	8
1.2. Наукові підходи і принципи організації менторства у закладах вищої освіти.....	17
1.3. Структура, функції та моделі менторства у вищій освіті.....	27
<b>РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ МЕНТОРСТВА У ВИЩІЙ ОСВІТІ.....</b>	<b>36</b>
2.1. Педагогічні умови реалізації менторських програм у ЗВО.....	36
2.2. Форми, методи і технології менторської діяльності у сучасному освітньому середовищі.....	47
<b>РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....</b>	<b>60</b>
3.1. Методологія дослідження .....	60
3.2. Модель академічного менторства у закладі вищої освіти .....	63
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>68</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>72</b>

## ВСТУП

У сучасній системі вищої освіти менторство дедалі частіше розглядається як стратегічний інструмент розвитку людського потенціалу, професійного зростання викладачів і формування культури підтримки студентів. Актуальність дослідження академічного менторства зумовлена потребою у створенні сталих моделей педагогічної взаємодії, які поєднують індивідуальну підтримку, рефлексивне навчання та цифрову трансформацію освітнього середовища.

Зміни, що відбуваються у європейському й українському освітньому просторі, вимагають не лише оновлення змісту навчання, а й переосмислення ролі викладача як партнера у процесі професійного розвитку студентів. За визначенням Європейської комісії [35], сучасна вища освіта повинна забезпечувати не лише передавання знань, а й підтримку особистісного становлення, адаптацію до цифрової та мультикультурної реальності. У цьому контексті менторство стає ключовим чинником підвищення якості освіти, розвитку інклюзивності та психологічного добробуту учасників освітнього процесу.

Менторство виконує важливу роль у формуванні академічної культури – як системи цінностей, норм і практик, що визначають взаємини між викладачами, студентами й адміністрацією. За даними міжнародного звіту *UNESCO Futures of Education* [85], майбутнє освіти визначатиметься спроможністю інституцій створювати середовище довіри, співпраці та наставництва, де знання вибудовуються у діалозі. Саме менторські практики забезпечують сталість цієї взаємодії – через поєднання наукового керівництва, психолого-педагогічної підтримки та інституційної культури партнерства.

Для України актуальність теми підсилюється викликами воєнного часу, кризами емоційної стійкості та потребою підтримки академічної спільноти. Як зазначає МОН України у *Стратегії розвитку вищої освіти на 2023–2033 рр.*

[91], одним із пріоритетів є створення ефективних механізмів наставництва і супроводу молодих викладачів та студентів у процесі адаптації до нових освітніх і безпекових умов. Менторство стає засобом забезпечення професійної наступності, підтримки ментального здоров'я і формування довіри у навчальних колективах.

Сучасна наука розглядає академічне менторство як багатовимірний педагогічний феномен, який поєднує функції навчання, супроводу, лідерства і психолого-педагогічної допомоги. Як наголошують G. Crisp і I. Cruz [15], менторські програми підвищують успішність студентів, зміцнюють академічну ідентичність викладачів і сприяють розвитку корпоративної культури університетів. Такі висновки підтверджують також нові дослідження [4; 58], які вказують на те, що цифрове менторство розширює можливості залучення учасників і створює інклюзивніші освітні середовища.

Не менш важливим чинником актуальності є дефіцит методологічного осмислення педагогічних умов ефективного менторства у вищій школі. Попри активне впровадження наставницьких програм, у більшості ЗВО відсутні цілісні моделі, які поєднують інституційні політики, дидактичні стратегії, психологічну підтримку і цифрову інфраструктуру. Багатокомпонентний підхід до аналізу цих умов дозволяє систематизувати досвід, виявити критичні точки і виробити універсальну рамку для розвитку менторських програм, адаптовану до українського контексту.

Крім того, тема дослідження має значну соціально-практичну цінність. Розвиток культури академічного менторства сприяє формуванню нових моделей університетського лідерства, підтримує розвиток молодих викладачів, зміцнює горизонтальні зв'язки між студентами і викладачами, сприяє підвищенню рівня академічної доброчесності та психологічного комфорту. У сучасному університеті ментор виступає не лише як носій знань, а як агент змін, фасилітатор навчального досвіду і гарант цінностей співпраці.

Вивчення педагогічних умов академічного менторства також відповідає глобальним тенденціям розвитку педагогіки партнерства (partnership pedagogy) та навчання впродовж життя (lifelong learning), які акцентують на підтримці людини у процесі постійного професійного зростання. У цьому сенсі менторство є ключовою практикою реалізації концепцій гуманістичної освіти XXI століття, визначених у доповідях OECD [28].

Отже, актуальність вивчення теми академічного менторства у вищій освіті зумовлена поєднанням трьох груп факторів: освітньо-стратегічних (потреба у формуванні системних механізмів підтримки викладачів і студентів); науково-методологічних (необхідність побудови багатокomпонентної моделі педагогічних умов); соціально-гуманістичних (вимога створення університетського середовища довіри, добробуту та партнерства).

Таким чином, дослідження менторства у вищій освіті є не лише теоретично важливим, а й практично необхідним для підвищення якості освітніх процесів, розвитку педагогічної культури викладачів і формування гуманістичних засад академічного співжиття у сучасному університеті.

**Об'єкт дослідження** – процес професійно-педагогічної взаємодії у закладах вищої освіти, спрямований на розвиток компетентностей викладачів і студентів у контексті академічного менторства.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови ефективного функціонування академічного менторства у системі вищої освіти, їх структура, взаємозв'язки та механізми реалізації в освітньому середовищі університету.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити й описати багатокomпонентну модель педагогічних умов академічного менторства у закладах вищої освіти та визначити педагогічні засади її реалізації для підвищення ефективності взаємодії «ментор – підопічний».

Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань:

1. Проаналізувати еволюцію поняття «менторство» в освітньому дискурсі та визначити його місце в системі педагогічних категорій.
2. Розкрити теоретико-методологічні підходи до дослідження менторства у вищій освіті.
3. Виокремити та охарактеризувати основні форми, методи й технології менторської діяльності у закладах вищої освіти.
4. Обґрунтувати педагогічні умови реалізації академічного менторства й визначити їх структурно-компонентну організацію.
5. Розробити та описати багатокомпонентну модель педагогічних умов академічного менторства у вищій освіті.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження:**

- **Теоретичні:** аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових джерел з педагогіки, психології, андрагогіки та освітнього менеджменту; моделювання педагогічних процесів.
- **Емпіричні:** спостереження за менторською взаємодією, контент-аналіз програм наставництва у ЗВО; побудова багатокомпонентної моделі.
- **Методи інтерпретації результатів:** якісний і кількісний аналіз отриманих даних, рефлексивне узагальнення й порівняння з міжнародними практиками.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в уточненні сутності поняття «академічне менторство» як цілісного педагогічного явища, обґрунтуванні структури й змісту педагогічних умов його реалізації, а також у розробленні багатокомпонентної моделі, що поєднує інституційні, дидактичні, психологічні та цифрові чинники.

**Практичне значення дослідження** полягає у можливості використання результатів для створення або вдосконалення менторських програм у закладах вищої освіти; розроблення тренінгових і методичних матеріалів для підготовки

менторів; впровадження розробленої моделі в практику професійного розвитку викладачів, аспірантів та студентів; формування культури академічного партнерства в освітньому середовищі.

**Структура** кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретико-методологічні засади менторства у вищій освіті», «Практика впровадження менторства у вищій освіті», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 91 найменування. Загальний обсяг роботи – 84 сторінки. Текст ілюструють 2 рисунки, 6 таблиць.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МЕНТОРСТВА У ВИЩІЙ ОСВІТІ

#### 1.1. Сутність і еволюція поняття менторства в освітньому дискурсі

Походження терміна «ментор» традиційно пов'язують з постаттю наставника в «Одіссей» Гомера: образ Ментора – довіреної особи Одиссея та опікуна Телемаха – став культурним архетипом дорослого провідника, який підтримує молодшого у становленні. У наукових розвідках простежено, як пізніші інтерпретації (зокрема в адаптації Фенелона «Пригоди Телемаха») закріпили за «ментором» смисли мудрої поради, опіки та морального проводу, хоча й підкреснюється, що в самому епосі роль цієї фігури часто «підсилюється» втручанням Афіни, що ускладнює пряме перенесення сюжету на сучасні освітні стосунки. Таким чином, літературний витік радше надає символічний ресурс для поняття, ніж пропонує готову інституційну модель [69].

Історично найближчим соціальним попередником інституційного менторства в освіті вважають систему учнівства, що стала структурним осердям ремісничих цехів середньовічної Європи. Учніство закріплювало асиметричний зв'язок «майстер–учень», у межах якого відбувалася передача технік, норм і цінностей фаху, а також соціалізація в професійну спільноту; воно юридично оформлювалося угодами (*indentures*), визначало тривалість і умови навчання, забезпечувало спадкоємність ремесла. Хоча учнівство не тотожне сучасному академічному менторству, воно демонструє ранню інституціалізацію педагогічної опіки, де навчання невіддільне від входження в професійну культуру [5].

З постанням університетів формуються нові конфігурації підтримки – від колегіальної опіки професорів до наставницьких практик у наукових школах.

Проте до другої половини ХХ ст. поняття «менторство» у вищій освіті не має чіткої наукової операціоналізації: його вживають поряд з «наставництвом», «тьюторством», «супервізією», що відбиває різноманіття форм підтримки. Переломною стає хвиля організаційно-психологічних досліджень 1970–1980-х років, де менторство описують як розвиткові взаємини, що поєднують кар'єрні та психосоціальні функції, і які змінюються фазово впродовж життєвого шляху протеже. Ця традиція заклала поняттєвий каркас, яким надалі активно користується й освітня наука [46].

У 1990-их відбувається зміщення уваги до вищої освіти: систематичний огляд, проведений М. Якобі [40] показав, що саме структурований, цілеспрямований характер взаємодії, орієнтованої на академічний успіх студента, відрізняє менторство від ширших форм допомоги. Джакобі наголосила на ключових компонентах (цивілізуюча/академічна підтримка, тривалість, взаємна залученість, індивідуалізація), а також зафіксувала дефінітивну розпорошеність поля, що заважала кумуляції знання. Ця робота стала відправною точкою для стандартизації терміна у контексті університетських програм.

Оновленням огляду М. Джакобі стала праця G. Crisp та I. Cruz [15], де виокремлено чотири базові домени менторської підтримки студентів коледжів/університетів (психологічно-емоційна, інструментальна/інформаційна, модельна/референтна, академічно-кар'єрна) та продемонстровано зв'язок між структурою програм і результатами навчання. Авторам також належить спроба узгодити термінологію й показати, як формальні та неформальні зв'язки доповнюють один одного у сучасному кампусному середовищі.

Водночас концептуальна критика [8] вказала на розмитість меж поняття, залежність від контекстів (психологія, освіта, державне управління) і потребу відрізнити «менторство» від суміжних феноменів (наставництво, коучинг,

супервізія) на рівні операційних визначень. Ця критика стимулювала перехід до мережевої перспективи: замість одного «великого» ментора – сукупність «розвиткових відносин», що виконують різні функції (інформаційні, соціально-емоційні, політичні) і можуть бути розподілені між кількома людьми та платформами. Для академічного середовища це означило вихід за межі традиційної *dyad mentor–mentee* до екосистемної логіки підтримки [8].

Окремою лінією генези стало зближення освітніх і організаційних підходів: класичні моделі (із фокусом на фазах взаємин і двоїстості функцій – кар'єрних і психосоціальних) було перекладено на мову академічної успішності, студентського благополуччя та інтеграції «новачків» (як студентів, так і молодих викладачів) у практики університетів. Метадослідження у різних доменах [21] – молодіжному, академічному й організаційному – підтвердили позитивний середній ефект менторства на результати протезе, що підкріпило інституційну легітимність менторських програм у ЗВО.

У педагогічній сфері, зокрема в підготовці вчителів, розвивається уявлення про менторство як взаємну, рефлексивну й контекстно чутливу взаємодію, що поєднує навчання «в дії» з осмисленням ідентичності професіонала. Дослідження А. Ambrosetti та співавт. [3] запропонували робочу дефініцію для контекстів практики майбутніх учителів і підкреслили взаємопов'язаність ролей ментора й менті, де підтримка і «модельність» поєднуються з наданням простору для автономії та відповідальності. Ця лінія показала, як менторство переходить від трансляції досвіду до спільного конструювання професійного знання.

Сучасна (пост-цифрова) фаза еволюції характеризується ще двома зрушеннями [59]. По-перше, відбувається концептуалізація менторства як частини стратегії «працевлаштування» (*employability*) і навчання впродовж життя у вищій освіті: огляди пропонують інтегровані визначення, що поєднують ієрархічні та горизонтальні (*peer-*) форми, очні та онлайніві

формати, інституційне та спільнотне середовище. По-друге, зростає увага до вимірювання якості стосунків (довіра, частота контактів, узгоджені очікування) та до дизайну програм, які враховують різноманітність студентських траєкторій і потреб. Обидва вектори повертають дискусію до первинної мети – розвитку студента й молодого науковця як суб'єкта навчання та професійного становлення, – але вже в умовах мережевих спільнот і цифрових платформ.

Таким чином, історичний шлях менторства – від міфологічного символу опіки, через ремісничі моделі учнівства і класичні організаційні концепції розвитку, – у вищій освіті завершився оформленням цілісного, проте багатовимірного феномена. Він поєднує індивідуальну взаємодію й інституційні рамки, традиційні та мережеві форми підтримки, а його теоретична еволюція – від нормативних описів до критично-аналітичних і мережевих підходів – відбила ширші зміни в розумінні університету як спільноти практики. Тепер менторство у ЗВО мислиться не як «додаткова послуга», а як інфраструктура становлення, де якість взаємин стає ключовим чинником академічного й професійного успіху.

У сучасній науковій парадигмі поняття «менторство» (mentoring) переживає значну трансформацію: від доволі вузької концепції «ментор – протеже» до складної, багатовимірної системи взаємин, що охоплює різні функції, формати та контексти. Як зауважують Kathy E. Kram та співавт. [46] у своїй класичній праці, менторство включає дві базові функції: кар'єрну (instrumental/career support) та психосоціальну (psychosocial support) – роль моделі-зразка, емоційної підтримки, розвитку мережі контактів [18; 80]. Відтоді подальші дослідження розгорнули ці функції, розширюючи спектр менторських ролей, форматів (формальні/неформальні, групові, мережеві), а також уточнюючи термінологію й методологію оцінювання ефективності.

По-перше, зміщується фокус із «ментор як індивід» на «менторські взаємини як процес». Зокрема, існує думка, що сучасне визначення має

виходити з якості відносин, а не просто з ролі наставника, натомість із точки зору характеру та якості стосунків і конкретних функцій, що виконуються наставником [18]. Це означає, що дослідники дедалі більше уваги приділяють динамічності, контексту, взаємності (mentor-mentee) та розвитку мережевих моделей (developmental networks) замість класичної моделі «один-на-один».

По-друге, нові дослідження вищої освіти показують, що в контексті університетів і наукових шкіл менторство розглядається як ключовий компонент академічної успішності, професійного становлення та соціалізації. Наприклад, W. Nuis у систематичному огляді літератури під назвою «*Conceptualizing mentoring in higher education*» [59] аналізує понад 100 досліджень і виявляє, що існує значна «припливна хвиля» дефініцій (варіації від 15 до понад 50 варіантів) та що сучасна парадигма переходить до мережевого підходу, в якому ментора може замінювати колектив підтримки або платформа, а не лише один старший наставник. У цьому огляді підкреслено, що академічне менторство набуває форми професійної «робочої союзницької» відносини (working alliance) з домовленістю про спільні цілі, завдання та розвиток довірчих зв'язків [80].

По-третє, розвиток цифрових технологій, дистанційного і змішаного навчання сприяв появі таких форматів, як е-менторство (e-mentoring), що посилює гнучкість, доступність і масштабованість менторських програм. Наприклад, у літературному огляді Н. Tinoco-Giraldo, Е.М. Torrecilla Sánchez та F.J. García-Peñalvo [82] автори виділяють ключові характеристики успішного е-менторства: персоналізована увага, обмін досвідом, підтримка професійної/соціальної адаптації, розвиток онлайн-спільнот. Однак вони також констатують низку проблем: концептуальну неясність, слабку методологічну базу, недостатність доказів ефективності саме цифрових форматів. Таким чином, парадигма менторства включає як традиційні особисті взаємини, так і технологічно підтримувані/глобальні моделі.

По-четверте, переосмислення менторства вищої освіти охоплює питання інклюзивності, працевлаштовуваності, гендерної рівності й академічного благополуччя (well-being). Наприклад, S. R. Rinfret та співавт. [68] у своїй статті «The importance of mentorship in higher education» підкреслюють, що менторство – це процес неформальної передачі знань, соціального капіталу й психосоціальної підтримки, що сприймається отримувачем як відповідна до роботи [68]. Вона наголошує, що сучасні програми університетського менторства дедалі частіше орієнтовані на підтримку молодих викладачів, жінок-науковиць, представників груп, недостатньо представлених, що змінює акцент із успіху в науці на професійне виживання, адаптацію і розвиток ідентичності. Це – значне зміщення порівняно з початковими моделями.

По-п'яте, методологічні підходи до дослідження менторства також еволюціонували. Якщо раніше дослідження фокусувалися на описі програм «ментор-протеже», переважно кількісних показниках (наприклад, кар'єрне просування, наукова продуктивність), то тепер значна увага приділяється якісним, змішаним методам, довготривалим дослідженням (longitudinal studies) та мережевим підходам (developmental network). Наприклад, S. E. M. Hill та співавт. у статті «*The Nature and Evolution of the Mentoring Relationship in Higher Education*» (2022) аналізують кількісні та якісні дані досліджень, виділивши критичні характеристики успішних взаємин: регулярність контактів, довіра, узгоджені очікування, активність обох сторін, а також стадійність від зародження до автономії підопічного [79]. Це свідчить про те, що дослідницька парадигма менторства зміщується від статичної моделі до динамічної моделі взаємовпливу і розвитку.

Отже, еволюція поняття менторства в сучасній науковій парадигмі включає принаймні такі зміни:

- трансформацію від ролі «один-на-один старший - молодший» до багатовимірних мережових систем підтримки;

- перехід від акценту на дії ментора до акценту на характеристиках взаємин (якість, довіра, тривалість);
- інтеграцію цифрових/онлайн форматів як повноцінних моделей менторства;
- розширення цілей менторства: академічна успішність, соціальна адаптація, професійне становлення, інклюзія;
- методологічне ускладнення: довготривалі дослідження, якісні і змішані методи, мережевий підхід.

В освітньому контексті, зокрема у вищій освіті, це означає, що менторство вже не сприймається як програма для новачків, а як інфраструктура професійного розвитку, інтегрована у систему університету – від студентської підтримки до наставництва молодих викладачів. Саме тому сучасні дослідження закликають до уточнення дефініцій, розроблення інструментів оцінювання якості, розуміння контексту та розвитку гнучких моделей менторства, адаптованих до цифрової епохи та мультикультурного середовища [59].

У XXI столітті менторство набуває нових значень в освітній парадигмі – воно переходить із суто навчальної чи кар'єрної функції до складової педагогічної культури, що базується на принципах партнерства, рефлексії, цифрової гнучкості й інклюзії. Під педагогічною культурою тут розуміємо сукупність цінностей, норм, практик, що визначають, яким чином відбувається навчання, підтримка, розвиток суб'єктів освітнього процесу. Менторство в цьому контексті стає не лише допоміжним сервісом, а суттєвою інфраструктурою освітнього становлення.

Перш за все, ключове значення відіграє інтеграція менторства в освітню екосистему як частини процесу формування академічної і професійної ідентичності. Дослідження L.A. Cordie та співавт. [13] показують, що моделі співвикладання (co-teaching) у контексті менторства вищої освіти сприяють

спільному навчанню і розвитку викладацької практики, що відповідає динамічній логіці ХХІ ст., коли менторство розуміється не як передача знань зверху, а як партнерська взаємодія. Такий підхід відображає зміщення від традиційної педагогічної моделі «викладач–студент» до моделі спільного створення знання, розвитку компетентностей і рефлексивної практики.

Другим важливим напрямом є включення цифрових, відкритих і мережевих підходів у менторські практики. Наприклад, J. Atenas, C. Nerantzi і A. Bussu [6] досліджують, як відкриті освітні практики (Open Educational Practices, ОЕР) можуть трансформувати академічне менторство, роблячи його більш інклюзивним, гнучким, заснованим на співтворчості. Це означає, що менторство вищої освіти має тенденцію виходити за межі індивідуальної взаємодії і перетворюватися на мережеву платформу, де обмін досвідом, самоорганізація й ко-навчання стають домінуючими.

Третім аспектом є зростання акценту на інклюзії, кризі благополуччя (well-being) і професійному становленні в глобалізованому освітньому середовищі. Наприклад, дослідження С. Pfund та співавт. про культурно-чутливе менторство (culturally responsive mentorship) демонструє, що підтримка студентів/викладачів із різноманітним соціокультурним походженням потребує адаптованих менторських підходів, які враховують культурну ідентичність, бар'єри та ресурси [26]. У цьому сенсі менторство стає не просто підтримкою академічної успішності, але й засобом соціалізації, підсилення рівності можливостей і професійного росту в освітньому просторі.

Четвертий аспект – методологічні та культурно-організаційні перетворення, які супроводжують цю трансформацію. Інституційна культура університету чи факультету (institutional culture) значно впливає на ефективність менторства: коли освітня установа розвиває середовище, що підтримує наставництво як цінність, створює ресурси, визнає роль ментора, – це підвищує потенціал менторської взаємодії. У звіті

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine-USA «How Can Institutional Culture Better Support Mentorship?» зазначено, що створення системи менторської підтримки потребує організаційної прихильності, ресурсів, визнання, процедурного інтегрування [80]. Отже, менторство не існує автономно, його ефективність залежить від освітньої культури, політик, кадрових стратегій і ресурсів.

Нарешті, у XXI столітті менторство вищої освіти набуває логіки сталості, масштабованості та адаптивності. Мережеві партнёрства між менторами, менті, кураторами, цифровими платформами дозволяють операціоналізувати менторство як частину системи розвитку людського капіталу закладу. Це відповідає тенденціям навчання протягом життя (lifelong learning), гібридного/онлайн навчання, відкритих ресурсів і міжнародної мобільності. У цьому сенсі менторство перетворюється на складову педагогічної культури, яка відповідає викликам глобалізації, цифровізації, мультикультуралізму.

Отже, менторство як складова педагогічної культури XXI століття можна охарактеризувати таким чином:

- Перехід від однонапрямленої моделі «ментора–менті» до партнерської, мережевої і платформної взаємодії;
- Інтеграція цифрових, відкритих та спільнотних підходів у менторські практики;
- Орієнтація на інклюзію, адаптивність, професійне становлення та благополуччя учасників освітнього процесу;
- Вбудовування менторства в інституційну та педагогічну культуру закладу як стратегічного ресурсу розвитку.

У підсумку, у контексті сучасної вищої освіти менторство вже не є просто «додатком» до навчання, а стає центральною складовою освітньої парадигми, інтегрованою в педагогічну культуру закладу, що прагне розвивати

компетентних, соціально відповідальних, цифрово спроможних суб'єктів освіти для ХХІ ст.

## **1.2. Наукові підходи і принципи організації менторства у закладах вищої освіти**

У межах вищої освіти дослідження менторства опираються на кілька взаємопов'язаних теоретичних і методологічних підходів, які забезпечують глибинне розуміння феномену та дозволяють фіксувати ключові чинники його функціонування. По-перше, це компетентнісний підхід, який розглядає менторство як процес розвитку професійних, академічних та особистісних компетентностей менті (і, відповідно, ментора) через супровід і підтримку. Наприклад, аналіз літератури [59] показує, що менторські програми часто орієнтовані на формування академічної успішності, навичок саморегуляції, комунікативної та дослідницької компетентності – що робить менторство важливою складовою компетентнісної парадигми сучасної вищої освіти. По-друге, методологічно поширеним є підхід діяльнісно-орієнтований (activity-oriented), який базується на припущенні, що менторство – це не лише передача знань чи порад, а спільна діяльність ментора і менті, що має структуровану фазовість (наприклад: ознайомлення, супровід, автономізація) і відбувається в конкретному освітньому контексті. Так, аналіз М. Hill та співавт. [79] виділяє стадії взаємин, що охоплюють початкову адаптацію, розвиток і завершення взаємин, та акцентує на важливості активної ролі обох сторін. По-третє, значущим є мережевий підхід (developmental network perspective), що розвиває класичну модель «один-на-один» («ментор–підопічний») і пропонує розглядати менторство як мережу підтримки, де один менті може мати кілька менторів (і/або бути частиною підтримувальної групи), а роль ментора ширша – включає фасилітацію, моделювання, навігацію в академічному чи професійному середовищі. S.R. Dobrow як перші звернули увагу на ідею «розвиткової мережі»

як альтернативу традиційній дихотомії [1]. Окрім цього, у методологічному вимірі виділяють рефлексивний підхід, який акцентує увагу на процесі осмислення досвіду обома сторонами менторської взаємодії. Цей підхід пропонує, що менторство – це не просто передача чи підтримка, а спільне конструювання знання і самоусвідомлення професійної ідентичності менті (та часто й ментора). Наприклад, К. Муллен та співавт. інтегрують ідеї саморегульованого навчання та рефлексії у модель дослідження менторства [72]. Ще один – андрагогічний підхід, що враховує факт, що учасники вищої освіти (і особливо викладачі-менті, молоді науковці) – це дорослі у власному навчальному чи професійному шляху. Відповідно, менторство в університеті має враховувати особливості дорослого навчання: автономність, попередній досвід, внутрішню мотивацію. Цей підхід дозволяє дослідникам структурувати умови та методи менторства (наприклад, діалог, співтворчість, обмін досвідом) саме з акцентом на незалежне зростання підопічного, а не на директивне наставництво.

У ширшій теоретичній перспективі зростає увага до соціально-педагогічного підходу, який розглядає менторство не лише як індивідуальну взаємодію, а як елемент освітньої культурної системи: як компонент інтеграції студентів і викладачів у освітню спільноту, як механізм соціалізації, адаптації, створення академічного капіталу. Наприклад, W. Nuis та співавт. [59] у своєму систематичному огляді наголошують на тому, що різноманітність студентів і вимоги до персоналізації навчання підсилюють потребу в чіткому теоретичному підґрунті менторства як освітнього феномену.

З методологічної точки зору, дослідження менторства у вищій освіті використовують як кількісні, так і якісні підходи (включно зі змішаними методами). В останні роки відзначено зростання довготривалих (longitudinal) досліджень, що дозволяють простежити розвиток менторських відносин з часом, а також більшою мірою використання мережевого аналізу (network

analysis), досліджень життєвих траєкторій ментора/менті. Ця методологічна еволюція допомагає долати раніше наявні обмеження – фрагментарність, великої кількості визначень, слабкої стандартизації інструментарію. Наприклад, W. Nuis та співавт. [59] зазначає, що на сьогодні існує понад 50 різних дефініцій менторства, що ускладнило порівняння досліджень.

Практичне значення цієї теоретико-методологічної тріади хаотичної мішанини полягає в тому, що це дозволяє розробити структури менторської підтримки у закладах вищої освіти: чіткі моделі, визначення ролей, вимірювання ефективності (компетентності ментора, задоволеність менті, результати академічні), а також врахувати контекстуальні чинники – такі як культура університету, дисциплінарний контекст, групова динаміка, цифрові можливості. Методологічно це означає, що дослідник має враховувати множинність рівнів: індивідуальний (ролі ментора/менті), інституційний (політики університету), системний (мережі, професійні спільноти). Висновком цього блоку є те, що теоретико-методологічні підходи до вивчення менторства у вищій освіті сьогодні відображають перехід від простих моделей індивідуального наставництва до складних систем підтримки в академічному середовищі, які враховують компетентності, активність, мережевість, контекст і цифрову реальність. Таке розуміння створює основу для розробки сучасних менторських програм, дослідження їх якості і впливу, а також для гармонізації теорії та практики у сфері менторства у закладах вищої освіти.

**Таблиця 1.1**

**Теоретико-методологічні підходи до дослідження менторства  
у вищій освіті**

<b>Підхід</b>	<b>Сутність і ключові ідеї</b>	<b>Основні представники / джерела</b>
<b>Компетентнісний</b>	Менторство розглядається як процес розвитку ключових компетентностей –	[59]

	академічних, професійних, комунікативних і рефлексивних. Менторська взаємодія спрямована на формування здатності до самонавчання, відповідальності та критичного мислення.	
<b>Діяльнісний (активнісний)</b>	Менторство трактується як спільна діяльність, що має структуру (етапи, цілі, завдання) і сприяє розвитку практичних навичок у процесі взаємодії. Обидві сторони – активні суб'єкти навчання.	[79]
<b>Мережевий (developmental network)</b>	Менторство розглядається як мережа зв'язків і ресурсів, що підтримують розвиток особистості. Менті може мати кілька менторів; важлива взаємна підтримка у спільноті.	[31]
<b>Рефлексивний</b>	Основна увага приділяється усвідомленню досвіду, формуванню професійної ідентичності, осмисленню цінностей. Менторство є простором рефлексії та взаємного навчання.	[54]
<b>Андрагогічний</b>	Враховує принципи навчання дорослих: автономність, саморегуляцію, мотивацію до розвитку. Ментор підтримує самостійне зростання менті, а не диктує поведінку.	[45]
<b>Педагогічно-соціальний</b>	Менторство є складовою освітнього середовища та культури університету; сприяє соціалізації, академічній інтеграції, професійному благополуччю.	[21]
<b>Цифровий / відкритий (e-mentoring, OEP)</b>	Підхід, що акцентує на використанні цифрових технологій, відкритих освітніх практик, онлайн-платформ і	[82]

	гнучких форматів взаємодії.	
<b>Інклюзивно-ціннісний</b>	Менторство розглядається як механізм забезпечення рівності, підтримки різноманіття та добробуту учасників освіти; наголос на культурно чутливих підходах.	[26]

Отже, проведений аналіз дозволяє узагальнити, що цей феномен пройшов шлях від індивідуального наставництва до комплексної системи підтримки у закладах вищої освіти. Його сутність трансформувалася від передачі досвіду до партнерського співтворення знань, рефлексії та розвитку професійної ідентичності. Менторство сьогодні розглядається як інтегрована складова педагогічної культури, що поєднує гуманістичні, компетентнісні, мережеві й цифрові підходи, сприяючи формуванню академічного благополуччя, інклюзивності та сталого розвитку освітнього середовища.

У закладах вищої освіти ефективна реалізація менторства значною мірою залежить від чіткого дотримання педагогічних принципів побудови відносин між ментором і його підопічним [27]. Ці принципи служать орієнтирами для формування взаємодії, що підсилює академічний, професійний та особистісний розвиток учасників та сприяє стабільній і продуктивній менторській практиці.

Перший принцип – інтенційність (визначеність мети і структури взаємин). Як зазначено у ресурсах Northwestern University, встановлення чіткої угоди між ментором і менті щодо цілей, часових рамок, формату спілкування і очікуваних результатів є фундаментальним для змістовного процесу. В контексті ЗВО це означає: на початку відносин варто формулювати спільне бачення (наприклад, супровід впровадження дослідницького проекту, розвиток педагогічної компетентності чи адаптація молодого викладача) і формалізувати рольові очікування – скільки зустрічей, у якому форматі, з якою метою. Це знижує ризик неправильного розуміння і підтримує професіоналізацію менторства як освітнього процесу.

Другий принцип – довіра і рівноправність (партнерство). Менторські відносини найуспішніші, коли ментор і менті перебувають не у виключно керівному/підлеглому статусі, а у відносинах партнерства, де визнаються компетентність ментора, але також автономія і голос менті. У систематичному огляді W. Nuis підкреслюється, що сучасні моделі менторства у ЗВО акцентують увагу не на полі «ментор дає – підопічний бере», а на спільному розвитку, навігації, рефлексії [59]. Це означає, що ментор повинен бути відкритий до діалогу, критичного переосмислення практики, а менті – активним учасником процесу, що формулює свої запити, відповідає за свій розвиток і бере ініціативу.

Третій принцип – індивідуалізація та контекстуалізація підтримки. Кожен менті має свою освітню, дослідницьку або професійну траєкторію, тому менторство повинно бути адаптоване до конкретного контексту: дисципліни, рівня підготовки, культури закладу, особистісних особливостей. У роботі A. Zografou та L. McDermott [88] розглядається, що основу успішного менторства становить саме корекція підходів під індивідуальні потреби, врахування очікувань менті, створення простору для розвитку. У педагогічному процесі це може проявлятися у тому, що ментор пропонує різні рівні підтримки, коригує графік зустрічей, застосовує різні методи (коучинг, супервізія, рефлексія) залежно від ситуації менті.

Четвертий принцип – рефлексивність та розвиток самоусвідомлення. Менторські відносини стають продуктивними тоді, коли обидва учасники – і ментор, і менті – усвідомлюють процес, ведуть рефлексію власного досвіду, коригують стратегії, обговорюють прогрес і бар'єри. У довідковому виданні National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [80] зазначено, що ефективне наставництво вимагає чіткої рефлексивної складової, мета-обговорення, аналізу взаємин та прогнозування наступних кроків. Для ЗВО це означає, що ментор має не лише надавати підтримку, а й стимулювати менті до

аналізу власного становлення, формування професійної ідентичності, розвитку метанавичок.

П'ятий принцип – усталеність і сталість взаємин. Менторство не має бути одноразовою акцією: стабільність, регулярність зустрічей, довга взаємодія – критично важливі. Ресурс із Northwestern University [27] закликає документувати графік і часові рамки, обумовити фази співпраці, щоб уникнути поверхневості. У закладах вищої освіти це проявляється у програмному підході: менторські програми повинні включати щонайменше рік-півтора взаємодії, фази ознайомлення, розвитку і автономії менті, визначені точки контролю і перегляду.

Шостий принцип – врахування етичності та балансу влади. У взаєминах ментор-менті часто існує асиметрія: ментор може мати владу (оцінювання, керівництво, кадрові можливості). Вміння відкрито обговорити цю динаміку, визначити межі, повністю уникнути конфлікту інтересів – це принципово. У згаданому ресурсі зазначається, що навіть у випадках, коли ментор має формальну владу над менті (напр., керівник-науковець), важливо встановити домовленості про формат взаємодії та механізми підтримки [27]. Це вимагає від організації – від ЗВО – розробити етичні кодекси, регламентувати роль ментора, підготувати тренінги з етичної взаємодії.

Сьомий принцип – мережевість і розвиткові відносини. Сучасний підхід до менторства визнає, що менті можуть мати декілька менторів чи бути частиною мережі підтримки, а не обмежуватись однією «дихотомією». Це підсилює ресурсність, різноманіття підтримки і гнучкість. У дослідженні «Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review» [59] підкреслюється, що сучасні програми орієнтуються на мережеві моделі і використання спільнот практики. У педагогічному процесі це означає: створення групових менторських сесій, платформ обміну досвідом, залучення різних ментора-менті-пір структур як частини підтримки.

Нарешті, восьмий принцип – адаптивність і відповідність цифровому середовищу. У ХХІ столітті важливим стає застосування онлайн-форматів, гібридів, відкритих освітніх ресурсів у менторстві. У праці J. Atenas, C. Nerantzi та A. Bussu досліджено, як менторські практики у ЗВО можуть інтегрувати відкриті освітні практики – співтворення, транснаціональність, онлайн-платформи [6]. З огляду на це, менторські програми в ЗВО повинні передбачати електронні зустрічі, цифрові інструменти супроводу, міжнародні дискусійні групи, а також гнучку модель взаємодії.

У підсумку, наведені принципи – інтенційність, партнерство, індивідуалізація, рефлексивність, сталість, етичність, мережевість та адаптивність – утворюють системний каркас для побудови менторських відносин у закладах вищої освіти. Дотримання цих принципів сприяє створенню умов, у яких менторство не є лише формальною функцією, а стає інтегрованою частиною педагогічного процесу, що підтримує професійне становлення, академічну успішність та особистісний розвиток підопічного.

Ефективне впровадження менторства в закладах вищої освіти вимагає не лише вибудованих відносин між ментором і підопічним, але й чіткої організаційної та педагогічної системи, яка створює умови для сталого функціонування менторських програм. Цей системний підхід охоплює стратегію закладу, кадрове забезпечення, інституційну культуру, ресурсне супроводження та педагогічне моделювання менторства.

На рівні стратегії закладу важливим є усвідомлення менторства як складової частини кадрового розвитку, академічної успішності та інституційного благополуччя. У звіті National Center for Faculty Development & Diversity (NCFDD) зауважено, що програма наставництва, що добре структурована, - це не просто індивідуальна підтримка, а стратегічний актив закладу, що впливає на утримання викладачів, підвищення задоволеності та академічної продуктивності [67]. Завдяки цьому

менторство стає частиною управлінської політики – із затвердженим форматом, фінансуванням, системою моніторингу та звітності. Для практики це означає: заклад вищої освіти має визначити мету менторських програм, інтегрувати їх у стратегічний план, виділити відповідальні підрозділи, бюджети та критерії успіху.

Кадрові та ресурсні засади – ще один ключовий елемент. Як зауважують J.Y. Taylor і G. Dart, програми наставництва успішні лише за умови, що заклад забезпечує відповідну інституційну підтримку, узгодженість із місією, ресурси для навчання ментора, супровід та інтеграцію у системи розвитку кадрів [76]. Це передбачає створення програм підготовки ментора-наставника, виділення часу на зустрічі, створення інформаційної платформи, регулярний супервізійний обмін. В педагогічному сенсі це означає, що менторські програми повинні бути включені в професійний розвиток викладачів, мати модулі з комунікації, етичної взаємодії, роботи з підопічними і контекстом закладу.

Інституційна культура та педагогічне середовище створюють підґрунтя, без якого менторство не може належно функціонувати. У дослідженні S. Knipfelmeyer і R. Torraco (2007) підкреслено, що культура закладу вищої освіти (середовище місії, соціалізації, взаємодії) визначає, чи буде менторство просто програмою чи інтегрованою практикою, що змінює професійне становлення [44]. З педагогічного погляду це означає: заклад вищої освіти має забезпечити середовище, де підтримка ментора визнається, стимулюється, де зустрічі ментора-підопічного мають значення, а не розглядаються як «додаткове навантаження». Це може передбачати відзначення ментора, включення менторства в критерії оцінювання викладачів, створення спільнот практики.

Наступний аспект – моніторинг, оцінювання та вдосконалення менторських програм. У роботі W. Nuis та співавт. [59] запропоновано

аналітичний інструментарій для оцінки якості менторства, зокрема для вимірювання ефективності програм з менторства, що орієнтовані на працевлаштовуваність. У реалізації це означає, що заклади вищої освіти повинні розробити ключові показники (задоволеність підопічних, рівень залученості, частота контактів, результати розвитку), проводити регулярні опитування, аналізувати дані та коригувати програму. Педагогічно це дає змогу формувати інформацію зворотного зв'язку і вдосконалювати підтримку відповідно до контексту.

Окрім цього, реалізація менторства в закладах вищої освіти має враховувати змішаний і цифровий формат взаємодії. Як розглянуто в дослідженні J. Atenas та співавт. [6], інтеграція відкритих освітніх практик (Open Educational Practices, OEP [60]) у менторство дозволяє зміцнити інклюзивність, залучення й співтворчість у рамках менторських програм. Педагогічне впровадження цього передбачає створення онлайн-платформ, спільнот практики, гібридних зустрічей, обміну цифровими ресурсами, що робить менторство гнучкішим, масштабованішим і адаптивним до потреб сучасних підопічних.

Нарешті, важливою організаційною умовою є створення мережі підтримки та інтеграція різних форматів наставництва (формальне, неформальне, групове, міждисциплінарне). Дослідження «Developing a Mentorship Program in Higher Education Institutions» [63] зазначає, що успішна програма включає комбінацію різних форматів, можливість підопічним обирати ментора, а також забезпечення групового чи мережевого супроводу, що відповідає сучасній динаміці академічного середовища. Це означає, що педагогічно доцільно передбачати, наприклад, стартові групи ментора-підопічних, тематичні воркшопи, онлайн-спільноти, регулярні зустрічі в парах та групах.

Таким чином, організаційно-педагогічні засади реалізації менторства у закладах вищої освіти охоплюють стратегічну інтеграцію менторства в кадрову політику закладу, кадрову та ресурсну підтримку, розвиток відповідної культури, моніторинг і оцінювання програм, адаптацію до цифрового середовища, а також створення різноманітних форматів наставництва. Дотримання цих засад сприяє тому, щоб менторство стало не окремою активністю, а системним елементом освітнього процесу, що підтримує професійне становлення, академічну успішність та інклюзивність у сучасному академічному середовищі.

### **1.3. Структура, функції та моделі менторства у вищій освіті**

Менторство в закладах вищої освіти розглядається сьогодні як комплексна система взаємодій і підтримки, що включає різні компоненти – від ролей і форм до процедур і критеріїв оцінювання. Щоб система працювала ефективно, її слід розглядати через структурно-компонентну призму: суб'єкти та ролі, зміст програми, організаційні й процедурні рамки, форми взаємодії, часові етапи та оцінювання результатів.

Перший компонент – суб'єкти та ролі. Основні ролі виконують ментор і підопічний; однак сучасні підходи враховують також групи підтримки, колегуми, мережі ментора-підопічний або мульти-менторські формати. Структура стосунків у менторстві може варіюватися: один ментор і один підопічний, або один ментор із групою підопічних, або кілька менторів із одним підопічним. У контексті ЗВО це означає адаптивний вибір ролей: ментор як фасилітатор, ресурсна особа, партнер у розвитку; підопічний як активний учасник, який має мотив і запит на розвиток.

Другий компонент – змістова складова: цілі, завдання, очікувані результати. У структурі менторської програми слід чітко визначити стратегічні та тактичні цілі (наприклад: підвищення педагогічної майстерності викладача,

адаптація новачка до академічного середовища, розвиток дослідницької автономії), а також завдання й очікувані результати (компетентності, рівень навичок, самостійність). Наприклад, у статті про ключові компоненти ефективного наставництва зазначено такі теми як «цілі та виклики» (goals & challenges) як одна з восьми тем, що визначають ефективну взаємодію [24]. Це підкреслює важливість змістовного компонента у структурі менторства.

Третій компонент – організаційні та процедурні засади. Це нормативно-правова база (положення, політики), інституційні процедури (відбір ментора, тривалість програми, графік зустрічей), ресурси (час, бюджет, навчальні матеріали), супровідна інфраструктура (координатор, платформи). Наприклад, «Ten Components of Successful Research Mentoring Programs» надають конкретний перелік процедурних складників-структур: планування зустрічей, документація, моніторинг прогресу тощо [77]. У закладах вищої освіти це означає, що менторство треба системно включити в кадрову та педагогічну стратегію закладу.

Четвертий – форми та методи взаємодії. У структурі програми менторства слід передбачити різні формати: індивідуальні зустрічі, групові сесії, онлайн-зустрічі, тематичні воркшопи, ротацію ментора-підопічний, міждисциплінарні формати. Наприклад, у доповіді «Peer Mentoring for Student Success» (2024) розглядаються групові моделі та моделі з участю студентів-менторів – що свідчить про необхідність варіативності форм [64]. Це означає, що структура програми має бути гнучкою й багатовимірною.

П'ятий – часово-етапна логіка розвитку взаємодії: від початкового встановлення зв'язку до розвитку автономії підопічного. Наприклад, у аналізі «The Science of Mentoring Relationships» зазначено чотири стадії: ініціація, культивування, сепарація, переформулювання [80]. У структурі закладу це означає, що менторська програма має бути побудована з чіткими фазами, проміжними переглядами, завершенням чи новою стадією підтримки.

Шостий компонент – система оцінювання й результативності. Структура менторства включає встановлення критеріїв ефективності: задоволеність підопічного, частота зустрічей, розвиток навичок, академічні/професійні показники. Наприклад, дослідження «Impact of a Mentoring Program on the Seven Dimensions of Students' Well-Being» фіксує результати в різних вимірах та дає змогу оцінити структуру програми [39]. Таким чином, остаточна структура повинна передбачати механізми зворотного зв'язку й коригування.

Врешті, структурно-компонентна будова менторства у закладах вищої освіти створює карту, за якою можна проектувати та реалізовувати менторські програми: визначення ролей і суб'єктів, чітко артикульовані цілі й завдання, організаційні рамки й ресурси, гнучкі форми взаємодії, часовий розвиток, та система оцінювання результатів. Дотримання цієї структури дозволяє перейти від випадкових чи фрагментарних підходів до менторства до системної, стратегічно інтегрованої практики, яка сприяє професійному розвитку, академічній успішності та сталому розвитку освітнього простору.

**Таблиця 1.2**

**Структурно-компонентна будова менторства у закладах вищої освіти**

<b>Компонент</b>	<b>Зміст / Сутність</b>	<b>Приклади реалізації у ЗВО</b>	<b>Джерела</b>
<b>1. Суб'єктний</b>	Взаємодія між ментором і підопічним (індивідуально або у групі). Ролі: ментор – досвідчений викладач, фасилітатор, консультант; підопічний – здобувач освіти чи молодий викладач, який прагне професійного зростання.	Формування менторських пар або мульти-менторських груп; розподіл ролей і відповідальності; укладання угоди про співпрацю.	[90]
<b>2. Цільовий / змістовий</b>	Визначення стратегічних і тактичних цілей, завдань та очікуваних результатів. Мета – розвиток професійних компетентностей, адаптація, підвищення академічної ефективності.	Формулювання індивідуального плану розвитку підопічного, узгодження очікувань, створення системи SMART-цілей.	[24]

<b>3. Організаційно-процедурний</b>	Створення інституційної структури підтримки менторства: політики, програми, ресурси, координатори, система моніторингу.	Розроблення положення про менторство; навчання менторів; формування координаційного офісу.	[77]
<b>4. Форм і методів взаємодії</b>	Вибір способів комунікації: індивідуальні зустрічі, групові сесії, реє-менторство, воркшопи, онлайн-платформи.	Застосування змішаних форматів (face-to-face + онлайн), використання LMS-платформ, рефлексивних журналів.	[64]
<b>5. Етапний (часовий)</b>	Послідовність розвитку взаємодії: ініціація → культивування → сепарація → переосмислення. Кожен етап має цілі та зміст.	Введення проміжних оцінок, рефлексивних звітів; завершення циклу з підсумковим аналізом досягнень.	[80]
<b>6. Результативно-оцінювальний</b>	Визначення критеріїв успішності менторства: рівень задоволеності, досягнення підопічного, розвиток компетентностей, академічне благополуччя.	Анкетування учасників, фокус-групи, аналіз змін у професійній діяльності, публікаційна активність, самооцінка.	[39]

Функції менторства у закладах вищої освіти утворюють цілісну систему, у якій кожен елемент взаємопов'язаний і логічно переходить у наступний. Початковою є навчально-професійна функція, що становить основу всієї менторської взаємодії. Вона полягає у сприянні формуванню професійних компетентностей, розвитку наукових і педагогічних навичок, допомозі у здійсненні дослідницьких чи освітніх проєктів. У звіті National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [80] наголошується, що наставник у вищій освіті має навчати, оцінювати, консультувати і водночас формувати професійні орієнтири підопічного, забезпечуючи комплексну підтримку в академічному становленні. На цьому етапі закладається підґрунтя для подальшої соціальної інтеграції та розвитку внутрішньої мотивації підопічного.

Логічним продовженням навчально-професійної функції є адаптаційно-соціалізуюча, адже ефективно оволодіння професійними навичками неможливе без повноцінної інтеграції в академічне середовище. Ментор допомагає підопічному орієнтуватися в освітньому просторі, засвоїти неписані правила

університетської культури, побудувати продуктивні взаємини з колегами й адміністрацією. Дослідження про наставництво з боку колег (peer mentoring) [47] доводить, що така функція зменшує тривожність новачків і сприяє формуванню почуття належності до академічної спільноти. Саме через соціальну інтеграцію підопічний поступово переходить до усвідомлення своєї ролі в професійному середовищі, що стимулює внутрішню мотивацію до розвитку.

У цьому контексті природно формується мотиваційно-рефлексивна функція, яка поєднує усвідомлення особистих цілей, критичне осмислення власних дій і бажання вдосконалюватися. Ментор виступає не лише як джерело знань, а як партнер у роздумах, який допомагає сформувати професійну ідентичність. Як показує метааналіз L.T. Eby та співавт. [21], менторство позитивно впливає на внутрішню мотивацію, задоволеність роботою і впевненість у власних силах, створюючи основу для самостійного зростання підопічного. У процесі регулярних зустрічей і рефлексії виникає простір для осмислення труднощів, переосмислення стратегій навчання та професійного саморозвитку.

Розвинена внутрішня мотивація і саморефлексія стають передумовою для реалізації мережево-капітальної функції, яка розширює горизонти професійного зростання підопічного. Ментор знайомить його з науковими та освітніми спільнотами, підтримує участь у конференціях, допомагає налагодити контакти, відкриває доступ до ресурсів і можливостей. В аналітичному матеріалі EDUCAUSE (2024) виокремлено саме цю функцію як одну з ключових у розвитку академічного капіталу: наставник сприяє спонсорству, видимості, професійній навігації у складному освітньому полі [84]. Таким чином, ментор не лише передає досвід, а й підсилює здатність підопічного діяти автономно в мережевому середовищі.

Завершальною ланкою виступає підтримувальна функція, яка пронизує всі попередні рівні. Вона полягає у забезпеченні психологічного комфорту, розвитку стійкості, формуванні почуття безпеки і довіри у відносинах між ментором і підопічним. Дослідження Oregon State University (2024) підкреслює, що ефективне менторство передбачає турботу про емоційний стан учасників, підтримку їхньої самооцінки та створення середовища, де помилки розглядаються як можливості для навчання [53]. Психологічна підтримка не лише запобігає вигоранню, а й посилює навчально-професійні та соціальні ефекти менторства, забезпечуючи сталий розвиток особистості.

Таким чином, функції менторства у вищій освіті утворюють логічну послідовність: від професійного навчання через соціальну адаптацію та рефлексію – до розширення мережових можливостей і формування психологічної стійкості. Вони не існують ізольовано, а становлять взаємопов'язану систему, у якій кожна наступна функція розвиває і поглиблює попередню, створюючи цілісний механізм підтримки професійного й особистісного зростання учасників освітнього процесу.

Моделі менторства у сучасній вищій освіті відображають еволюцію цього феномену від класичних ієрархічних відносин до багаторівневих, партнерських та цифрових форматів підтримки. У ХХІ столітті менторство перестало бути суто вертикальною взаємодією між досвідченим і менш досвідченим фахівцем – воно набуло ознак динамічної освітньої практики, що поєднує індивідуальні, групові та мережові підходи. Різні моделі менторства функціонують у залежності від контексту закладу вищої освіти, його цілей, кадрової політики, академічної культури та рівня цифровізації.

Найпоширенішою і водночас історично найдавнішою є традиційна модель, що ґрунтується на індивідуальних відносинах між ментором і підопічним. Ця модель характерна для академічних систем з чіткою ієрархією, де ментор виконує роль наставника, який передає знання, контролює прогрес і

оцінює результати. У дослідженні G. Crisp і I. Cruz (2009) традиційне менторство визначається як взаємодія, де «досвідчений професіонал забезпечує підтримку, керівництво та рольову модель для менш досвідченого колеги» [15]. Така модель залишається ефективною для розвитку базових компетентностей, однак у сучасних умовах вона поступово трансформується, оскільки вимагає більшої взаємності й автономії з боку підопічного.

Поступовим переходом від ієрархічної до співробітницької форми стала партнерська модель менторства, що передбачає рівноправний обмін знаннями, досвідом і підтримкою. У ній акцент переноситься з контролю на спільне навчання, співтворчість і рефлексію. Цей підхід розвинено в дослідженні A. Ambrosetti та J. Dekkers, які трактують менторство як двосторонній процес професійного зростання, у якому ментор і підопічний взаємно впливають на формування професійної ідентичності [3]. У системі вищої освіти партнерська модель особливо ефективна у педагогічній підготовці, дослідницькому наставництві та міждисциплінарних проєктах, де спільне вирішення проблем стає засобом розвитку обох сторін.

Подальший розвиток менторства пов'язаний із мережевою моделлю (developmental network model [20]), яка розглядає підтримку не як взаємодію однієї пари, а як систему багатьох зв'язків. За K.E. Kram і M. C. Higgins, підопічний може одночасно мати кількох менторів, кожен з яких виконує різну функцію – академічну, кар'єрну, емоційну чи соціальну [31]. В сучасному університеті така модель дозволяє створити екосистему підтримки, у якій менторство не обмежується формальними рамками, а стає частиною культури співпраці. Вона ефективна у великих університетах, де важливо забезпечити індивідуалізацію навчання і водночас зберегти колективну динаміку розвитку.

Окремим різновидом є групова модель менторства, яка реалізується через роботу малих груп викладачів або студентів під керівництвом одного чи кількох менторів. Такий формат активно застосовується у програмах

професійного розвитку викладачів, магістерських семінарах, а також у програмах підтримки першокурсників. Дослідження [38; 70] показують, що групове менторство стимулює колегіальність, взаємне навчання і розвиток навичок співпраці. У такій моделі підопічні мають можливість не лише отримувати знання від ментора, а й навчатися одне від одного, що підсилює інтеграцію і згуртованість академічної спільноти.

В умовах цифрової трансформації освіти дедалі більшого значення набуває е-менторство – модель, яка ґрунтується на використанні цифрових технологій, онлайн-комунікації та відкритих освітніх практик. За даними Н. Tinoco-Giraldo, Е.М. Torrecilla Sánchez і F.J. García-Peñalvo [82], цифрове менторство сприяє розширенню доступу до наставницьких програм, підвищенню гнучкості взаємодії та міжкультурній інклюзії. У цій моделі взаємодія може відбуватися через спеціалізовані платформи, електронні журнали, відеозустрічі чи соціальні мережі, що особливо важливо в умовах глобалізованого освітнього простору.

Останнім часом в академічному дискурсі з'являються інтегровані моделі менторства, які поєднують елементи попередніх. Такі моделі базуються на принципах гнучкості, відкритості, багаторівневої підтримки й орієнтації на особистісний розвиток. Наприклад, у роботі [83] підкреслено, що сучасні університети дедалі частіше впроваджують комбіновані менторські системи, які одночасно включають індивідуальне, групове та цифрове наставництво, утворюючи мережу взаємної підтримки.

Таким чином, моделі менторства у сучасній вищій освіті відображають поступовий перехід від вертикальної системи передачі досвіду до гнучкої, мережевої та технологічно підтриманої системи взаємного розвитку. Кожна з моделей має власні переваги й обмеження, однак їхня спільна мета полягає у створенні таких умов освітнього процесу, які забезпечують професійне

зростання, академічне благополуччя й особистісну реалізацію всіх його учасників.

## РОЗДІЛ 2

### ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ МЕНТОРСТВА У ВИЩІЙ ОСВІТІ

#### 2.1. Педагогічні умови реалізації менторських програм у ЗВО

Поняття педагогічних умов належить до базових категорій сучасної педагогічної науки й використовується для позначення сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників, що забезпечують результативність навчально-виховного процесу. Педагогічні умови «можна визначити як елементи системи, на яких будується педагогічний процес та які забезпечують досягнення конкретної мети; організаційно-педагогічні умови – як комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, які забезпечують неперервність професійного зростання педагога» [89, с. 34]. Отже, педагогічні умови мають інтегрований характер і включають дидактичні, психологічні, організаційні, комунікативні та технологічні компоненти, які забезпечують ефективну взаємодію учасників освітнього процесу.

У контексті менторства поняття педагогічних умов набуває особливого значення, оскільки саме вони створюють простір для становлення суб'єкт-суб'єктних відносин, розвитку довіри, рефлексії, професійної ідентичності та відповідальності обох сторін – ментора і підопічного. Менторство не може бути ефективним без належного педагогічного підґрунтя, тобто без таких умов, які забезпечують гуманістичний характер взаємодії, відкритість до діалогу, психологічну безпеку та орієнтацію на розвиток особистості. Як зазначають L. Darling-Hammond та співавт. [16], освітні системи, які вибудовують умови для підтримки й професійного супроводу викладачів, демонструють вищі показники стійкості та якості навчання.

Теоретико-методологічні підходи до визначення педагогічних умов менторства спираються на гуманістичну педагогіку (К. Роджерс, А. Маслоу), конструктивізм (J. Piaget, J. Bruner) та діяльнісний підхід. Згідно з

гуманістичною парадигмою, ефективно менторство можливе лише тоді, коли створюються умови для саморозкриття, автономії та самоактуалізації особистості. Як зауважує С. Mullen [56], менторство є не просто механізмом професійного наставництва, а педагогічним процесом розвитку людського потенціалу, який базується на взаємоповазі, емпатії та співтворчості.

Педагогічні умови реалізації менторства у закладах вищої освіти мають двовимірну структуру: зовнішню (інституційну) та внутрішню (особистісно-психологічну). Зовнішній вимір охоплює нормативно-організаційне забезпечення, наявність відповідних політик і програм, створення середовища підтримки в університеті. Як доводять дослідження L. Searby [73], відсутність інституційних механізмів і координаторів менторства часто призводить до формальності таких програм [50]. Внутрішній вимір стосується готовності учасників до менторської взаємодії, їхньої професійної зрілості, комунікативної культури, емпатії, здатності до рефлексії та співпраці. Саме синергія цих двох вимірів – організаційного й особистісного – створює основу для ефективної реалізації наставницьких практик.

У межах європейського освітнього простору менторство розглядається як механізм реалізації принципів сталого професійного розвитку. Зокрема, у звіті Європейської комісії «Supporting Teachers' Professional Growth and Wellbeing in the Field of Social and Emotional Learning» зазначено, що ефективність менторських програм безпосередньо залежить від педагогічних умов, які забезпечують наставникам навчання, супровід і ресурси для рефлексії [62]. Аналогічну думку висловлює і британська дослідниця А. Hobson [32], підкреслюючи, що менторство у вищій освіті має бути «емоційно грамотним процесом», який враховує психологічний комфорт і добробут учасників.

Суттєвим компонентом педагогічних умов є рефлексивність освітнього процесу. Саме рефлексія забезпечує перехід від зовнішньо керованих форм взаємодії до самостійного усвідомлення цілей і цінностей. У цьому контексті

менторство постає не лише як технологія підтримки, а як простір розвитку педагогічного мислення. У дослідженні Н. Walkington та Е.А. Rushton [86] показано, що ментори, які практикують рефлексивне навчання, стимулюють у підопічних здатність до критичного аналізу власного досвіду та до інноваційного мислення [36]. Така практика стає важливою передумовою формування нової культури викладання, орієнтованої на взаємне зростання.

Інтеграція педагогічних умов у систему менторства передбачає узгодження кількох рівнів: інституційного (управлінські політики, ресурси, програми), дидактичного (планування змісту і форм взаємодії), психологічного (підтримка емоційного благополуччя) та комунікативного (забезпечення партнерського діалогу) (рис. 2.1). Кожен із цих рівнів формує підґрунтя для створення ефективного освітнього середовища [29]. Як підкреслюють Р. Hudson та S. Hudson (2018), лише поєднання цих складників дозволяє менторству стати системним інструментом професійного розвитку у вищій освіті [37].

Таким чином, педагогічні умови менторства у закладах вищої освіти є комплексом взаємопов'язаних організаційних, дидактичних, психологічних і комунікативних чинників, які створюють простір для ефективної взаємодії ментора та підопічного. Вони визначають не лише успішність окремої програми, а й рівень професійної культури всього закладу. Саме через формування таких умов вища освіта здатна забезпечити сталий розвиток людського капіталу, академічної культури та педагогічного лідерства.



**Рис. 2.1.** Педагогічні умови менторства у ЗВО

Поняття «педагогічні умови» у сучасній педагогічній науці описує сукупність організаційних, дидактичних, психологічних та комунікативних чинників, які створюють простір для результативної взаємодії учасників освітнього процесу. У контексті менторства це – створені закладом вищої освіти обставини, що забезпечують змістовну підтримку, безпечне середовище і сталі механізми розвитку професійної ідентичності учасників. З огляду на міждисциплінарність феномену, фундаментальні визначення менторства як професійного робочого альянсу, у якому люди спільно й упродовж часу підтримують особистісне та професійне зростання задають рамку для подальшого конструювання відповідних педагогічних умов [80].

На інституційному рівні педагогічні умови постають як частина стратегії розвитку людського капіталу та якості викладання: системні дослідження про високоефективні освітні системи показують, що підтримка і супровід (у т.ч. менторство) закладаються в політику закладу – через програми, ресурси, механізми оцінювання та професійні спільноти. Таким чином менторство

переходить із практики окремих кафедр у статус інституційної норми й очікуваної підтримки кар'єрних траєкторій [25]. У європейській політиці це безпосередньо пов'язано з привабливістю професії викладача й добробутом: документи Європейської Комісії підкреслюють, що розвиток кар'єрних рамок і системний супровід (у т.ч. наставництво) є ключовими для утримання кадрів і якості навчання [66].

Другий – дидактичний – вимір педагогічних умов задає зміст і структуру взаємодії ментора та підопічного: спільне формулювання цілей, індивідуальний план розвитку, узгоджені методи роботи, інструменти зворотного зв'язку та моніторингу прогресу. Досвід галузі фіксує, що без чітко означених «цілей і викликів» менторська взаємодія ризикує залишатися епізодичною; натомість рамки й регулярність зустрічей підсилюють ефекти навчання та автономізацію підопічного [49]. Водночас менторство інтегрується у навчальні плани й практики через рефлексивні технології: рефлексивне навчання і критичний аналіз власної діяльності покращують якість педагогічних рішень і сприяють засвоєнню нових ролей у викладанні [75].

Третій – психологічний – вимір пов'язаний з добробутом, довірою і емоційною грамотністю взаємодії. Дослідження вказують, що менторські програми, які визнають емоційні аспекти стосунків, знижують тривожність новачків і підсилюють відчуття належності до спільноти, що безпосередньо впливає на стійкість у професії та результати навчання [30]. Для педагогічних умов це означає необхідність передбачити етичні норми взаємодії, канали безпечної комунікації, підтримувальні практики та доступ до мереж професійної допомоги. Узагальнюючі огляди підтверджують: якість менторства як взаємин (довіра, регулярність, узгоджені очікування) є не менш важливою, ніж якість змісту консультацій [80].

Четвертий – комунікативний і мережевий – вимір переводить менторство із моделі «один-на-один» у логіку мережевих спільнот підтримки: підопічний

може мати кількох наставників для різних потреб (академічних, методичних, кар'єрних), а заклад – координувати спільноти практики. Таке бачення закріплене у сучасних оглядах і практичних гайдах, що радять поєднувати індивідуальні, групові та реєр-формати, а також використовувати цифрові інструменти для масштабування доступу [49]. Поширення онлайн-менторства у післяпандемічний період продемонструвало, що гнучкі канали комунікації можуть зберігати якість супроводу дисертаційних/проектних траєкторій і розширювати доступ до експертизи за межами окремого університету [55].

Збалансування цих рівнів потребує узгоджених інституційних політик і зрілої професійної культури. Огляди та енциклопедичні статті підкреслюють: успішні системи поєднують формальне програмне забезпечення (положення, підготовку наставників, ресурси) з розвитком професійних спільнот і рефлексивних практик, що забезпечують сталість змін [81]. Водночас досвід наставництва у підготовці вчителя фіксує типові т.зв. точки напруги (наприклад, нерівність очікувань, часові обмеження) – їх мінімізують саме продумані педагогічні умови: прозорі ролі, узгоджені графіки, спільні критерії якості та регулярні обговорення прогресу [37].

Підсумовуючи, педагогічні умови менторства – це багаторівнева система, у якій інституційні політики й ресурси, дидактичні рішення, психологічна підтримка та мережево-комунікативні практики взаємно підсилюють одне одного. Їх узгодження перетворює менторство з епізодичної практики на структурну інфраструктуру професійного зростання та академічної якості у закладах вищої освіти [25].

Успішна реалізація менторських програм у закладах вищої освіти значною мірою залежить від організаційно-дидактичних умов, які створюють структурну, методичну та ресурсну основу процесу наставництва. Ці умови включають кадрові ресурси та підготовку ментора, інтеграцію менторства у навчальні й дослідницькі програми, визначення процедур та інструментів

супроводу, а також системи моніторингу й оцінювання. Наприклад, у дослідженні J. Taylor та співавт. [76] зазначено, що програми менторства стають ефективними тільки тоді, коли інституція забезпечує чітку організаційну підтримку, узгоджену стратегію та відповідні ресурси. Це означає, що куратор, координатор чи центр менторства мають бути інтегровані в кадрову політику університету, мати бюджет і чіткі повноваження.

Підготовка ментора – важливий компонент. Вчені вказують, що надання менторами лише доброї волі недостатньо: потрібні спеціальні тренінги, супервізія, методичне забезпечення. У випадку аналізу польського університету було виявлено, що менторам запропоновано 80-годинний тренінг, супровід і обов’язкова групова супервізія, що значно підвищило ефективність програми [87]. Педагогічно це означає, що ментор повинен мати навички фасилітації, рефлексивного діалогу, коучингу, а також розуміти методику супроводу підопічного.

Інтеграція менторства у навчальні програми та дослідницьку діяльність – ще одна ключова умова. Програми, в яких менторські сесії вбудовані в навчальний план, регулярні зустрічі передбачені документально, а підопічні мають індивідуальний план розвитку – демонструють кращі результати. Так, прикладом є систематичний огляд W. Nuis та співавт., які виокремили, що чітка структуризація та зв’язок з працевлаштовуваністю значно підсилюють ефект менторства [59]. У дидактичному сенсі це означає: планування циклів менторських зустрічей, визначення завдань, забезпечення навчальних ресурсів (шаблонів, журналів рефлексії, платформ для зворотного зв’язку).

Організаційні процеси – вибір, формалізація, моніторинг – також належать до необхідних умов. У роботі M. Wronka [87] зазначено, що університет, який бажає впровадити менторську програму як частину педагогічної культури, має створити положення, договір між ментором і підопічним, графік зустрічей, систему супроводу та оцінювання. Практичним

наслідком є наявність чіткого регламенту: як часто відбуваються зустрічі, які форми роботи використовуються, хто фіксує прогрес.

Ресурсне забезпечення – ще одна важлива умова. Без відповідного часу, фінансів, інформаційних платформ, навчальних матеріалів, а також підтримки з боку адміністрації, менторські програми ризикують бути формальними або епізодичними. J. Taylor та співавт. підкреслюють, що програма наставництва повинна бути забезпечена часом ментора та підопічного, виділеними ресурсами та адміністративною підтримкою для сталого функціонування [76]. Дидактично це означає, що в рамках навчального семестру має бути виділений час для зустрічей, передбачена платформа для онлайн-зустрічей, шаблони для планування розвитку підопічного.

Моніторинг і оцінювання – заключний елемент організаційно-дидактичної системи. Ефективні програми мають включати регулярні оцінювання (наприклад, самозвітування, опитування підопічних, аналіз результатів), проміжні та підсумкові точки перевірки. У систематичному огляді S.R. Rinfret [68] наведено, що формальні програми наставництва з чіткими критеріями успішності переважно дають кращі результати для молодих викладачів і менш представлених груп. З педагогічної точки зору це підкреслює важливість рефлексивної системи: ментор і підопічний мають регулярно аналізувати хід співпраці, коригувати цілі, фіксувати досягнення.

У підсумку, організаційно-дидактичні умови реалізації менторських програм у закладах вищої освіти включають чітку кадрову підготовку, інтеграцію у навчальний процес, формалізацію процедур, ресурсне забезпечення та системи моніторингу. Дотримання цих умов забезпечує, що менторство не буде випадковою діяльністю, а стане системною компонентою освітньої екосистеми, яка сприяє сталому професійному зростанню, академічній якості та педагогічному лідерству.

Таблиця 2.1

**Цифрово-комунікативні та соціально-психологічні умови  
ефективного менторства у ЗВО**

<b>Компонент умови</b>	<b>Зміст і педагогічна сутність</b>	<b>Практичні шляхи реалізації у ЗВО</b>	<b>Джерела (відкриті посилання)</b>
<b>Цифрова інфраструктура</b>	Технологічна база, що забезпечує сталість, гнучкість і доступність менторської взаємодії.	Використання LMS-платформ (Moodle, Canvas), відеозустрічей (Zoom, Teams), хмарних документів (Google Drive, OneDrive); технічна підтримка користувачів.	[41]
<b>Цифрова компетентність учасників</b>	Здатність ментора і підопічного ефективно використовувати цифрові інструменти, дотримуючись етичних норм онлайн-взаємодії.	Навчальні модулі з цифрової комунікації; тренінги з кіберетики; інструкції для онлайн-зустрічей; шаблони цифрових журналів рефлексії.	[4]
<b>Комунікативна політика</b>	Наявність правил і норм онлайн-спілкування, що забезпечують повагу, приватність і доступність.	Розробка «Кодексу цифрової взаємодії» у менторській програмі; визначення частоти зустрічей і способів комунікації.	[6]
<b>Соціально-психологічна безпека</b>	Відчуття прийняття, довіри, підтримки; створення умов для відкритого діалогу й обговорення труднощів.	Тренінги емоційної компетентності менторів; регулярні зворотні зв'язки; «безпечні кімнати» для обговорень; супервізія.	[74]
<b>Емоційна підтримка та добробут (well-being)</b>	Система підтримки психологічного стану учасників менторських програм.	Інституційна політика з well-being; індивідуальні консультації психологів; рефлексивні зустрічі менторських груп.	[9]
<b>Мережеві спільноти практики</b>	Формування відкритих професійних спільнот, у яких учасники менторства взаємодіють, діляться	Створення внутрішніх онлайн-спільнот (Slack, MS Teams Hub, Mentorloop); проведення хакатонів і воркшопів з обміну	[6]

	досвідом, співпрацюють.	досвідом.	
--	-------------------------	-----------	--

У контексті закладів вищої освіти цифрово-комунікативні та соціально-психологічні умови стають невід’ємною передумовою ефективного менторства. Ці умови включають технологічну інфраструктуру і комунікаційні платформи, які забезпечують гнучкість і доступність взаємодії, а також створення психологічно безпечного середовища, що стимулює довіру, відкритість і рефлексію. Оскільки сучасне навчання дедалі більше поєднує очне та онлайн-формати, роль цифрових каналів стає визначальною: ментор та підопічний можуть зустрічатись вельми різними способами, але тільки за умови, якщо взаємодія організована, структурована і підтримана технологічно. У дослідженні S. Jan та співавт. зазначено: «Online mentoring: challenges and strategies» показує, що цифрові моделі менторства вищої освіти стикаються зі специфічними проблемами – від нестачі невербальних сигналів до недостатньої інтерактивності – і водночас відкривають нові можливості масштабування й доступності [41].

Цифрово-комунікативна умова охоплює вибір і забезпечення відповідних платформ, графіків зустрічей, форматів взаємодії (симпозіуми, відеоконференції, чати, асинхронні форуми) та правил комунікації. У дослідженні T.S. Andersen «Being a mentor in the digital era» [4] розглядаються сприйняття менторів щодо переваг і викликів віртуального наставництва, що підкреслює важливість навичок цифрової комунікації й гнучкості у форматі. Отже, заклад вищої освіти має подбати про технічну підтримку, доступ до інструментів (відеоплатформи, спільні документи, LMS-середовище), а також про навички ментора і підопічного щодо використання цих інструментів.

Соціально-психологічна умова фокусується на створенні середовища, яке сприяє довірі, відкритості, безпеці і рівноправній комунікації. Дослідження Speer «Gains and Losses in Virtual Mentorship: A Descriptive Case Study of Undergraduate Mentees and Graduate Mentors in STEM Research during the

COVID-19 Pandemic» [74] показує, що під час переходу в онлайн-формат підопічні можуть відчувати ізоляцію або недостатність підтримки, якщо емоційна взаємодія не структурована. Педагогічно це означає, що менторські програми повинні включати механізми регулярної перевірки емоційного стану, забезпечення зворотного зв'язку, а заклади – підтримку добробуту підопічних (well-being), особливо в онлайн й змішаних форматах. Наприклад, дослідження J. Hutson [9] розкриває різні модальності взаємодії (включно з онлайн) як фактор збереження студентів у програмі завдяки правильно вибудованій соціальній підтримці.

Інтеграція цифрової та соціально-психологічної умов вимагає уваги до таких аспектів: по-перше, створення політики і стандартів взаємодії у цифровому середовищі (етичні норми, доступність, інклюзія); по-друге, підготовка учасників до цифрової менторської взаємодії – навички онлайн-комунікації, управління часом, саморегуляції; по-третє, підтримка спільнот практики, де ментори і підопічні можуть ділитися досвідом, обговорювати виклики, формувати мережі взаємодопомоги. У дослідженні J. Atenas та співавт. (2023) «A Conceptual Approach to Transform and Enhance Academic Mentorship: Through Open Educational Practices» [6] підкреслено, що відкриті освітні практики сприяють інклюзії, демократичності, спільному створенню знань і потенціюють цифрово-комунікативну складову менторства. Це означає, що технології мають слугувати не лише як інструмент, але як середовище співнавчання, співтворчості і розширення мережі підтримки.

Соціально-психологічний простір менторства педагогічно означає створення культури взаємопідтримки, де підопічний відчуває себе визнаним, має місце для висловлення труднощів і отримання зворотного зв'язку, а ментор – простір для розвитку і рефлексії. Психологічна безпека стає фундаментом продуктивної взаємодії. У цьому контексті заклади вищої освіти повинні передбачити тренінги з емоційної компетентності ментора, супервізію і

можливості групової підтримки. Відсутність таких соціально-психологічних умов може призвести до формального або поверхневого менторства, зменшення мотивації підопічного і підвищення ризику вигорання.

У підсумку, цифрово-комунікативні та соціально-психологічні умови менторства у закладах вищої освіти – це взаємопов'язаний комплекс: технологічна і методична готовність, зручні форми онлайн/гібридної взаємодії, навички комунікації й цифрової компетентності, система підтримки добробуту, довіри і мережевої взаємодії. Забезпечення цих умов створює середовище, в якому менторство може реалізуватися гнучко, інклюзивно і сталого, сприяючи адаптації, академічному росту і професійній реалізації підопічного.

Забезпечення єдності цифрово-комунікативних і соціально-психологічних умов створює комплексну екосистему менторства: поєднання технологій, педагогічної культури і людяності. У результаті підвищується ефективність взаємодії, адаптація підопічних, академічна стійкість і рівень професійної залученості.

## **2.2. Форми, методи і технології менторської діяльності у сучасному освітньому середовищі**

Розвиток менторства у сучасній системі вищої освіти зумовлює потребу в різноманітності форм взаємодії між ментором і підопічним. Ця різноманітність відображає еволюцію від класичної індивідуальної моделі до гнучких форматів співпраці, які враховують цифрову трансформацію, міждисциплінарність і соціальну динаміку університетського середовища. Форми менторства визначаються не лише кількістю учасників, а й характером їхніх ролей, рівнем автономії, каналами комунікації та ступенем формалізації взаємодії.

Найбільш усталеною в академічній традиції є індивідуальна форма менторства, яка передбачає персоналізовані відносини між досвідченим викладачем або науковцем і підопічним – студентом, аспірантом чи молодим

викладачем. Ця форма зберігає свою ефективність завдяки гнучкості й можливості глибокої рефлексії. Як зазначає G. Crisp і I. Cruz, саме індивідуальне менторство створює зону довіри, у якій можлива глибока передача досвіду та розвиток професійної автономії [15]. У сучасному ЗВО така форма застосовується під час наукового керівництва, адаптації молодих викладачів, підтримки аспірантів чи студентів із освітніми потребами. Вона вимагає високого рівня довіри, етичності, здатності до слухання і професійної рефлексії.

Поступово індивідуальна взаємодія доповнюється груповими формами менторства, що передбачають роботу ментора з кількома підопічними одночасно. У дослідженні R.L. Huizing наголошується, що групове менторство сприяє розвитку колегіальності, колективної підтримки та взаємного навчання [38]. Ця форма особливо ефективна в умовах професійних спільнот – наприклад, під час стажувань, у програмах підготовки викладачів або міждисциплінарних дослідницьких семінарах. Групове менторство розвиває навички командної взаємодії, підвищує рівень емоційної підтримки, а також дозволяє підопічним порівнювати власний досвід із досвідом інших.

Ще однією поширеною формою є реер-менторство («наставництво рівний – рівному»), коли учасники мають близький рівень досвіду, але обмінюються знаннями, стратегіями навчання чи дослідження. У статті J.L. Terrion і D. Leonard описано, що реер-менторство має особливу ефективність для першокурсників і молодих науковців, оскільки поєднує соціальну підтримку з розвитком навичок саморегуляції [78]. Для університетів реер-формат – це не лише механізм адаптації студентів, а й спосіб формування корпоративної культури співпраці, академічної доброчесності та міжособистісної довіри.

Окремий напрям форм менторської діяльності становить мережеве (network) менторство, або система «сузір'їв менторів», де підопічний взаємодіє з кількома наставниками, які виконують різні функції – академічну, кар'єрну,

емоційну чи консультативну. Такий формат описали К.Е. Kram і М.С. Higgins, підкресливши, що розмаїття зв'язків у менторській мережі підвищує стійкість і глибину професійного розвитку [31]. У сучасному ЗВО мережеві підходи втілюються через спільноти практики, міжкафедральні центри наставництва, програми alumni-менторства. Вони дозволяють поєднати ресурси різних викладачів і відкрити студентам доступ до ширших професійних і культурних контекстів.

У цифрову добу особливої ваги набуває е-менторство – форма дистанційної або гібридної менторської взаємодії, що здійснюється за допомогою онлайн-платформ, відеозустрічей, месенджерів і спеціалізованих сервісів. Н. Tinoco-Giraldo, Е.М. Torrecilla-Sánchez і F.J. García-Peñalvo (2020) доводять, що цифрове менторство забезпечує більшу доступність, інклюзію і гнучкість навчання [82]. Електронне менторство дозволяє поєднувати формальні та неформальні комунікації, охоплювати підопічних із різних регіонів, створювати міжнародні пари «ментор–підопічний». Водночас воно потребує розвитку цифрової компетентності, емоційної чутливості та безпечного середовища спілкування.

Серед інноваційних форм менторської взаємодії все більше поширюються гібридні моделі, які поєднують очне спілкування з онлайн-взаємодією, або комбіновані формати – коли менторські пари функціонують у межах кількох навчальних курсів, проектів чи дослідницьких груп. Згідно з дослідженням А. Сох та співавт., університети, що впроваджують такі комбіновані системи, формують «network of mutual support», у якому менторство виходить за рамки однієї кафедри й стає частиною освітньої культури [14]. Такий підхід підсилює ефект взаємного навчання, сприяє розвитку міждисциплінарних компетентностей і формує відчуття приналежності до академічної спільноти.

Отже, форми менторської взаємодії у сучасних закладах вищої освіти становлять гнучку багаторівневу систему – від персоналізованого наставництва

до мережевих і цифрових моделей. Їх поєднання дозволяє забезпечити баланс між глибиною взаємин і масштабністю впливу, між індивідуальною підтримкою і колективним розвитком. Менторство перестає бути ізольованою практикою і стає частиною педагогічної екосистеми університету, що підтримує безперервне навчання, академічну доброчесність і професійну стійкість викладачів та студентів.

Таблиця 2.2

**Порівняльна характеристика основних форм менторської взаємодії у закладах вищої освіти**

<b>Форма менторства</b>	<b>Характеристика та педагогічна сутність</b>	<b>Переваги / Потенційні обмеження</b>
<b>Індивідуальне менторство</b>	Персоналізована взаємодія «ментор – підопічний»; спрямована на професійне становлення, наукове зростання, розвиток компетентностей.	+ Індивідуальна увага, глибока рефлексія, гнучкість; – висока залежність від особистісної сумісності й часу ментора.
<b>Групове менторство</b>	Один або кілька менторів працюють із групою підопічних; взаємне навчання, колегіальність, підтримка спільного розвитку.	+ Синергія групової роботи, обмін досвідом, зниження психологічного бар'єра; – менша індивідуалізація, складність у модерації.
<b>Реєг-менторство («рівний – рівному»)</b>	Наставництво між студентами або молодими викладачами одного рівня досвіду; взаємна підтримка та адаптація.	+ Високий рівень довіри, соціальна інтеграція, розвиток відповідальності; – обмежена експертність і можливість хибних моделей.
<b>Мережеве (network) менторство</b>	Підопічний має кількох менторів для різних цілей (академічна, кар'єрна, емоційна підтримка); функціонує як «екосистема» взаємодій.	+ Комплексна підтримка, різні перспективи, розвиток професійного капіталу; – складність координації та ризик перевантаження.
<b>Е-менторство (онлайн/гібридне)</b>	Наставництво з використанням цифрових платформ, відеозв'язку,	+ Доступність, гнучкість, інклюзивність, міжнародна

	онлайн-щоденників; поєднання формальної й неформальної взаємодії.	співпраця; – дефіцит невербальної комунікації, потреба в цифровій грамотності.
<b>Гібридне / комбіноване менторство</b>	Поєднання індивідуальних, групових і цифрових форматів у межах однієї програми; динамічний і відкритий формат підтримки.	+ Гнучкість, масштабованість, багаторівнева підтримка; – потреба у координації й технічному забезпеченні.

Система форм менторської взаємодії у вищій освіті має поліструктурний характер: поєднання індивідуального, групового, реєт-, мережевого та цифрового наставництва формує адаптивну модель педагогічної підтримки. Гнучке використання цих форм забезпечує ефективність менторських програм, розширює доступ до професійних ресурсів і сприяє створенню культури академічного партнерства у закладах вищої освіти.

Ефективність менторської діяльності у закладах вищої освіти визначається не лише формами взаємодії, а й методами, які застосовує ментор для розвитку потенціалу підопічного. Методи менторства – це способи організації педагогічної взаємодії, спрямовані на підтримку професійного зростання, формування рефлексивного мислення, розвитку автономії та побудови партнерських відносин. Їхній добір залежить від цілей програми, рівня підготовки учасників, контексту діяльності та освітньої культури закладу.

Серед ключових методів сучасної менторської практики виокремлюється коучинг, який акцентує на розвитку потенціалу підопічного через постановку цілей, активне слухання, запитання та рефлексію. Цей метод базується на ідеї партнерства і довіри, де ментор не дає готових рішень, а допомагає знайти їх самостійно. Як зазначає D. Clutterbuck, коучинг у менторстві створює простір для мислення й відкриває можливість усвідомлення власних ресурсів [12]. У системі вищої освіти цей метод ефективно використовується під час

професійного наставництва молодих викладачів, супроводу дисертаційних досліджень та формування кар'єрних стратегій студентів.

Другий базовий метод – фасилітація, тобто організація процесу спільного обговорення, пошуку рішень і вироблення стратегій розвитку. Фасилітаторство допомагає створити атмосферу залученості, де підопічні не лише отримують знання, а й активно їх конструюють. Фасилітаційні методи у менторських програмах вищої освіти підвищують мотивацію і рівень рефлексії учасників [61]. Практично фасилітація реалізується через менторські сесії, воркшопи, групові дискусії, роботу з кейсами та формування колективних рішень.

Метод спостереження і зворотного зв'язку відіграє центральну роль у розвитку професійної компетентності викладачів та студентів. У дослідженні A.J. Hobson і A. Malderez (2013) підкреслено, що спостереження з подальшим діалогом дозволяє підопічному осмислити власну діяльність, побачити сильні сторони й окреслити напрямки розвитку [33]. Цей метод використовується під час педагогічної практики, відкритих занять, рецензування наукових робіт. Його особливість полягає в тому, що оцінювання замінюється рефлексивним аналізом – замість критики відбувається спільний пошук рішень.

Важливою складовою сучасної менторської діяльності є метод рефлексивного діалогу, який поєднує коучингові техніки з психолого-педагогічною підтримкою. Як стверджує I.N. Sarker, саме діалогічність є тим середовищем, де відбувається глибинне навчання підопічного [71]. Діалогічний метод передбачає серію цілеспрямованих запитань, що стимулюють саморефлексію: «Що ти дізнався з цього досвіду?», «Як це впливає на твої майбутні дії?», «Які ресурси можуть допомогти?». Таким чином, діалог стає педагогічним інструментом самоосмислення і розвитку критичного мислення.

Значну роль відіграють аналітичні методи – *case-study*, аналіз професійних ситуацій, портфоліо та менторські щоденники. Вони дозволяють підопічному осмислити власний шлях, а ментору – виявити індивідуальні

закономірності розвитку. Відповідно до результатів дослідження P. Dawson, впровадження структурованих інструментів самоаналізу (плани розвитку, кейси, щоденники) позитивно впливає на сталість менторських відносин і підвищує рівень задоволеності обох сторін [17].

Ще одним дієвим методом є супервізія, яка використовується переважно у менторстві викладачів, психологів, дослідників. Вона передбачає структуровану зустріч між ментором, підопічним і, за потреби, координатором або групою колег для аналізу конкретних педагогічних ситуацій. Як показує дослідження Y. Dominguez-Whitehead та F. Maringe [23], супервізійні сесії не лише запобігають професійному вигоранню, а й підвищують якість прийняття педагогічних рішень [65]. Супервізія забезпечує етичний баланс між контролем і підтримкою, створює простір безоціночного аналізу досвіду.

У сучасному освітньому середовищі дедалі частіше використовуються комбіновані методи менторської підтримки, які поєднують елементи коучингу, фасилітації, аналітики та цифрових технологій. Наприклад, електронні портфоліо (e-portfolio) і рефлексивні блоги забезпечують безперервність комунікації та документування розвитку. Дослідження С.М. Bordogna демонструє, що використання цифрових платформ у менторських програмах посилює мотивацію підопічних і робить процес прозорішим [7].

Таким чином, методи й прийоми менторської підтримки становлять динамічну систему, у якій поєднуються особистісно орієнтовані, аналітичні, рефлексивні та технологічні підходи. Коучинг і фасилітація забезпечують розвиток автономії, спостереження і супервізія – глибину аналізу, діалог і рефлексія – внутрішню мотивацію, а цифрові інструменти – сталість і відкритість процесу. Їх інтегроване використання створює умови для переходу від менторства як форми наставництва до менторства як педагогічної технології співрозвитку, що відповідає принципам сучасної вищої освіти, зорієнтованої на партнерство, академічну культуру і людський потенціал.

Таблиця 2.3

## Методи менторської підтримки підопічних у закладах вищої освіти

Метод	Мета і педагогічна сутність	Практичне застосування у ЗВО	Очікуваний ефект
<b>Коучинг</b>	Розвиток самостійності та усвідомлення власного потенціалу через запитання, цілепокладання і рефлексію.	Індивідуальні менторські зустрічі; розробка кар'єрного плану; супровід дослідницьких проєктів.	Підвищення рівня автономії, саморегуляції, упевненості підопічного.
<b>Фасилітація</b>	Організація спільного обговорення та взаємного навчання через діалог і спільне вирішення проблем.	Менторські групові сесії, воркшопи, «кола довіри»; розробка колективних рішень.	Активізація співпраці, підвищення залученості та мотивації.
<b>Спостереження і зворотний зв'язок</b>	Аналіз діяльності підопічного у реальному контексті з подальшим обговоренням сильних і проблемних сторін.	Відвідування занять, взаємоаналіз викладання, фідбек-сесії.	Розвиток професійного мислення, критичної рефлексії.
<b>Рефлексивний діалог</b>	Поглиблення розуміння досвіду через запитання, самоаналіз і співмислення ментора та підопічного.	Індивідуальні чи парні зустрічі; використання менторських щоденників; підсумкові інтерв'ю.	Формування критичного мислення, розвиток рефлексії та емоційної компетентності.
<b>Case-study та аналітичні методи</b>	Аналіз професійних або навчальних ситуацій для формування навичок прийняття рішень і самооцінювання.	Розбір навчальних кейсів, створення власних кейсів студентами, портфоліо-аналіз.	Розвиток аналітичного мислення, здатності до аргументації.
<b>Супервізія</b>	Професійна підтримка менторами й колегами для запобігання вигоранню та вдосконалення педагогічних рішень.	Регулярні супервізійні групи для молодих викладачів; колегіальний розбір складних випадків.	Зміцнення етичності, розвиток професійної зрілості, профілактика стресу.
<b>Комбіновані (інтегровані)</b>	Поєднання коучингу, фасилітації, рефлексії	Е-портфоліо, онлайн-журнали, асинхронні	Гнучкість, сталість і прозорість взаємодії;

<b>методи</b>	та цифрових технологій у єдиному менторському циклі.	форуми; аналіз індивідуального прогресу за допомогою цифрових інструментів.	розвиток цифрової компетентності.
---------------	--	---	-----------------------------------

Система методів менторської підтримки підопічних у вищій освіті поєднує рефлексивно-комунікативний і практико-орієнтований підходи. Її ефективність забезпечується гуманістичними принципами – довірою, діалогом, співдією і розвитком самостійності підопічного. Комплексне застосування цих методів сприяє становленню культури партнерства, формуванню педагогічної зрілості та професійної стійкості викладачів і студентів.

Цифровізація освіти докорінно змінила способи взаємодії між ментором і підопічним, розширивши межі наставництва та створивши умови для постійної комунікації, підтримки й моніторингу розвитку. Освітні технології в менторській діяльності не лише забезпечують гнучкість і доступність, а й формують нові педагогічні практики – від цифрового супроводу навчання до інтелектуального аналізу прогресу. Згідно з висновками М. Laufer та співавт., ефективність цифрового менторства у вищій освіті залежить від «інтегрованої моделі, яка поєднує технологічну інфраструктуру, педагогічну підтримку й культуру взаємного навчання [19].

Таблиця 2.4

### Освітні технології та цифрові інструменти менторської діяльності у ЗВО

Категорія технології	Приклади платформ та інструментів	Функціональні можливості у менторстві	Педагогічне призначення
<b>Платформи електронного менторства (e-mentoring)</b>	<i>Mentorloop, Chronus, PushFar</i>	Автоматичний підбір пар; планування зустрічей; аналітика участі; фіксація цілей і зворотного зв'язку.	Забезпечення персоналізованої підтримки, координація програм наставництва, моніторинг прогресу.
<b>Системи управління</b>	<i>Moodle, Canvas, Blackboard, Open</i>	Індивідуальні кабінети; портфоліо; реєстрація	Інтеграція менторства в освітній процес; формування

навчанням (LMS)	<i>edX</i>	менторських зустрічей; аналітика навчання.	персоналізованих траєкторій розвитку.
<b>Інструменти спільної роботи та комунікації</b>	<i>Microsoft Teams, Slack, Google Workspace, Trello, Notion</i>	Обмін файлами; координація групових проєктів; чат-канали; календар зустрічей; візуальні дошки.	Формування середовища співпраці, командної роботи й постійної комунікації менторських груп.
<b>Інструменти рефлексії та самооцінювання</b>	<i>Mahara, Padlet, Miro, Google Docs Journal</i>	Ведення цифрових щоденників; спільна рефлексія; фіксація навчальних результатів.	Підтримка розвитку метакогнітивної компетентності, осмислення досвіду та формування е-портфолію.
<b>Аналітичні та AI-інструменти</b>	<i>Learning Analytics Dashboard, ECoach, Cerego</i>	Збір і аналіз даних про активність користувачів; персоналізовані рекомендації; прогнозування результатів.	Підтримка адаптивного менторства, оцінювання прогресу, виявлення потреб підопічних.
<b>Віртуальні спільноти практики</b>	<i>LinkedIn Groups, ResearchGate Mentorship, Academia.edu Networks</i>	Формування професійних мереж; обмін ресурсами; дискусійні простори; колегіальна підтримка.	Розвиток горизонтального наставництва, академічної культури й міжуніверситетського партнерства.
<b>Етичні та політичні рамки використання технологій</b>	<i>UNESCO AI and Education Guidelines (2021)</i>	Рекомендації щодо прозорості, безпеки, інклюзії та гуманізації цифрової освіти.	Формування політики етичного використання даних у менторських програмах.

Однією з провідних технологій є платформи для електронного менторства (e-mentoring platforms), які дозволяють автоматизувати підбір менторських пар, планування зустрічей, ведення журналів спілкування й оцінювання прогресу. Найпоширенішими є *Mentorloop*, *Chronus*, *PushFar*, що підтримують університетські програми (наприклад, University of Oxford Mentoring Scheme [51] або Stanford Faculty Mentoring Program [48]). Ці системи надають

аналітичні панелі для моніторингу взаємодій і відстеження досягнень. За результатами дослідження N. Dominguez та F. Kochan, використання таких платформ у програмах академічного наставництва підвищує рівень участі підопічних і знижує кількість випадків передчасного припинення участі у програмі [22].

У контексті навчального процесу важливу роль відіграють системи управління навчанням (Learning Management Systems – LMS) – *Moodle, Canvas, Blackboard*, які дають можливість організувати електронне портфоліо, вести персоналізовані траєкторії розвитку, коментувати завдання, формувати індивідуальні рекомендації. Як підкреслює L. Nguyen та співавт., LMS-середовища, інтегровані у менторські програми, «підсилюють педагогічний ефект наставництва завдяки даним про навчальні патерни та індивідуальну аналітику [58]. У вищій освіті такі системи використовуються як т.зв. менторські кабінети – персональні простори, де зберігаються плани розвитку, відгуки ментора, портфоліо досягнень і записи зустрічей.

Окремий напрям становлять інструменти спільної роботи та комунікації, які роблять менторство інтерактивним і соціально орієнтованим. Використання сервісів *Microsoft Teams, Slack, Google Workspace, Trello, Notion* створює середовище співтворчості та дозволяє координувати навчальні або дослідницькі проєкти. Як зазначають M. Brown, N. Chartier, саме інструменти спільної взаємодії забезпечують сталість контактів між учасниками менторства, незалежно від географічних і часових обмежень [10]. Для українських ЗВО це відкриває перспективи міжнародного наставництва, де ментори з різних університетів можуть взаємодіяти з підопічними у хмарних середовищах.

Серед освітніх технологій значного поширення набули цифрові інструменти рефлексії та самооцінювання – електронні щоденники, блоги, платформи *Mahara, Padlet, Miro*, що дозволяють фіксувати динаміку особистого розвитку. Використання таких інструментів у менторських

програмах підвищує метакогнітивну усвідомленість і рівень саморефлексії учасників [42; 43]. В освітньому процесі вони стають засобом фіксації цілей, обговорення результатів і побудови карти навчальних досягнень.

Зростає також значення аналітичних і штучно-інтелектуальних технологій, які дозволяють здійснювати моніторинг взаємодії, визначати тенденції та персоналізувати підтримку. Алгоритми навчальної аналітики (learning analytics) здатні виявляти закономірності у поведінці студентів, рівень залученості та прогрес, що допомагає ментору коригувати стратегії взаємодії. Дослідження Zawacki-Richter та спіівавт. підтверджують, що впровадження AI-аналітики у наставництві підвищує точність оцінювання та підтримує ефективність зворотного зв'язку [57]. Проте автори застерігають, що використання таких інструментів має супроводжуватися етичними стандартами і прозорістю даних.

Окрім індивідуалізованої аналітики, цифрові технології дають змогу створювати віртуальні спільноти практики (Virtual Communities of Practice), у яких ментори та підопічні обмінюються досвідом, ресурсами, ідеями. Як показує дослідження, такі спільноти сприяють формуванню соціального простору навчання, де менторство перестає бути вертикальним і набуває горизонтальної взаємодії [34].

Поряд із педагогічними перевагами цифрове менторство потребує дотримання етичних і безпекових норм. Питання захисту даних, конфіденційності комунікацій, коректності цифрового етикету є невід'ємними компонентами якості менторських програм. У документі *UNESCO Guidelines on AI and Education* [2] наголошується на необхідності поєднувати технологічну інноваційність із гуманістичними цінностями – справедливістю, доступністю й відповідальністю за використання даних.

Таким чином, освітні технології й цифрові інструменти в менторській діяльності виступають не лише технічним засобом, а й педагогічним

середовищем, яке інтегрує аналітичні, комунікаційні та рефлексивні практики. Вони забезпечують сталість контактів, прозорість процесів і розширюють можливості персоналізованої підтримки. Проте ключовою залишається роль ментора як фасилітатора людяної взаємодії – того, хто, використовуючи цифрові інструменти, зберігає цінність співприсутності, емпатії й рефлексії, що визначають якість освіти XXI століття.

## РОЗДІЛ 3

### РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

#### 3.1. Методологія дослідження

Побудова багатокомпонентної моделі педагогічних умов академічного менторства у закладах вищої освіти спирається на системно-діяльнісний, особистісно орієнтований, культурно-антропологічний і цифрово-комунікативний підходи, що дозволяють розглядати менторство не лише як форму підтримки, а як інтегративний освітній процес. Методологія укладання такої моделі передбачає виокремлення її структурних компонентів, визначення зв'язків між ними, обґрунтування критеріїв ефективності й механізмів реалізації у конкретному освітньому середовищі.

Відповідно до системного підходу (L. Bertalanffy, 1968; M. Bunge, 2003), модель педагогічних умов розглядається як відкрита система, елементи якої взаємопов'язані та взаємозалежні: інституційно-організаційний, дидактико-методичний, психологічно-комунікативний і цифрово-інформаційний блоки. Ці компоненти функціонують у межах спільної мети – забезпечення сталого розвитку менторських практик і формування культури академічної підтримки у ЗВО. У межах системного мислення менторство виступає не окремою педагогічною технологією, а частиною педагогічної екосистеми, де поєднуються освітня політика, академічна етика, лідерство, міжособистісна взаємодія та цифрові інструменти.

Діяльнісний підхід (Y. Engeström) забезпечує розуміння менторства як спільної діяльності, у якій суб'єкти (ментор і підопічний) взаємодіють через цілеспрямовані дії, спрямовані на розвиток компетентностей і рефлексивного мислення. Методологічно це означає, що модель має відображати структуру діяльності: мотив → мета → дії → результати → рефлексія. Звідси випливає необхідність включення рефлексивно-аналітичного компоненту до

педагогічних умов, що забезпечує постійне самооцінювання ефективності менторської взаємодії.

Особистісно орієнтований підхід (C. Rogers, 1983; M. Knowles, 1990) формує ціннісну основу моделі, в центрі якої – людина як активний суб'єкт власного навчання і розвитку. У цьому контексті ментор виступає фасилітатором, який створює середовище підтримки, довіри й автономії. Педагогічні умови в такій моделі не нав'язуються ззовні, а проектуються як система можливостей, що сприяє самореалізації підопічного. Таким чином, методологія побудови моделі передбачає інтеграцію гуманістичних принципів – добровільності, взаємоповаги, партнерства, визнання досвіду дорослого здобувача освіти.

Культурно-антропологічний підхід (J. Bruner, 1996; C. Geertz, 2000) дозволяє розглядати менторство як феномен педагогічної культури, який відтворює цінності університетського життя: академічну добросовісність, взаємопідтримку, емпатію, етичну відповідальність. Цей підхід уможливорює включення до моделі ціннісно-світоглядного компоненту, який визначає моральні засади взаємодії у менторських програмах. Менторська діяльність у ЗВО відтак постає не лише як навчальна чи консультативна, а як практика культурної спадкоємності, де передається не тільки знання, а й стиль мислення, норми академічної поведінки, культура комунікації.

Сучасна методологія побудови моделей освітніх процесів вимагає врахування цифрово-комунікативного підходу, що відображає зміни у способах взаємодії в епоху гібридного навчання. Як підкреслюють L. Nguyen та співавтор [58], цифрові інструменти створюють додаткові педагогічні умови (асинхронність, гнучкість, можливість зворотного зв'язку у режимі реального часу), які впливають на якість менторства у ЗВО. Тому цифровий блок моделі передбачає не лише технічні засоби, а й розвиток цифрової компетентності

менторів і підопічних, етичну культуру онлайн-взаємодії, а також інформаційну безпеку.

Методологічне підґрунтя укладання багатокомпонентної моделі передбачає використання інтегративних принципів:

- Принцип системності, що забезпечує узгодженість компонентів і цілісність процесу.
- Принцип варіативності, який допускає адаптацію моделі до різних типів закладів вищої освіти.
- Принцип рефлексивності, який гарантує розвиток суб'єктності учасників менторства.
- Принцип гуманістичної взаємодії, що підкреслює важливість емпатії, діалогу, підтримки.
- Принцип цифрової етики, який орієнтує на безпечне, інклюзивне й прозоре використання технологій.

На практичному рівні методологія побудови моделі передбачає кілька етапів:

1. Аналітико-діагностичний – вивчення наявних менторських практик, аналіз контексту ЗВО, визначення потреб і бар'єрів.
2. Проєктувальний – формування структурних блоків моделі, визначення зв'язків між ними, опис педагогічних умов та механізмів взаємодії.
3. Валідаційний – експертне оцінювання моделі, уточнення її компонентів з урахуванням зворотного зв'язку від учасників.
4. Рефлексивно-аналітичний – апробація окремих елементів моделі, збір якісних і кількісних даних про ефективність умов, корекція концепції.

Для ілюстрації взаємодії елементів доцільно використовувати графічну модель (діаграму), у якій чотири блоки (інституційно-організаційний, дидактико-методичний, психологічно-комунікативний, цифрово-інформаційний) розташовані навколо центрального ядра – *ефективна*

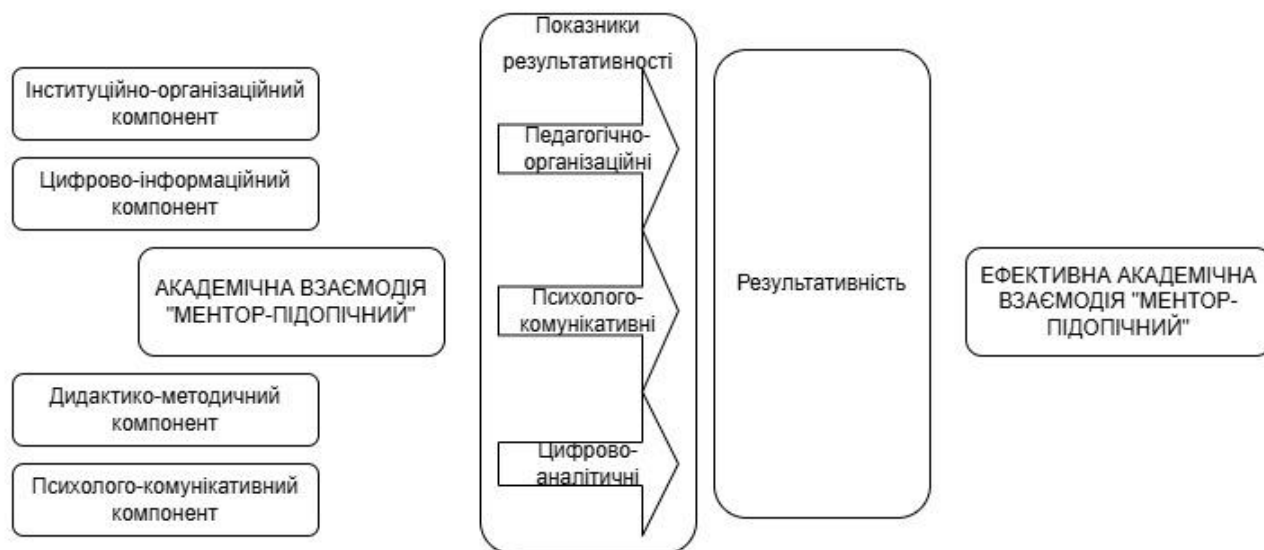
*академічна взаємодія «ментор – підопічний»*, що підживлюється рефлексією та підтримкою освітнього середовища.

Науково-методичний підхід до укладання такої моделі спирається на сучасні дослідження у сфері освітнього дизайну та педагогічного моделювання [52], які вказують, що ефективна модель має бути не статичною схемою, а адаптивною системою, здатною до постійного вдосконалення через досвід практичного впровадження.

Отже, методологія укладання багатокомпонентної моделі педагогічних умов академічного менторства у вищій освіті – це процес поєднання теоретичних принципів і практичних інструментів, спрямований на створення цілісного концептуального каркасу менторської діяльності. Вона передбачає гармонійне поєднання системного мислення, гуманістичних цінностей і цифрової інноваційності, що разом формують підґрунтя для розвитку зрілого, етичного й ефективного менторства в сучасному університетському середовищі.

### **3.2. Модель академічного менторства у закладі вищої освіти**

Багатокомпонентна модель педагогічних умов академічного менторства у закладах вищої освіти є інтегрованою системою, що відображає комплекс взаємопов'язаних елементів освітнього середовища, які забезпечують ефективну взаємодію між ментором і підопічним. Її мета – створити такі інституційні, дидактичні, психологічні та цифрові передумови, за яких менторство перетворюється з епізодичної практики на сталу форму педагогічного партнерства, вкорінену в культурі університету.



**Рис. 3.1.** Багатокомпонентна модель академічного менторства у ЗВО

Модель побудована на основі чотирьох структурних блоків – інституційно-організаційного, дидактико-методичного, психологічно-комунікативного та цифрово-інформаційного, що поєднуються у системі «ментор ↔ підопічний ↔ освітнє середовище». У центрі моделі розташована ядрова ланка – *ефективна академічна взаємодія*, яка забезпечує досягнення мети через взаємну рефлексію, довіру, розвиток компетентностей і підтримку професійного зростання.

Цей блок формує нормативно-структурне підґрунтя менторської діяльності у ЗВО. Він включає систему стратегічного планування, кадрове забезпечення, регламенти взаємодії, адміністративну підтримку й культуру управління. Менторство розглядається як частина університетської політики розвитку людського капіталу, де передбачено підготовку менторів, їх сертифікацію, створення центрів наставництва та програм підтримки молодих викладачів. За дослідженням Р. та S. Hudson`s [37], саме інституційна легітимізація менторства підвищує його результативність і забезпечує сталість практик. Інституційний компонент визначає структурно-управлінську логіку моделі: від політик і ресурсів – до конкретних освітніх практик, що підтримують розвиток менторських відносин.

Другий блок охоплює педагогічні технології, методи й принципи, за допомогою яких реалізується менторство як освітній процес. Він ґрунтується на поєднанні традиційних і інноваційних методів – коучингу, фасилітації, рефлексивного діалогу, аналізу кейсів, супервізії. Метою є створення таких умов, за яких підопічний навчається через досвід, практикує саморефлексію, формує навички критичного мислення й професійної комунікації. Як показує D. Clutterbuck [12], дидактична складова менторства потребує переходу від трансляції знань до фасилітації розвитку, де ментор виступає медіатором навчання й рефлексії. Дидактико-методичний компонент пов'язаний із розробленням навчально-методичних матеріалів, шаблонів планів розвитку, цифрових журналів взаємодії, а також системою оцінювання результатів менторських програм.

Цей компонент забезпечує людський вимір менторської взаємодії – створення атмосфери довіри, психологічної безпеки та відкритості. Ментор виступає не лише як наставник, а як партнер, здатний до емпатії, активного слухання й підтримки саморозвитку. Саме емоційна залученість і діалогічність є чинниками успішного академічного менторства. Психологічно-комунікативний компонент моделі включає формування культури зворотного зв'язку, розвиток емоційної компетентності менторів, супервізійну підтримку, а також програму профілактики професійного вигорання. Його результат – зміцнення довіри й розвиток психологічної зрілості учасників, що є основою для довготривалих партнерських відносин.

Цифрова складова моделі відображає трансформацію менторства в умовах цифрової освіти. Вона включає технологічні засоби, інфраструктуру, інструменти аналітики, платформи для спілкування та документообігу. Як зазначають L. Nguyen та співавт. [58] і O. Zawacki-Richter та співавт. [57], цифрові технології стають індикатором якості менторських відносин, адже дозволяють фіксувати динаміку, підтримувати комунікацію й персоналізувати

підтримку. Цей блок передбачає застосування LMS (*Moodle, Canvas*), е-портфоліо (*Mahara, Notion*), систем аналітики та інструментів для відеоконференцій (*Teams, Zoom*). Поряд із технічною функцією цифрово-інформаційний компонент виконує етико-освітню роль – формує культуру цифрової доброчесності, відповідального використання даних і поваги до приватності учасників.

Кожен компонент функціонує автономно, проте їхня взаємодія створює ефект педагогічної синергії.

- Інституційно-організаційний блок задає рамки і ресурси.
- Дидактико-методичний – визначає зміст і процес.
- Психологічно-комунікативний – наповнює взаємодію цінностями.
- Цифрово-інформаційний – забезпечує гнучкість і відкритість.

Взаємодія між ними відбувається у двох напрямках: *вертикальному* (від політики університету до індивідуальної підтримки) та *горизонтальному* (обмін досвідом, мережеві спільноти, цифрові платформи). У центрі цієї динаміки розташована ядра зона моделі – менторська взаємодія, що реалізується через рефлексію, співтворчість і розвиток компетентностей.

Результативність функціонування моделі можна оцінювати за трьома групами показників:

1. Педагогічно-організаційні: наявність програм і положень про менторство, регулярність сесій, участь у тренінгах.
2. Психолого-комунікативні: рівень довіри, задоволення учасників, позитивна динаміка емоційного стану.
3. Цифрово-аналітичні: частота взаємодій у платформах, прогрес у портфоліо, показники залученості.

Ці критерії дозволяють оцінювати не лише ефективність процесу, а й сталість сформованої менторської культури у закладі вищої освіти.

Багатокомпонентна модель педагогічних умов академічного менторства демонструє нову парадигму взаємодії у сучасному університеті – від адміністративного наставництва до партнерського розвитку особистості. Вона дозволяє інтегрувати менторство у стратегії професійного зростання, систему підтримки академічної молоді та цифрову інфраструктуру навчання. Модель має не лише описовий, а й проєктувальний потенціал: її можна адаптувати під різні освітні контексти, дисципліни й форми навчання.

Згідно з М.С. Merrill [52], ефективні освітні моделі мають динамічний характер – вони розвиваються разом із практикою та контекстом. Саме такою є представлена модель академічного менторства: вона не фіксує єдино правильний алгоритм, а пропонує гнучку рамку для побудови власних інституційних систем підтримки, у яких поєднуються традиції університетського наставництва та інноваційні можливості цифрової епохи.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу глибоко осмислити феномен академічного менторства у вищій освіті, теоретично обґрунтувати його сутність, структуру, функції та педагогічні умови реалізації. З'ясовано, що в історичному вимірі менторство пройшло складну еволюцію – від античної традиції наставництва як передачі життєвої мудрості до сучасного розуміння його як складного педагогічного процесу, зорієнтованого на партнерство, рефлексію й розвиток особистості. Зміна суспільних контекстів, перехід від індустріальної до цифрової епохи, розширення уявлень про навчання впродовж життя зумовили переосмислення ролі ментора – від авторитетного носія досвіду до фасилітатора пізнання та особистісного зростання підопічного. У системі вищої освіти менторство сьогодні розглядається не лише як індивідуальна допомога чи форма адаптації, а як важливий чинник академічної культури, професійного розвитку викладачів і студентів, а також як механізм підтримки якості освітнього процесу.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми дало підстави для інтеграції системно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурно-антропологічного та цифрово-комунікативного підходів. Системний підхід дозволив розглядати менторство як цілісну відкриту систему, у якій кожен елемент – від інституційного регулювання до міжособистісного спілкування – визначає ефективність взаємодії. Діяльнісний підхід висвітлив динаміку менторських відносин як процесу, що ґрунтується на спільній діяльності, усвідомлених цілях і рефлексії. Особистісно орієнтований підхід акцентував на гуманістичних принципах взаємоповаги, довіри, партнерства та саморозвитку, тоді як культурно-антропологічний розкрив менторство як спосіб передавання цінностей академічного середовища й підтримання культурної спадкоємності університету. Нарешті, цифрово-комунікативний підхід засвідчив, що розвиток гібридного та дистанційного навчання відкрив нові можливості для менторської

підтримки – через електронні платформи, аналітичні інструменти та мережеві спільноти практики. Поєднання цих підходів дало змогу сформувавши методологічну основу багатокomпонентної моделі педагогічних умов академічного менторства, адекватної викликам сучасної освіти.

Здійснений аналіз форм і методів менторської діяльності засвідчив, що найбільш продуктивними є ті, які передбачають активну взаємодію, співтворчість і рефлексію. Індивідуальні, групові, мережеві та цифрові формати доповнюють один одного, створюючи умови для особистісного зростання й професійної адаптації. Використання таких методів, як коучинг, фасилітація, рефлексивний діалог, спостереження, супервізія чи аналіз кейсів, сприяє глибшому усвідомленню цілей навчання, підвищує здатність до саморефлексії та критичного мислення. Цифрові інструменти – Moodle, Canvas, Mentorloop, Padlet, Miro, Notion – забезпечують гнучкість, прозорість і сталість комунікації, створюють простір для розвитку цифрової компетентності та взаємного навчання. Отже, менторство у сучасному освітньому середовищі набуває ознак інтегративної педагогічної технології, у якій поєднуються освітні, психологічні та інформаційні ресурси.

Розроблена багатокomпонентна модель педагогічних умов академічного менторства у вищій освіті репрезентує цілісну систему взаємопов'язаних чинників, що забезпечують ефективність менторської взаємодії. Її структура охоплює чотири компоненти – інституційно-організаційний, дидактико-методичний, психологічно-комунікативний та цифрово-інформаційний. Інституційно-організаційний компонент створює нормативно-правову та управлінську основу, визначає політики, ресурси й механізми підтримки менторських програм. Дидактико-методичний спрямований на реалізацію педагогічних принципів, оновлення навчальних стратегій, формування методичного забезпечення й оцінювання результатів. Психологічно-комунікативний компонент забезпечує атмосферу довіри, партнерства й

емпатії, формує культуру зворотного зв'язку та профілактику вигорання. Цифрово-інформаційний блок інтегрує технологічні засоби й етичні стандарти використання даних, створює можливості для персоналізованого навчання, взаємодії у гібридному форматі та моніторингу результатів. Взаємодія цих складників формує педагогічну синергію, у центрі якої перебуває ефективна академічна взаємодія між ментором і підопічним.

Ефективність функціонування запропонованої моделі забезпечується дотриманням принципів системності, варіативності, гуманістичної взаємодії, рефлексивності та цифрової етики. Вона не є статичною схемою, а розвивається разом із практикою, адаптуючись до специфіки кожного закладу вищої освіти. Її впровадження передбачає наявність інституційної підтримки, підготовку менторів, створення цифрової інфраструктури та культивування академічної доброчесності. У цьому сенсі модель виконує не лише описову, а й проектну функцію – може бути використана як методологічна основа для розроблення освітніх політик, підготовки менторських тренінгів, створення центрів підтримки викладачів і студентів.

Отримані результати мають вагомое теоретичне й практичне значення. На теоретичному рівні вони уточнюють понятійний апарат педагогіки вищої школи, зокрема інтерпретацію менторства як цілісного соціально-педагогічного феномену; конкретизують структуру педагогічних умов його реалізації; виявляють закономірності взаємодії особистісних, організаційних та технологічних факторів. Практична значущість полягає у можливості використання напрацьованих підходів у діяльності закладів вищої освіти – від створення програм адаптації молодих викладачів і студентів до розбудови внутрішньої культури підтримки, лідерства й співпраці. Впровадження розробленої моделі сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, розвитку професійної зрілості менторів і формуванню середовища психологічного добробуту.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що академічне менторство є важливим індикатором зрілості університетської культури. Воно поєднує гуманістичні цінності освіти з викликами цифрової епохи, формує нову парадигму відносин у вищій школі – від ієрархічного наставництва до партнерського співнавчання. Розроблена модель педагогічних умов довела свою потенційну ефективність як концептуальна рамка для організації менторства у різних контекстах. Перспективи подальших досліджень полягають у практичному тестуванні моделі, розробленні індикаторів оцінювання результативності менторських програм і дослідженні впливу інноваційних технологій, зокрема штучного інтелекту, на розвиток менторської взаємодії. Таким чином, академічне менторство постає не лише педагогічним інструментом, а й культурною місією сучасного університету – простором довіри, партнерства та сталого розвитку людського потенціалу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A Review of Developmental Networks / S. R. Dobrow et al. *Journal of Management*. 2011. Vol. 38, no. 1. P. 210–242.  
URL: <https://doi.org/10.1177/0149206311415858> (date of access: 22.10.2025).
2. AI and education: guidance for policy-makers. *UNESCO*.  
URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-and-education-guidance-policy-makers>.
3. Ambrosetti A., Dekkers J. The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*. 2010. Vol. 35, no. 6.  
URL: <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3> (date of access: 22.10.2025).
4. Andersen T. S., Wellen H. Being a mentor in the digital era: An exploratory study of the benefits undergraduate student mentors derived from providing virtual mentoring to youth. *Journal of Community Psychology*. 2023.  
URL: <https://doi.org/10.1002/jcop.23051> (date of access: 22.10.2025).
5. Apprenticeship summary | Britannica. *Encyclopedia Britannica*.  
URL: <https://www.britannica.com/summary/apprenticeship> (date of access: 22.10.2025).
6. Atenas J., Nerantzi C., Bussu A. A Conceptual Approach to Transform and Enhance Academic Mentorship: Through Open Educational Practices. *Open Praxis*. 2023. Vol. 15, no. 4. P. 271–287.  
URL: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.15.4.595> (date of access: 22.10.2025).
7. Bordogna C. M. Using social exchange and equity theory to explore postgraduate student mentoring initiatives and academic faculty participation. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2023.  
URL: <https://doi.org/10.1108/ijmce-04-2022-0031> (date of access: 22.10.2025).
8. Bozeman B., Feeney M. K. Toward a Useful Theory of Mentoring. *Administration & Society*. 2007. Vol. 39, no. 6. P. 719–739.  
URL: <https://doi.org/10.1177/0095399707304119> (date of access: 22.10.2025).

9. Bridge Building in Higher Education: Multi-Modal Mentoring Programs to Support Retention & Career Preparedness / J. Hutson et al. *Creative Education*. 2022. Vol. 13, no. 09. P. 2811–2833. URL: <https://doi.org/10.4236/ce.2022.139178> (date of access: 22.10.2025).
10. Brown M., Chartier N. A mixed methods evaluation of a peer mentoring programme (PASS) for international postgraduate students; Mentee and Mentor perspectives. *Journal of Learning Development in Higher Education*. 2025. No. 36. URL: <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi36.1486> (date of access: 22.10.2025).
11. Ceyhan G. D., Tillotson J. W. Mentoring Structures and the Types of Support Provided to Early-Year Undergraduate Researchers. *CBE–Life Sciences Education*. 2020. Vol. 19, no. 3. P. ar26. URL: <https://doi.org/10.1187/cbe.19-09-0183> (date of access: 22.10.2025).
12. Clutterbuck D. What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them?. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*. 2008. Vol. 22, no. 4. P. 8–10. URL: <https://doi.org/10.1108/14777280810886364> (date of access: 22.10.2025).
13. Co-Teaching in Higher Education: Mentoring as Faculty Development / L. Cordie et al. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2020. Vol. 32, no. 1. P. 149–158. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259487.pdf>.
14. Cox A., Blaha C., Cunningham B., Hunter A.-B., Ivie R., Phan-Budd S., Colon I. R., Rice E., Tucker L., Whitten B. (2021). Distributed Peer Mentoring Networks to Support Isolated Faculty. *Journal of Faculty Development*. 2021. 35 (1). URL : <https://link.gale.com/apps/doc/A652826836/AONE?u=anon~c45d8c58&sid=googleScholar&xid=eff5d7de>
15. Crisp G., Cruz I. Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50,

no. 6. P. 525–545. URL: <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2> (date of access: 22.10.2025).

16. Darling-Hammond L., Hyer M., Gardner M. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto : Learning Policy Institute, 2017.

17. Dawson P. Beyond a Definition: Toward a Framework for Designing and Specifying Mentoring Models. *Educational Researcher*. 2014. Vol. 43, no. 3. P. 137–145. URL: <https://doi.org/10.3102/0013189x14528751> (date of access: 22.10.2025).

18. Defining Mentoring and/as Mentoring Relationships. *Center for Engaged Learning*. URL: <https://www.centerforengagedlearning.org/defining-mentoring-and-as-mentoring-relationships>.

19. Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality / M. Laufer et al. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. Vol. 18, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00287-6> (date of access: 22.10.2025).

20. Dobrow S. R., Higgins M. C. Developmental networks and professional identity: a longitudinal study. *Career Development International*. 2005. Vol. 10, no. 6/7. P. 567–583. URL: <https://doi.org/10.1108/13620430510620629> (date of access: 22.10.2025).

21. Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals / L. T. Eby et al. *Journal of Vocational Behavior*. 2008. Vol. 72, no. 2. P. 254–267. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005> (date of access: 22.10.2025).

22. Dominguez N., Kochan F. Defining Mentoring: An Elusive Search for Meaning and a Path for the Future. *The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities*. 2020. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1002/9781119142973.ch1>.

23. Dominguez-Whitehead Y., Maringe F. A cross-national analysis of PhD models. *International Journal of Comparative Education and Development*. 2020. Vol. 22, no. 3. P. 233–245. URL: <https://doi.org/10.1108/ijced-01-2020-0003> (date of access: 22.10.2025).
24. Eller L. S., Lev E. L., Feurer A. Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today*. 2014. Vol. 34, no. 5. P. 815–820. URL: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.020> (date of access: 22.10.2025).
25. Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World / K. Hammerness et al. Wiley-Interscience, 2017. 304 p.
26. Evaluation of a Culturally Responsive Mentorship Education Program for the Advisers of Howard Hughes Medical Institute Gilliam Program Graduate Students / C. Pfund et al. *CBE–Life Sciences Education*. 2022. Vol. 21, no. 3. URL: <https://doi.org/10.1187/cbe.21-11-0321> (date of access: 22.10.2025).
27. Four Foundational Principles of Mentoring Practice: Office of the Provost - Northwestern University. *Northwestern University*. URL: <https://www.northwestern.edu/provost/faculty-resources/mentoring-excellence/principles.html> (date of access: 22.10.2025).
28. Future of Education and Skills 2030/2040. *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>.
29. Guariento W., Rolinska A., Al-Masri N. Constructive content-based feedback in EAP contexts: lessons from a cross-border engineering-related pre-session course. *Higher Education Research & Development*. 2018. Vol. 37, no. 3. P. 514–532. URL: <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1430124> (date of access: 22.10.2025).
30. Hagenauer G., Waber J., de Zordo L. ‘She never actually let you walk into a trap’: exploring relational turning point events in the mentor–mentee

relationship in the practicum. *Professional Development in Education*. 2021. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876155> (date of access: 22.10.2025).

31. Higgins M. C., Kram K. E. Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review*. 2001. Vol. 26, no. 2. P. 264. URL: <https://doi.org/10.2307/259122> (date of access: 22.10.2025).

32. Hobson A. Bringing mentoring onsite: Averting judgementoring and enhancing the professional learning, development, and well-being of teachers. *he art and science of mentoring: A Festschrift in honor of Dr. Frances Kochan*. 2021. P. 49–74.

33. Hobson A. J., Malderez A. Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2013. Vol. 2, no. 2. P. 89–108. URL: <https://doi.org/10.1108/ijmce-03-2013-0019> (date of access: 22.10.2025).

34. Holland E. Mentoring communities of practice: what's in it for the mentor?. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2018. Vol. 7, no. 2. P. 110–126. URL: <https://doi.org/10.1108/ijmce-04-2017-0034> (date of access: 22.10.2025).

35. Homepage - European Education Area. *Homepage - European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/> (date of access: 22.10.2025).

36. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? / A. Toom et al. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 63. P. 126–136. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013> (date of access: 22.10.2025).

37. Hudson P., Hudson S. Mentoring preservice teachers: identifying tensions and possible resolutions. *Teacher Development*. 2017. Vol. 22, no. 1. P. 16–30. URL: <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1298535> (date of access: 22.10.2025).

38. Huizing R. L. Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2012. Vol. 20, no. 1. P. 27–55. URL: <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645599> (date of access: 22.10.2025).
39. Impact of a Mentoring Program on the Seven Dimensions of Students' Well-Being / E. G. Rincon-Flores et al. *Educational Process International Journal*. 2024. Vol. 13, no. 3. URL: <https://doi.org/10.22521/edupij.2024.133.9> (date of access: 22.10.2025).
40. Jacobi M. Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*. 1991. Vol. 61, no. 4. P. 505–532. URL: <https://doi.org/10.3102/00346543061004505> (date of access: 22.10.2025).
41. Jan S., Mehboob U. Online mentoring: Challenges and strategies. *Pakistan Journal of Medical Sciences*. 2022. Vol. 38, no. 8. URL: <https://doi.org/10.12669/pjms.38.8.5804> (date of access: 22.10.2025).
42. Karsen M., Pangestu H., Kristin D. M. Acceptance of Miro and Padlet as Collaboration Tools on Hybrid Flipped Learning & Case-Based Learning in Education 4.0 (a case study approach). *2022 International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech)*, Semarang, Indonesia, 11–12 August 2022. 2022. URL: <https://doi.org/10.1109/icimtech55957.2022.9915047> (date of access: 22.10.2025).
43. Khair Allah R. The Use of Miro in Teaching Practice. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*. 2023. Vol. 10, no. 3. P. 77–91. URL: <https://doi.org/10.31273/eirj.v10i3.1277> (date of access: 22.10.2025).
44. Knippelmeyer S., Torraco R. Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education. 2007. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504765.pdf>.
45. Knowles M. S. The adult learner: A neglected species. 2nd ed. Houston : Gulf Pub. Co., Book Division, 1978. 244 p.

46. Kram K. E. *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview (Illinois) : Scott, Foresman, 1985.

47. Le H.-G., Sok S., Heng K. The benefits of peer mentoring in higher education: findings from a systematic review. *Journal of Learning Development in Higher Education*. 2024. No. 31. URL: <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi31.1159> (date of access: 22.10.2025).

48. Lopata A., Afia B., Gotian R. Why Mentoring Programs Fail – and How to Make Them Worthwhile. *Harvard Business Review*. URL: [https://hbr.org/2024/12/why-mentoring-programs-fail-and-how-to-make-them-worthwhile?utm\\_medium=paidsearch&utm\\_source=google&utm\\_campaign=domcontent\\_leadership&utm\\_term=Non-Brand&tpcc=domcontent\\_leadership&gad\\_source=1&gad\\_campaignid=20716282492&gbraid=0AAAAAD9b3uT0zZVfjSrYq1uq7lq\\_orKci&gclid=CjwKCAjwgeLHBhBuEiwAL5gNETESIbuN8Lz0eEft7fV\\_5bWbxhmlPqUSASvgL7QPmEkMwGuhWAVmIhoC5wYQAvD\\_BwE](https://hbr.org/2024/12/why-mentoring-programs-fail-and-how-to-make-them-worthwhile?utm_medium=paidsearch&utm_source=google&utm_campaign=domcontent_leadership&utm_term=Non-Brand&tpcc=domcontent_leadership&gad_source=1&gad_campaignid=20716282492&gbraid=0AAAAAD9b3uT0zZVfjSrYq1uq7lq_orKci&gclid=CjwKCAjwgeLHBhBuEiwAL5gNETESIbuN8Lz0eEft7fV_5bWbxhmlPqUSASvgL7QPmEkMwGuhWAVmIhoC5wYQAvD_BwE) (date of access: 22.10.2025).

49. *Mentoring Framework: Guide for Mentors in Further Education*. URL: <https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2023/07/Mentoring-Framework-Guide-for-Mentors.pdf>.

50. *Mentoring in Higher Education* / L. G. Lunsford et al. *The SAGE Handbook of Mentoring*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road London EC1Y 1SP. P. 316–332. URL: <https://doi.org/10.4135/9781526402011.n20> (date of access: 22.10.2025).

51. *Mentoring. Home | People and Organisational Development*. URL: <https://pod.admin.ox.ac.uk/mentoring> (date of access: 22.10.2025).

52. Merrill M. C., Kretovics M. A. Integrated approaches to the assessment of internationalization. *New Directions for Higher Education*. 2020. Vol. 2020, no. 192. P. 51–62. URL: <https://doi.org/10.1002/he.20391> (date of access: 22.10.2025).; *Design-Based Research: Enhancing pedagogical design* / T. Cochrane et al. *ASCILITE 2023*. URL: <https://doi.org/10.14742/apubs.2023.489>.

53. Mohamed A. The Role of Mentorship in Student Development. URL: <https://blogs.oregonstate.edu/edunews/2024/01/26/the-role-of-mentorship-in-student-development>.

54. Mullen C. Profiles in Mentoring: A Conversation with Dr. Carol A. Mullen about Mentoring in Crisis – The Chronicle of Evidence-Based Mentoring. *The Chronicle of Evidence-Based Mentoring*. URL: <https://www.evidencebasedmentoring.org/profiles-in-mentoring-a-conversation-with-dr-carol-a-mullen-about-mentoring-in-crisis/> (date of access: 22.10.2025).

55. Mullen C. A. Online doctoral mentoring in a pandemic: help or hindrance to academic progress on dissertations?. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2020. Ahead-of-print, ahead-of-print. URL: <https://doi.org/10.1108/ijmce-06-2020-0029> (date of access: 22.10.2025).

56. Mullen C. A., Klimaitis C. C. Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2019. Vol. 1483, no. 1. P. 19–35. URL: <https://doi.org/10.1111/nyas.14176> (date of access: 22.10.2025).

57. New advances in artificial intelligence applications in higher education? / O. Zawacki-Richter et al. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00464-3> (date of access: 22.10.2025).

58. Nguyen L., Tomy S., Pardede E. Enhancing Collaborative Learning and E-Mentoring in a Smart Education System in Higher Education. *Computers*. 2024. Vol. 13, no. 1. P. 28. URL: <https://doi.org/10.3390/computers13010028> (date of access: 22.10.2025).

59. Nuis W., Segers M., Beusaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*. 2023.

P. 100565. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565> (date of access: 22.10.2025).

60. Open Educational Practices / C. Cronin et al. *EdTechnica*. 2023. URL: <https://doi.org/10.59668/371.12239> (date of access: 22.10.2025).

61. Oproiu G. Theoretical approaches on learning facilitation in mentoring. *International Conference of Scientific Paper AFASES*, Brasov. 2015. URL: [https://www.researchgate.net/publication/299639963\\_Theoretical\\_approaches\\_on\\_learning\\_facilitation\\_in\\_mentoring](https://www.researchgate.net/publication/299639963_Theoretical_approaches_on_learning_facilitation_in_mentoring).

62. Ornaghi V., Conte E., Cavioni V. Supporting Teachers' Professional Growth and Wellbeing in the Field of Social and Emotional Learning. Policy Recommendations for Decision-makers and Stakeholders. 30 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/380930189\\_Supporting\\_Teachers'\\_Professional\\_Growth\\_and\\_Wellbeing\\_in\\_the\\_Field\\_of\\_Social\\_and\\_Emotional\\_Learning\\_Policy\\_Recommendations\\_for\\_Decision-makers\\_and\\_Stakeholders](https://www.researchgate.net/publication/380930189_Supporting_Teachers'_Professional_Growth_and_Wellbeing_in_the_Field_of_Social_and_Emotional_Learning_Policy_Recommendations_for_Decision-makers_and_Stakeholders).

63. Orsini J. M., Benge M. P., Carter H. S. Developing a Mentorship Program in Higher Education Institutions. *EDIS*. 2019. Vol. 2019, no. 2. URL: <https://doi.org/10.32473/edis-wc328-2019> (date of access: 22.10.2025).

64. PEER MENTORING FOR STUDENT SUCCESS. Powered by Publics Eastern Cluster / G. Thornton et al. 24 p. URL: <https://www.aplu.org/wp-content/uploads/Cluster-9-Peer-Mentoring-Report-v2.pdf>.

65. Professional learning for academics teaching first-year undergraduate students / T. Ambler et al. *Professional Development in Education*. 2019. Vol. 46, no. 5. P. 845–857. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1647272> (date of access: 22.10.2025).

66. Proposal for a Council Recommendation 'Europe on the move' – learning mobility opportunities for everyone. Brussels, 2013. 136 p. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/docs\\_autres\\_institutions/commission\\_europeenne/swd/2023/0719/COM\\_SWD\(2023\)0719\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/swd/2023/0719/COM_SWD(2023)0719_EN.pdf).

67. Redefining Mentoring in Higher Education. NCFDD, 2025. URL: [https://web.ncfdd.org/hubfs/NCFDD-COACHE\\_Redefining\\_Mentoring\\_Whitepaper.pdf](https://web.ncfdd.org/hubfs/NCFDD-COACHE_Redefining_Mentoring_Whitepaper.pdf).
68. Rinfret S. R., Young S. L., McDonald B. D. The importance of mentorship in higher education: An introduction to the symposium. *Journal of Public Affairs Education*. 2023. Vol. 29, no. 4. P. 398–403. URL: <https://doi.org/10.1080/15236803.2023.2260947> (date of access: 22.10.2025).
69. Roberts A. Homer’s Mentor: Duties Fulfilled or Misconstrued. 8 p. URL: [https://nickols.us/homers\\_mentor.pdf](https://nickols.us/homers_mentor.pdf).
70. Rosch D. M., Caza A. The Durable Effects of Short-Term Programs on Student Leadership Development. *Journal of Leadership Education*. 2012. Vol. 11, no. 1. P. 28–48. URL: <https://doi.org/10.12806/v11/i1/rf2> (date of access: 22.10.2025).
71. Sarker I. H. Deep Learning: A Comprehensive Overview on Techniques, Taxonomy, Applications and Research Directions. *SN Computer Science*. 2021. Vol. 2, no. 6. URL: <https://doi.org/10.1007/s42979-021-00815-1> (date of access: 22.10.2025).
72. Schunk D. H., Mullen C. A. Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*. 2013. Vol. 25, no. 3. P. 361–389. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3> (date of access: 22.10.2025).
73. Searby L. The Protégé mentoring mindset: a framework for consideration. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2014. Vol. 3, no. 3. P. 255–276. URL: <https://doi.org/10.1108/ijmce-04-2014-0012> (date of access: 22.10.2025).
74. Speer J. E., Lyon M., Johnson J. Gains and Losses in Virtual Mentorship: A Descriptive Case Study of Undergraduate Mentees and Graduate Mentors in STEM Research during the COVID-19 Pandemic. *CBE—Life Sciences*

*Education*. 2021. Vol. 20, no. 2. P. ar14. URL: <https://doi.org/10.1187/cbe.20-06-0128> (date of access: 22.10.2025).

75. Suphasri P., Chinokul S. Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA*. 2021. No. 62. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334998.pdf>.

76. Taylor J., Dart G. The Mentoring Context: Securing Institutional Support and Organizational Alignment. *Making Connections*. 2023. P. 131–150. URL: <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=makingconnections>.

77. Ten Components of Successful Research Mentoring Programs / A. Lippens et al. EAB, 2022. 33 p. URL: [https://facultysuccess.colostate.edu/wp-content/uploads/sites/3/2023/02/Research-Mentorship\\_Research-Brief.pdf](https://facultysuccess.colostate.edu/wp-content/uploads/sites/3/2023/02/Research-Mentorship_Research-Brief.pdf).

78. Terrion J. L., Leonard D. A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2007. Vol. 15, no. 2. P. 149–164. URL: <https://doi.org/10.1080/13611260601086311> (date of access: 22.10.2025).

79. The Nature and Evolution of the Mentoring Relationship in Academic Health Centers / S. E. M. Hill et al. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1007/s10880-022-09893-6> (date of access: 22.10.2025).

80. The Science of Effective Mentorship in STEMM, Online Guide v1.0. *The National Academies Press*. URL: <https://nap.nationalacademies.org/resource/25568/interactive/mentorship-defined.html> (date of access: 22.10.2025).

81. The Wiley International Handbook of Mentoring / ed. by B. J. Irby et al. Wiley, 2020. URL: <https://doi.org/10.1002/9781119142973> (date of access: 22.10.2025).

82. Tinoco-Giraldo H., Torrecilla Sánchez E. M., García-Peñalvo F. J. E-Mentoring in Higher Education: A Structured Literature Review and Implications for Future Research. *Sustainability*. 2020. Vol. 12, no. 11. P. 4344. URL: <https://doi.org/10.3390/su12114344> (date of access: 22.10.2025).
83. Toh R., Koh K., Lua J. The role of mentoring, supervision, coaching, teaching and instruction on professional identity formation: a systematic scoping review. *BMC Medical Education*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03589-z>.
84. Types of Mentoring Functions. *EDUCAUSE*. URL: <https://www.educause.edu/careers/special-topic-programs/mentoring/about-mentoring/types-mentoring-functions>.
85. UN. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. United Nations Fund for Population Activities, 2022.
86. Walkington H., Rushton E. A. C. Ten Salient Practices for Mentoring Student Research in Schools: New Opportunities for Teacher Professional Development. *Higher Education Studies*. 2019. Vol. 9, no. 4. P. 133. URL: <https://doi.org/10.5539/hes.v9n4p133> (date of access: 22.10.2025).
87. Wronka M. Mentoring in the concept of the learning organization in higher education – empirical research / Mentoring w koncepcji organizacji uczącej się szkoły wyższej w świetle badań empirycznych. *Management*. 2013. Vol. 17, no. 1. P. 273–290. URL: <https://doi.org/10.2478/manment-2013-0019> (date of access: 22.10.2025).
88. Zografou A., McDermott L. Mentorship in Higher Education. *GiLE Journal of Skills Development*. 2022. Vol. 2, no. 1. P. 71–78. URL: <https://doi.org/10.52398/gjsd.2022.v2.i1.pp71-78> (date of access: 22.10.2025).
89. Сагач О. Теоретичний аналіз поняття педагогічні умови у контексті професійного зростання вчителів. *Освітні обрії*. 2020. Т. 1, № 50. С. 32–35. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/4067/4657>.

90. Ceyhan G. D., Tillotson J. W. Mentoring Structures and the Types of Support Provided to Early-Year Undergraduate Researchers. *CBE–Life Sciences Education*. 2020. Vol. 19, no. 3. P. ar26. URL: <https://doi.org/10.1187/cbe.19-09-0183> (date of access: 22.10.2025).
91. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. *МОН України*. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki>.