

УДК 378.147:37.013

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/95-1-46>**Лілія ДОРОШИНА,***orcid.org/0000-0002-0199-4372**кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій  
Національної академії Національної гвардії України  
(Харків, Україна) doroshyna.lilia@gmail.com*

## **КО-СУПЕРВІЗІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ТЕОРІЯ, ПІДХОДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ**

*У статті досліджено феномен ко-супервізії як інноваційної педагогічної моделі, що відповідає сучасним запитам вищої школи щодо міждисциплінарності, цифровізації та демократизації академічного середовища. Ко-супервізія розглядається не як формальне подвоєння кількості керівників, а як якісно новий формат експертного партнерства, що базується на принципах колегіальності, спільної експертизи та горизонтальної комунікації. Проаналізовано перехід від традиційних ієрархічних практик супроводу до поліцентричних мережевих моделей взаємодії зі здобувачами освіти всіх рівнів підготовки.*

*Незважаючи на інтенсивні процеси модернізації вищої освіти, в українському науковому дискурсі зберігається концептуальна невизначеність терміна «ко-супервізія». Вертикальні моделі «керівник – здобувач» поступово втрачають ефективність в умовах складних міждисциплінарних досліджень, що зумовлює ризики суб'єктивізму оцінювання, інтелектуальної ізоляції учасників та академічного стресу. Це актуалізує потребу в теоретичному обґрунтуванні та систематизації ко-супервізійних практик, їх розмежуванні зі суміжними поняттями («подвійне керівництво», «спільний науковий супровід») та адаптації до міжнародних стандартів академічної взаємодії.*

*Метою статті є теоретичне обґрунтування моделі ко-супервізії як інноваційного педагогічного інструменту у вищій освіті, аналіз основних підходів до її реалізації та визначення перспектив упровадження в освітній процес закладів вищої освіти.*

*У межах дослідження концептуалізовано поняття «ко-супервізія» та обґрунтовано доцільність його використання як такого, що найбільш повно відображає синергетичну природу командної взаємодії. Уточнено типологію моделей ко-супервізії та визначено, що традиційний принцип слугує їхнім концептуальним фундаментом. Проаналізовано функції ко-супервізії (нормативну, формуючу, відновлювальну) і доведено їхню ефективність для розвитку академічної автономії здобувачів і професійного обміну між викладачами. Виявлено ключові ризики впровадження моделі, зокрема конфлікт порад і дифузії відповідальності, та запропоновано шляхи їх мінімізації через створення інтегрованих цифрових екосистем і нормативне закріплення статусу співкерівника з визначенням меж його відповідальності та академічного навантаження.*

*Зроблено висновок, що ко-супервізія постає як стратегічний вектор модернізації вищої школи, що сприяє переходу від ієрархічної моделі супроводу до партнерської парадигми. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичного інструментарію моніторингу ефективності ко-супервізійних команд у різних галузях знань.*

**Ключові слова:** ко-супервізія, вища освіта, педагогічна модель, експертне партнерство, типологія моделей, міждисциплінарність, триада.

**Liliia DOROSHINA,***orcid.org/0000-0002-0199-4372**PhD in Philology, Associate Professor;**Associate Professor at the Department of Philology, Translation and Strategic Communications  
National Academy of the National Guard of Ukraine  
(Kharkiv, Ukraine) doroshyna.lilia@gmail.com*

## **CO-SUPERVISION AS AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL MODEL IN HIGHER EDUCATION: THEORY, APPROACHES, AND IMPLEMENTATION PERSPECTIVES**

*This article examines the phenomenon of co-supervision as an innovative pedagogical model addressing modern demands of higher education for interdisciplinarity, digitalization, and democratization of the academic environment. Co-supervision is presented not as a formal doubling of supervisors, but as a qualitatively new format of expert partnership based on the principles of collegiality, shared expertise, and horizontal communication. The analysis focuses on the transition from traditional hierarchical supervisory practices to polycentric network models of interaction with students at all educational levels.*

*Despite intensive modernization processes in higher education, the term "co-supervision" continues to suffer from conceptual ambiguity within Ukrainian academic discourse. The traditional vertical "supervisor-supervisee" model is gradually losing its effectiveness in the face of complex interdisciplinary research, which entails risks of subjective assessment, intellectual isolation, and academic stress. This underscores the need for a theoretical foundation and systematization of co-supervisory practices, their differentiation from related concepts ("dual supervision," "joint research supervision"), and their alignment with international standards of academic collaboration.*

*The aim of the article is to provide a theoretical foundation for the co-supervision model as an innovative pedagogical tool in higher education, to analyse the main approaches to its implementation, and to outline the prospects for its integration into university-level educational practices.*

*This study conceptualises the term "co-supervision" and justifies its appropriateness as the one that most fully captures the synergistic nature of team-based interaction. The typology of co-supervision models is refined, and the triadic principle is defined as their conceptual foundation. The functions of co-supervision (normative, formative, and restorative) are analysed and demonstrated to be effective in fostering students' academic autonomy and facilitating professional exchange among faculty. Key implementation risks are identified, including conflicting advice and diffusion of responsibility. Pathways for their mitigation are proposed, such as establishing integrated digital ecosystems and providing a normative framework for the co-supervisor role by clearly defining the scope of their responsibilities and academic workload.*

*In conclusion, co-supervision emerges as a strategic direction for modernizing higher education, facilitating a shift from a hierarchical supervisory model to a partnership-based paradigm. Prospects for further research lie in developing methodological tools for monitoring the effectiveness of co-supervisory teams across various academic disciplines.*

**Key words:** *co-supervision, higher education, pedagogical model, expert partnership, model typology, interdisciplinarity, triad.*

**Постановка проблеми.** Сучасний освітній простір вищої школи зазнає інтенсивних трансформацій, зумовлених змінами змісту, форм і методів фахової підготовки здобувачів вищої освіти. Значні обсяги інформації, технологічний прогрес, динаміка комунікативних процесів і високі вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців формують нове навчальне середовище, у якому традиційні педагогічні підходи стають дедалі менш ефективними й потребують концептуального переосмислення.

В українському освітньому контексті ці глобальні тенденції посилюються специфічними інституційними викликами. Актуальні наукові дослідження акцентують увагу на деструктивному явищі «роз'єднання засобів і цілей» (*means-ends decoupling*), коли формальні правила та практики наукового керівництва в університетах не завжди спрямовані на досягнення основної мети – підготовку дослідника, здатного робити оригінальний внесок у науку (Hladchenko, Westerheijden, 2018).

Саме в умовах такого «роз'єднання засобів і цілей» постає необхідність в ефективних супровідних практиках, орієнтованих на забезпечення цілісного професійного та академічного розвитку здобувачів вищої освіти, а не лише на формалізоване оцінювання досягнутих результатів. Варто зазначити, що результативність подібних підходів, зокрема професійної супервізії, виходить за межі суто академічних дискусій і вже набула нормативного закріплення на рівні державної освітньої політики. Так, запровадження в червні 2024 року механізму професійної супервізії для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (Наказ МОН України № 855, 2024) засвід-

чує інституційне визнання доцільності супервізійних підходів у системі освіти загалом і створює методологічний прецедент для переосмислення та адаптації їхніх концептуальних засад до специфіки академічного середовища закладів вищої освіти, зокрема в межах розвитку моделей ко-супервізії.

За цих обставин актуалізується ко-супервізія як інноваційна освітня модель, що визначається як форма педагогічної співпраці, яка ґрунтується на колегіальному супроводі освітнього процесу за участі кількох фахівців із різних галузей знань, які спільно забезпечують підтримку навчальної та дослідницької діяльності здобувача. Будучи відповіддю на структурну проблему невідповідності між задекларованими в освітніх стандартах і програмах цілями підготовки та механізмами їх досягнення, ця модель забезпечує гнучкість навчального процесу, міждисциплінарну інтеграцію знань, формування етичної відповідальності й підвищення якості педагогічної взаємодії. На відміну від класичної супервізії, що переважно реалізується у вертикальній парадигмі «керівник – здобувач освіти», ко-супервізія передбачає партнерську взаємодію та паритетний професійний діалог, спрямований на спільну відповідальність фахівців і підтримку академічної автономії здобувача, що мінімізує ризики формалізації освітнього супроводу.

У такій моделі змінюється й роль здобувача освіти: він перестає бути пасивним об'єктом педагогічного контролю та стає активним учасником академічного діалогу. Завдяки партнерській експертній підтримці здобувач не лише отримує консультативний супровід, а й бере участь у спільному обговоренні навчальних і фахових рішень, рефлекс-

сії результатів та усвідомленому формуванні власної освітньо-наукової траєкторії, що забезпечує узгодженість процесу навчання та його цілей.

З огляду на це, ко-супервізія репрезентує собою не лише концептуальну відповідь на виявлену структурну проблему, а й дієвий педагогічний інструмент її подолання, оскільки зміщує пріоритети з формального супроводу здобувачів на спільне досягнення якісного наукового та освітнього результату. Залежно від змісту навчального кейсу та специфіки педагогічної ситуації до цього процесу можуть приєднуватися викладачі різних дисциплін, а також зовнішні експерти й практики, що розширює аналітичну перспективу супроводу, забезпечує багатовимірний аналіз, знижує ризики суб'єктивності оцінювання та зміцнює міждисциплінарні зв'язки.

Окремого значення набуває цифровізація освітнього середовища. Вона істотно розширює можливості ко-супервізії як інструменту, дозволяючи дистанційно залучати провідних фахівців до супроводу, підвищувати доступність експертної підтримки та формувати рефлексивну професійну культуру всіх учасників освітнього процесу.

У ширшому контексті модернізації вищої освіти ко-супервізія функціонує як інноваційна модель педагогічного супроводу, що орієнтує освітні програми на створення смислових зв'язків між теоретичними дисциплінами й різними видами практичної та наукової роботи, а також сприяє їх структурній узгодженості в межах єдиної освітньо-наукової логіки. Реалізація такої моделі стимулює розвиток критичного мислення, аналітичних навичок, здатності ухвалювати виважені рішення та нести відповідальність за власні результати навчання. Водночас ко-супервізійний підхід інтегрує освітні, методичні, етичні та психологічні аспекти, сприяючи раціоналізації навчального навантаження, формуванню академічної культури та забезпеченню психоемоційної підтримки здобувачів у процесі їхнього професійного становлення.

На тлі посиленого практичного інтересу до ко-супервізії особливої актуальності набувають питання її концептуалізації та системного впровадження в освітній процес закладів вищої освіти, що потребують комплексного наукового аналізу. Наразі спостерігається суперечність між об'єктивним запитом вищої школи на міждисциплінарні моделі горизонтальної взаємодії та фрагментарністю їхнього теоретико-методологічного обґрунтування. Це обмежує повноцінну реалізацію потенціалу ко-супервізії та зумовлює необхідність подальших досліджень її ефективності

як інноваційної педагогічної моделі модернізації вищої освіти.

**Аналіз досліджень.** У зарубіжному та вітчизняному науковому дискурсі проблематика ко-супервізії у вищій освіті переважно розглядається в контексті досліджень спільних (*joint supervision*), командних (*team supervision*) і колегіальних (*collaborative supervision*) супервізійних практик, зокрема в межах академічного та наукового супроводу здобувачів ступеня PhD (у закордонних джерелах *PhD students* або *doctoral students*, що відповідає українському статусу *здобувача ступеня PhD (аспіранта)*). Значна частина робіт зосереджена на моделі спільного наукового керівництва, яка трактується як ефективна альтернатива традиційній діадичній супервізії та забезпечує комплексний підхід до формування академічної та дослідницької компетентності аспірантів.

Становлення моделі спільної супервізії було зумовлено переходом від ієрархічного наукового керівництва до більш структурованих і колегіальних форм управління дослідницьким процесом. У межах досліджень розвитку супервізійних практик увага науковців поступово зміщувалася на узгодження ролей і спільне управління процесами супервізії, що дозволяє розглядати докторантуру не лише як сукупність інтелектуальних продуктів, а як динамічний процес професійного становлення дослідника. Так, Р. Берджесс, К. Поул та Дж. Гоккі зазначають, що підхід супервізора до здобувача ступеня PhD змінюється залежно від індивідуальних характеристик здобувача та стадії його наукового проекту; у процесі супервізії керівник поступово адаптує свій стиль взаємодії, що сприяє ефективній співпраці та формуванню академічної автономії здобувача (Burgess et al., 1994). Ці спостереження слугують важливим підґрунтям для розуміння принципів координації та адаптації ролей у спільних супервізійних моделях, які лягли в основу концепції ко-супервізії.

Незважаючи на ґрунтовне наукове осмислення колегіальних моделей супервізії, термін ко-супервізія (*co-supervision*) як самостійна аналітична категорія вживається лише в окремих публікаціях, що свідчить про його недостатню концептуальну усталеність. Зокрема, у працях П. Пауль, Дж. К. Олсон та Р. Б. Гуль цей термін позначає модель спільного академічного супроводу, спрямовану на підвищення якості взаємодії між науковими керівниками та здобувачами ступеня PhD, а також на мінімізацію ризиків, зумовлених суб'єктивністю індивідуального наукового керівництва (Paul et al., 2014).

Сучасний етап концептуалізації ко-супервізії репрезентований колективним дослідженням Б. Т. Йогансена, Р. М. Ульсена, Н. С. Евербю, Р. Гарред та Е. Еноксена. У межах цієї роботи здійснено детальний аналіз внутрішньої динаміки супервізійних команд та обґрунтовано перехід від розуміння ко-супервізії як організаційної практики до її аналітично осмисленої моделі командної взаємодії. Автори підкреслюють важливість чіткої диференціації професійних ролей і конструктивного регулювання «динаміки влади», зауважуючи, що конструктивно вибудована ієрархія відповідальності в супервізійних командах може виступати чинником стабілізації, а не конфліктів, а також сприяє ефективній координації, партнерській взаємодії та реалізації принципу розподіленої відповідальності фахівців під час супроводу (Johansen et al., 2019).

Отже, узагальнення результатів зазначених досліджень дозволяє стверджувати, що в науково-теоретичному контексті феномен ко-супервізійної взаємодії концептуалізується через суміжні моделі супервізії – спільну супервізію (*joint supervision*), командну супервізію (*team supervision*) та супервізію з розподіленою відповідальністю (*shared supervision*). Попри термінологічні відмінності, усі ці підходи ґрунтуються на спільних принципах: розподілі відповідальності між кількома науковими керівниками, координації професійних ролей та узгодженні освітньо-дослідницьких цілей.

Теоретико-методологічне осмислення зазначених форм супервізійної взаємодії зумовлює необхідність звернення до аналітичних моделей, здатних розкрити їхню багаторівневу та поліцентричну природу. З огляду на це особливого методологічного значення набуває підхід П. Гокінса та Р. Шохета (Hawkins, Shoet, 2012), чия семивимірна модель дозволяє всебічно відтворити складну структуру взаємодії в межах ко-супервізійної тріади, ураховуючи стратегії наставництва, приховані міжособистісні процеси та організаційно-інституційний контекст освітнього середовища.

Інші дослідники (Bourner, Hughes, 1991; Watts, 2010; Ngulube, Ukwoma, 2019) зазначають, що такі моделі сприяють формуванню мультиперспективного академічного середовища, розвитку критичного мислення здобувачів та інтеграції міждисциплінарної експертизи, що концептуально наближує їх до моделі ко-супервізії.

В українському науковому дискурсі термін ко-супервізія перебуває на етапі термінологічного становлення: монографічні дослідження за цією тематикою наразі представлені обмежено, проте сама

концепція активно розробляється в межах суміжних практик спільного професійного супроводу.

Найбільш розвиненим цей напрям є в системі післядипломної педагогічної освіти та в контексті реалізації концепції Нової української школи, що висвітлено в працях С. Толочко та О. Кислої (Толочко, 2024; Толочко, Кисла, 2025), де практика супервізії розглядається як інструмент професійної підтримки та розвитку вчителя. Хоча авторки оперують базовим терміном супервізія, запропоновані ними моделі взаємодії між супервізором, методистом і педагогом за своєю суттю відображають командну форму супроводу, концептуально близьку до ко-супервізії. Подібні підходи простежуються і в дослідженнях С. Якубовської, у яких формат взаємодії «викладач – студент – практик» наближає вітчизняний досвід спільного супроводу до зарубіжних моделей ко-супервізії (Якубовська, 2017).

Окремий сегмент українських досліджень пов'язаний із проблематикою академічного супроводу здобувачів ступеня PhD. Відповідно до чинної нормативної бази підготовки докторів філософії, в Україні офіційно закріплено можливість призначення двох наукових керівників (Постанова КМУ № 261, 2016 зі змінами від 19.05.2023), що в сучасному науковому дискурсі інтерпретується як подвійне керівництво або спільний науковий супровід.

У працях Н. Бідюк, В. Третько (Бідюк, Третько, 2021), Н. Мачинської (Мачинська, 2023), С. Сисоевої, І. Регейло (Сисоева, Регейло 2016), С. Якубовської (Якубовська, 2017) та ін., присвячених реформуванню докторантури, дедалі частіше простежується звернення до зарубіжного досвіду впровадження моделей спільної супервізії. Українські дослідники орієнтуються на підходи, викладені в роботах П. Пауль, Дж. К. Олсон та Р. Б. Гуль (Paul et al., 2014), що свідчить про поступову інтеграцію ідей ко-супервізії у вітчизняний академічний контекст.

Водночас для розширення аналітичного поля дослідження доцільним є звернення до досвіду психологічної та соціальної супервізії, яка має давню традицію в Україні й передбачає активне застосування командних та групових форматів супроводу. Зокрема, у працях Т. Спіріної, Т. Піцури (Спіріна, Піцура, 2016), Н. Кривоконь (Кривоконь, 2019), О. Матрос (Матрос, 2024) та ін. розглядаються моделі спільної супервізійної взаємодії за участі кількох фахівців, що є концептуально співзвучним із ко-супервізійним підходом і може слугувати емпіричною базою для його адаптації у вищій освіті, хоча сам термін наразі використовується обмежено.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє констатувати, що попри значну кількість зарубіжних досліджень, присвячених різним аспектам ко-супервізійної взаємодії, у вітчизняному освітньому просторі питання концептуалізації ко-супервізії як інноваційної педагогічної моделі потребує системного теоретико-методологічного синтезу. В українському науковому дискурсі ідеї ко-супервізії здебільшого інтерпретуються опосередковано – через категорії спільного наукового керівництва, командного супроводу та педагогічного менторства, що не дозволяє розглядати її як самостійну цілісну модель педагогічної взаємодії.

У зв'язку з цим у науковій літературі спостерігається відсутність чіткого концептуального розмежування суміжних понять, системного теоретико-методологічного аналізу, а також обґрунтованих підходів до адаптації ко-супервізії до конкретних інституційних і культурно-освітніх контекстів вищої освіти, що й обумовлює актуальність нашого дослідження.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування моделі ко-супервізії як інноваційного педагогічного інструменту у вищій освіті, аналіз основних підходів до її реалізації та визначення перспектив упровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Актуалізація та концептуальне обґрунтування моделі ко-супервізії зумовлені суттєвими трансформаціями та системним реформуванням вищої освіти, що потребує ефективних механізмів для розв'язання складних дослідницьких завдань, зокрема в міждисциплінарній площині, і переходу від ієрархічних до партнерських моделей співпраці, де акцент зміщується з формального керівництва на якісну синергію експертних позицій.

В українському освітньому просторі поняття *ко-супервізії* ще не набуло усталеного концептуального статусу й потребує ґрунтового теоретико-методологічного осмислення як моделі педагогічної взаємодії, а не лише організаційної практики подвійного керівництва. Водночас звернення до цієї проблематики корелює із загальноєвропейськими освітніми тенденціями, у межах яких ко-супервізія розглядається як інструмент підвищення якості академічного супроводу та забезпечення міждисциплінарної синергії.

Вибір поняття *ко-супервізії* для нашого дослідження не є випадковим. Воно має не лише термінологічне, а й концептуальне значення та зумовлює зміщення акценту з кількісного аспекту (наявність двох чи більше керівників) на якісний – синергетичну, горизонтальну та партнерську вза-

ємодію між усіма суб'єктами освітнього процесу. На відміну від таких суміжних понять, як *подвійне керівництво* або *спільний науковий супровід*, що здебільшого зберігають ієрархічну структуру, ко-супервізія передбачає:

1. Акцент на співпраці (*co-operation*): префікс *ко-* підкреслює рівноправність експертних позицій та спільну відповідальність за результат.

2. Перевага змістовного супроводу над формальним керівництвом: модель ко-супервізії базується на сутності поняття *супервізія*, що охоплює освітній, методичний, психологічний та етичний виміри супроводу, виходячи за межі суто адміністративного контролю. Таким чином, ко-супервізія набуває багатовимірного педагогічного змісту та виявляє свою релевантність на всіх рівнях вищої освіти, дозволяючи адаптувати її до потреб бакалаврів, магістрів і здобувачів ступеня PhD.

3. Інтеграція в міжнародний науковий дискурс: використання терміна *ко-супервізія* забезпечує узгодження вітчизняних підходів із міжнародними стандартами та найкращими практиками (Johansen et al., 2019; Paul et al., 2014; Watts, 2010), сприяючи розвитку академічної мобільності та глобалізації освіти.

Саме тому в межах запропонованого дослідження *ко-супервізія* концептуалізується як інноваційна педагогічна модель поліцентричної мережевої взаємодії в освітньому процесі. Вона трансформує асиметричну діаду в тріадичну систему, що забезпечує мультиперспективність професійних позицій фахівців та активну суб'єктну позицію здобувача.

Реалізація такої моделі передбачає переосмислення усталених форм організації академічного супроводу. Традиційна діадична модель «викладач – здобувач освіти», що тривалий час домінувала у вищій школі, переважно ґрунтується на асиметричних відносинах та одноосібному професійному авторитеті керівника. Однак сучасні освітні та наукові проекти стають більш комплексними, і така форма організації супроводу дедалі частіше виявляє свою невідповідність новим вимогам.

Ко-супервізія трансформує цю діадичну модель у тріадичну (як форму сталого колегіального керівництва) або в мережеву (як систему гнучкого залучення міждисциплінарної експертизи), що передбачає участь двох або більше фахівців у процесі супроводу. Це дозволяє сформувати мультиперспективність професійних позицій і розподілену відповідальність за освітній результат, мінімізує ризики суб'єктивності та посилює аналітичний потенціал супервізійного процесу.

Методологічне осмислення такої багаторівневої та поліцентричної взаємодії потребує аналітичної рамки, покликаної врахувати як структурні трансформації моделі супроводу, так і процесуальний вимір співпраці між усіма її учасниками.

У зв'язку з цим зазначена структурна трансформація зумовлює переосмислення функціонального наповнення супервізійного процесу. У цьому контексті фундаментального методологічного значення набуває семивимірна модель супервізії П. Гокінса та Р. Шохета (Hawkins, Shohet, 2012), яка дозволяє всебічно відтворити багаторівневу природу ко-супервізійної взаємодії.

Аналітичний потенціал цього підходу полягає в переході від лінійного аналізу результатів здобувача до комплексного вивчення динаміки супроводу через сім взаємопов'язаних вимірів. У межах ко-супервізії ця модель набуває особливої значущості, оскільки дозволяє системно утримувати у фокусі досліджувану педагогічну взаємодію як інструмент супроводу, охоплюючи зміст наукової роботи здобувача, стратегії його підтримки та динаміку міжособистісних стосунків усередині наставницької команди.

Застосування такого підходу дозволяє розглядати наукових керівників як активних суб'єктів – супервізорів, що забезпечує можливість аналізу ко-супервізійного процесу на кількох рівнях: від рефлексії внутрішніх процесів (зокрема, регулювання ролей і запобігання потенційній конкуренції) до врахування впливу широкого інституційного контексту (нормативних вимог, дигіталізації освітнього простору та викликів воєнного часу). Отже, семивимірна модель слугує цілісною аналітичною рамкою тріадичної взаємодії, що дозволяє учасникам ко-супервізійної команди одночасно відстежувати прогрес здобувача, гармонізувати внутрішню динаміку наставницької команди та адаптувати супровід до змінних зовнішніх умов.

Адаптація класичної функціональної моделі супервізії Б. Проктор (Proctor, 1986) до умов вищої освіти демонструє якісне посилення основних функцій супроводу, зумовлене багатопозиційністю та розподіленою відповідальністю учасників ко-супервізійної команди.

Так, нормативна (контроль якості) функція в умовах ко-супервізії реалізується через механізм «подвійного бачення» (*peer review*), що мінімізує суб'єктивність оцінювання, забезпечує прозорість критеріїв і дотримання академічних та етичних стандартів.

Формуюча (освітня) функція посилюється завдяки мультиперспективності, яка передбачає ознайомлення здобувача з різними когнітивними

стилями та методологічними підходами, а також спостереження за культурою професійної дискусії між експертами.

Відновлювальна (підтримувальна) функція здійснюється шляхом розподілу емоційного й психологічного навантаження між наставниками, що знижує ризики професійного вигорання та створює передумови для формування безпечного середовища рефлексії та наукового пошуку здобувача.

З огляду на багатовимірність функцій ко-супервізійного супроводу та варіативність конфігурацій колегіальної взаємодії, для більш чіткої концептуалізації ко-супервізії у вищій освіті та подолання її термінологічної та структурної розмитості запропоновано типологізацію відповідних практик за змістовим спрямуванням і рівнем залучення фахівців. На основі аналізу світових тенденцій академічного супроводу та узагальнення форм колегіальної взаємодії виокремлено міждисциплінарну, міжсекторальну та менторську (рівневу) моделі ко-супервізії. Запропонована типологія має узагальнювальний характер і слугує аналітичним інструментом для систематизації моделей ко-супервізійної взаємодії, що відрізняються за структурою супроводу та професійним складом учасників освітньо-наукового процесу.

Міждисциплінарна модель передбачає спільний супровід освітніх або наукових проєктів представниками різних галузей знань, що забезпечує синергію методів і комплексність результатів.

Міжсекторальна модель поєднує академічного керівника із зовнішнім експертом-практиком і є особливо релевантною для програм, орієнтованих на прикладні дослідження.

Менторська (рівнева) модель ґрунтується на співпраці досвідченого професора та викладача-початківця в спільному супроводі здобувача освіти. Її особливість полягає в реалізації подвійної мети: поєднанні якісного керівництва освітнім або науковим проєктом із професійним становленням колеги-початківця, яке відбувається під керівництвом досвідченого фахівця та через безпосереднє залучення викладача-початківця до супервізійної діяльності. У процесі цієї спільної діяльності він опановує методики наукового супроводу, переймаючи академічні стандарти та культуру фахової комунікації. Це перетворює ко-супервізію на дієвий механізм підготовки нового покоління академічних кадрів, що забезпечує інституційну спадкоємність наукових шкіл та слугує інструментом стратегічного розвитку закладу вищої освіти.

Варто наголосити, що тріада «здобувач – основний керівник – співкерівник» є базовою структур-

ною одиницею моделі ко-супервізії, що створює оптимальні умови для якісного індивідуального супроводу (Johansen et al., 2019; Paul et al., 2014; Watts, 2010). Така структурно-функціональна модель взаємодії формує систему взаємних коректив фахівців і паритетного контролю, де залучення додаткового експерта виконує медіативну роль, сприяючи балансуванню професійних позицій і зниженню ризиків односторонніх висновків. Це підвищує об'єктивність ухвалення рішень і позитивно впливає на психологічну стійкість і відчуття безпеки здобувача в освітньо-науковому середовищі.

Водночас модель ко-супервізії залишається відкритою до масштабування та структурного розширення: залежно від складності освітніх або наукових завдань вона може реалізовуватися у форматі колективної команди ко-супервізорів або експертної панелі. Така розширена структурно-функціональна конфігурація дозволяє залучати вузькопрофільних фахівців і практиків, перетворюючи процес супроводу на поліцентричну мережеву взаємодію. Проте навіть у межах таких розширених моделей тріадичний принцип слугує концептуальним фундаментом, забезпечуючи цілісність академічного діалогу та запобігаючи фрагментації або дифузії відповідальності.

Отже, ко-супервізія постає як системний підхід до організації освітнього процесу, заснований на колегіальній взаємодії та партнерстві зі здобувачем. Саме така зміна парадигми визначає педагогічну ефективність цієї моделі, що виявляється в переході від односторонньої передачі знань до формату спільного генерування інноваційних наукових рішень. Для здобувачів освіти ця модель нівелює ефект інтелектуальної ізоляції та, завдяки доступу до мультиперспективної експертизи (Watts, 2010), стимулює розвиток критичної рефлексивності та здатності до прийняття відповідальних рішень. Для викладачів ко-супервізія реалізує принцип взаємного навчання (*peer learning*), сприяє обміну науково-методичним досвідом, стаючи дієвим інструментом горизонтального підвищення кваліфікації та запобігання професійній стагнації.

Разом із тим упровадження ко-супервізії пов'язане з низкою ризиків: конфліктом порад, що може спричинити академічний стрес у здобувача; дифузиею відповідальності між керівниками та загрозою надмірної бюрократизації процесів. Подолання цих викликів зумовлює необхідність переходу від ситуативного використання ко-супервізії до її системного нормативного закріплення.

Перспективними напрямками розвитку цієї моделі в українській вищій освіті є офіційне визнання статусу співкерівника на всіх рівнях під-

готовки, адаптація внутрішніх положень закладів вищої освіти щодо розподілу навчального та наукового навантаження, створення інтегрованих цифрових екосистем для прозорої комунікації всіх учасників ко-супервізійної взаємодії (зокрема в межах базової тріади), а також формування культури конструктивної дискусії. Такий підхід трансформує академічну ієрархію у формат експертного партнерства – зразок етичної та професійної взаємодії, заснованої на принципах колегіальності, прозорості та розподіленої відповідальності.

**Висновки.** Таким чином, результати дослідження дозволяють стверджувати, що ко-супервізія постає не лише як формальне призначення двох керівників, а як системна трансформація освітнього процесу, що забезпечує перехід від ієрархічної діади до поліцентричної мережевої взаємодії. Як інноваційна педагогічна модель, вона базується на синергії експертних позицій та забезпеченні мультиперспективності академічного супроводу, де тріадичний принцип слугує концептуальним фундаментом навіть за умови масштабування моделі до формату розширених команд.

Запропонована типологія моделей ко-супервізії (міждисциплінарна, міжсекторальна та менторська) дозволяє диференціювати підходи до супроводу залежно від освітніх завдань, що сприяє гнучкості індивідуальних траєкторій та професійне становлення викладачів-початківців. Незважаючи на організаційні ризики, зокрема загрозу дифузії відповідальності, ко-супервізія є перспективним вектором модернізації вищої школи, оскільки трансформує академічну ієрархію у формат експертного партнерства та сприяє формуванню професійної суб'єктності та критичного мислення здобувача як майбутнього дослідника.

Практична значущість дослідження полягає в обґрунтуванні механізмів мінімізації суб'єктивізму одноосібного керівництва, ефективного залученні практиків до освітнього процесу, а також посиленні психологічної безпеки й академічної автономії здобувачів. Перехід до командної взаємодії на принципах взаємного навчання (*peer learning*) забезпечує високу якість підготовки кадрів для міждисциплінарних проєктів та оновлення організаційної та етичної культури закладів вищої освіти загалом.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичного інструментарію для моніторингу ефективності ко-супервізійних команд, нормативним закріпленням статусу співкерівника та вивченням впливу інтегрованих цифрових екосистем на динаміку партнерської взаємодії учасників тріади.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бідюк Н. М., Третько В. В. Підготовка докторів філософії в галузі освіти: досвід Великої Британії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2021. Вип. 60. С. 345–352. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-345-352>
2. Кривоконь Н. І. Стандарти та регламенти супервізії в соціальній роботі. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2019. № 2 (14). С. 52–59.
3. Матрос О. Становлення інституту супервізії у соціальній роботі в Україні. *Věda a perspektivy. Série “Sociální práce”*. 2024. № 1 (32). С. 333–345. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1\(32\)-333-345](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1(32)-333-345)
4. Мачинська Н. Тенденції розвитку вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів. *Молодь і ринок*. 2023. № 11–12 (219–220). С. 19–23. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296643>
5. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах): Постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 19.05.2023 № 502). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/502-2023-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.11.2025).
6. Про затвердження Порядку надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії): Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.06.2024 № 855. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1201-24#n14> (дата звернення: 28.11.2025).
7. Сисоева С., Регейло І. Підготовка докторів філософії у галузі освіти: досвід провідних університетів світу. *Рідна школа*. 2016. № 5–6. С. 12–18.
8. Спіріна Т. П., Піщура Т. Ю. Супервізія як складова соціальної роботи. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон, 2016. Т. 3. Вип. LXXIV. С. 152–155.
9. Толочко С. В. Теоретико-методичні засади супервізії в контексті реформування загальної середньої освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 3 (31). С. 1235–1247. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3\(31\)-1235-1247](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3(31)-1235-1247)
10. Толочко С. В., Кисла О. В. Супервізія у формуванні професійної майстерності педагогів-філологів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 15. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14880182>
11. Якубовська С. С. Особливості супервізорської діяльності викладача вищого технічного навчального закладу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 16 (59). Рівне: РДГУ, 2017. С. 87–90.
12. Bourner T., Hughes M. Joint supervision of research degrees: Second thoughts. *Higher Education Review*. 1991. Vol. 24, № 1. P. 21–34.
13. Burgess R. G., Pole C. J., Hockey J. Strategies for managing and supervising the social science PhD. *Postgraduate Education and Training in the Social Sciences: processes and products* / ed. by R. G. Burgess. London: Jessica Kingsley, 1994. P. 13–33.
14. Hawkins P., Shohet R. Supervision in the helping professions. 4th ed. Maidenhead: Open University Press, 2012. 286 p.
15. Hladchenko M., Westerheijden D. F. Means-ends decoupling and academic identities in Ukrainian university after the Revolution of Dignity. *European Journal of Higher Education*. 2018. Vol. 8, № 2. P. 152–167.
16. Johansen B. T., Olsen R. M., Øverby N. C., Garred R., Enoksen E. Team supervision of doctoral students: A qualitative inquiry. *International Journal of Doctoral Studies*. 2019. Vol. 14. P. 69–84. DOI: <https://doi.org/10.28945/4177>
17. Ngulube P., Ukwoma S. C. Mapping supervision trends in doctoral research in library and information science in Nigeria and South Africa: Implications for collective learning. *African Journal of Library, Archives and Information Science*. 2019. Vol. 29, № 1. P. 1–16.
18. Paul P., Olson J. K., Gul R. B. Co-supervision of doctoral students: Enhancing the learning experience. *International Journal of Nursing Education Scholarship*. 2014. Vol. 11, № 1. P. 1–8.
19. Proctor B. Supervision: A co-operative exercise in accountability. *Enabling and ensuring: Supervision in practice* / ed. by M. Marken, M. Payne. Leicester: National Youth Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community Work, 1986. P. 21–34.
20. Supervision in social work. 5th ed. / A. Kadushin, D. Harkness. New York: Columbia University Press, 2014. 413 p.
21. Watts J. H. Team supervision of the doctorate: Managing roles, relationships and contradictions. *Teaching in Higher Education*. 2010. Vol. 15, № 3. P. 335–339.

### REFERENCES

1. Bidiuk N. M., Tretko V. V. (2021) Pidhotovka doktoriv filosofii v haluzi osvity: dosvid Velykoi Brytanii. [Doctorof philosophy training in (the field) education: the UK experience] Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. pr., Vinnytsia, 60. 345–352. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-345-352> [in Ukrainian].
2. Kryvokon N. I. (2019) Standarty ta rehlyamenty supervizii v sotsialnii roboti. [Standards and regulations of supervision in social work] Problemy sotsialnoi roboty: filozofii, psykholohiia, sotsiolohiia, 2 (14). 52–59. [in Ukrainian].
3. Matros O. (2024) Stanovlennia instytutu supervizii u sotsialnii roboti v Ukraini. [Establishment of the institute of supervision in social work in Ukraine] Věda a perspektivy. Série “Sociální práce”, 1 (32). 333–345. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1\(32\)-333-345](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1(32)-333-345) [in Ukrainian].
4. Machynska N. (2023) Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv. [Higher education development trends in the context of European integration processes] Molod i rynek, 11–12 (219–220). 19–23. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296643> [in Ukrainian].

5. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2023) Poriadok pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta doktora nauk u zakladakh vyshchoi osvity (naukovykh ustanovakh). [Procedure for the training of applicants for higher education degrees of Doctor of Philosophy and Doctor of Sciences in higher education institutions (research institutions)] (Resolution No. 261 of March 23, 2016, as amended by Resolution No. 502 of May 19, 2023). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/502-2023-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024) Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia profesiinoi pidtrymky ta dopomohy pedahohichnym pratsivnykam (zdiisnennia supervizii). [On the Approval of the Procedure for Providing Professional Support and Assistance to Teaching Staff (Supervision)] (Order No. 855, June 14). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1201-24#n14> [in Ukrainian].
7. Sysoieva S., Reheilo I. (2016) Pidhotovka doktoriv filosofii u haluzi osvity: dosvid providnykh universytetiv svitu. [Phd in education training: world leading universities experience] *Ridna shkola*, 5–6. 12–18. [in Ukrainian].
8. Spirina T. P., Pitsura T. Yu. (2016) Superviziia yak skladova sotsialnoi roboty. [Supervision as a component of social work] *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats, Kherson*, 3 (LXXIV). 152–155. [in Ukrainian].
9. Tolochko S. V. (2024) Teoretyko-metodychni zasady supervizii v konteksti reformuvannia zahalnoi serednoi osvity. [Theoretical and methodological principles of supervision in the context of the reform of general secondary education] *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, 3 (31). 1235–1247. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3\(31\)-1235-1247](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3(31)-1235-1247) [in Ukrainian].
10. Tolochko S. V., Kysla O. V. (2025) Superviziia u formuvanni profesiinoi maisternosti pedahohiv-filolohiv. [Supervision in the formation of professional skills of teachers of philology] *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 15. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14880182> [in Ukrainian].
11. Yakubovska S. S. (2017) Osoblyvosti supervizorskoj diialnosti vykladacha vyshchoho tekhnichnoho navchalnoho zakladu. [Features of supervisory activity of a teacher of a higher technical educational institution] *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: zb. nauk. pr. Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu, Rivne*, 16 (59). 87–89. [in Ukrainian].
12. Bourner T., Hughes M. (1991) Joint supervision of research degrees: Second thoughts. *Higher Education Review*, 24 (1). 21–34.
13. Burgess R. G., Pole C. J., Hockey J. (1994) Strategies for managing and supervising the social science PhD. In R. G. Burgess (Ed.), *Postgraduate Education and Training in the Social Sciences: processes and products*. London: Jessica Kingsley. 13–33.
14. Hawkins P., Shohet R. (2012) *Supervision in the helping professions* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
15. Hladchenko M., Westerheijden D. F. (2018) Means-ends decoupling and academic identities in Ukrainian university after the Revolution of Dignity. *European Journal of Higher Education*, 8 (2). 152–167.
16. Johansen B. T., Olsen R. M., Øverby N. C., Garred R., Enoksen E. (2019) Team supervision of doctoral students: A qualitative inquiry. *International Journal of Doctoral Studies*, 14. 69–84. DOI: <https://doi.org/10.28945/4177>
17. Ngulube P., Ukwoma S. C. (2019) Mapping supervision trends in doctoral research in library and information science in Nigeria and South Africa: Implications for collective learning. *African Journal of Library, Archives and Information Science*, 29 (1). 1–16.
18. Paul P., Olson J. K., Gul R. B. (2014) Co-supervision of doctoral students: Enhancing the learning experience. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 11 (1). 1–8.
19. Proctor B. (1986). Supervision: A co-operative exercise in accountability. In M. Marken & M. Payne (Eds.), *Enabling and ensuring: Supervision in practice* (pp. 21–34). Leicester: National Youth Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community Work.
20. Watts J. H. (2010) Team supervision of the doctorate: Managing roles, relationships and contradictions. *Teaching in Higher Education*, 15 (3). 335–339.

Дата першого надходження статті до видання: 12.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.03.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

