

ПСИХОПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вікторія МАРШИЦЬКА
Лариса ПЕТРЕНКО
Олександр ЛАВРІНЕНКО
Олена ТРИНУС



ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ
ІВАНА ЗЯЗЮНА

В. В. Маршицька, Л. М. Петренко, О. А. Лавріненко, О. В. Тринус

ПСИХОПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ОСВІТИ

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Електронне видання

Київ
ТОВ «Юрка Любченка»
2025

УДК 378.015.3(038.034)

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
(протокол № 13 від 27 жовтня 2025 року)

Рецензенти:

Артюшина М.В., доктор педагогічних наук, професор
Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор

Психопедагогіка вищої освіти [Електронний ресурс] : термінологічний словник / Вікторія Маршицька, Лариса Петренко, Олександр Лавріненко, Олена Тринус. - Електрон.текст.дані. – Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2025. – 75 с.

ISBN 978-617-8789-00-8

Термінологічний словник «Психопедагогіка вищої освіти» містить основні терміни, поняття та категорії, що використовуються у сфері психопедагогіки та педагогіки вищої школи. У словнику систематизовано визначення ключових понять, пов'язаних з освітнім процесом, психологією навчання, вихованням та професійним розвитком у вищих закладах освіти. Видання призначене для здобувачів освіти, викладачів, методистів та всіх, хто цікавиться теоретичними й практичними аспектами психопедагогіки вищої освіти. Словник сприяє формуванню професійної компетентності педагогічних працівників і науковців, а також підтримує міждисциплінарні зв'язки у сфері вищої освіти.

УДК 378.015.3(038.034)

ISBN 978-617-8789-00-8

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Академічна мобільність	6
Виховна дія викладача закладу вищої освіти	7
Віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR)	7
Внутрішня єдність розвитку психіки і педагогічного процесу.....	9
Гейміфікація у навчанні	9
Доброчесність у цілісному вимірі.....	11
Емоційна компетентність викладача	12
Емоційна культура педагога	13
Емоційна стійкість викладача.....	14
Емоційний інтелект	15
Емоційно-почуттєво-імпровізаційний стиль (ЕПІС)	16
Емоційно-почуттєво-методичний стиль (ЕПМС)	17
Здібності викладача ЗВО.....	17
Імідж викладача ЗВО.....	18
Інклюзивне освітнє середовище.....	20
Інноваційно-зорієнтований підхід	21
Інформаційна грамотність викладача	23
Кейс метод	24
Когнітивний розвиток	25
Комп'ютерна тривожність.....	26
Коучинг	28
Ментор як особистість у освітньому процесі	29
Менторство (менторинг) у закладах вищої освіти	30
Метакогніція.....	31
Мотивація досягнення	32
Онлайн-інструменти психолого-педагогічної діяльності.....	33
Особистісно орієнтований підхід.....	34
Педагогічна дія викладача закладу вищої освіти	35
Педагогічна інновація.....	37
Педагогічна спрямованість особистості викладача	38
Педагогічна технологія	39
Педагогічне лідерство	41
Професійна ідентичність викладача	42

Професійна рефлексія	43
Професійна самоефективність викладача	44
Професійно-педагогічна комунікація	45
Професійне вигорання викладача	46
Професійне самовдосконалення викладача	47
Професійний розвиток педагога.....	49
Психологічна взаємодія викладача зі студентами.....	50
Психологічна готовність до педагогічної діяльності.....	50
Психологічне здоров'я викладача.....	51
Психологічний досвід.....	53
Психолого-педагогічний супровід	54
Психопедагогіка.....	55
Резильєнтність.....	56
Розумово-імпровізаційний стиль (PIC)	57
Розумово-методичний стиль (PMS).....	58
Самоучіння (експериментальне учіння).....	58
Свобода в учінні.....	59
Спосіб сходження до суб'єктності.....	60
Студентоцентроване навчання	61
Тайм-менеджмент	62
Учіння.....	65
Фасилітація	66
Цифрова грамотність викладача	69
Цифрова ідентичність викладача	70
Цифровий інтелект	71
Цифрове покоління.....	72
Цифровий освітній хаб	74

ВСТУП

У сучасному освітньому просторі, що динамічно змінюється під впливом глобальних трансформацій, психопедагогіка вищої школи набуває особливої актуальності як міждисциплінарна галузь знань. Вона інтегрує положення психології, педагогіки, освітньої антропології та соціальних наук, спрямовуючи їх на створення сприятливого освітнього середовища, розвиток особистісного потенціалу здобувачів освіти та підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Зростання складності освітніх викликів, необхідність впровадження інноваційних методик навчання, цифровізація освітнього процесу, а також актуалізація проблем ментального здоров'я студентської молоді зумовлюють потребу в чіткому, системно організованому термінологічному апараті. Такий апарат є основою для забезпечення єдності наукового дискурсу, ефективної комунікації між учасниками освітнього процесу та практичного застосування психопедагогічних знань.

Термінологічний словник «Психопедагогіка вищої школи» є результатом колективної наукової праці, спрямованої на систематизацію ключових понять, що використовуються в сучасних дослідженнях і практиці вищої освіти. Його структура охоплює дефініції термінів, пов'язаних із когнітивним розвитком, мотивацією навчання, емоційним інтелектом, педагогічною взаємодією, інклюзивною освітою, академічною успішністю, професійною ідентичністю, психолого-педагогічною підтримкою тощо.

Словник адресовано широкому колу користувачів:

- **здобувачам освіти** – як інструмент для глибшого осмислення теоретичних засад освітнього процесу, саморефлексії та особистісного зростання;
- **педагогічним працівникам** – для підвищення професійної компетентності, вдосконалення методичної діяльності та ефективної комунікації зі здобувачами освіти;
- **науковцям** – як джерело термінологічної точності у наукових дослідженнях, публікаціях і міждисциплінарному діалозі.

Усі статті у словнику розміщено за абетковим принципом. Вони поділяються на:

- **авторські** – створені на основі власних досліджень і практичного досвіду;
- **адаптовані** – запозичені з авторитетних джерел із відповідними доповненнями та уточненнями;
- **нормативні** – сформовані на основі чинної нормативно-правової бази освітньої галузі.

Залежно від характеру терміна, статті можуть варіюватися за обсягом – від коротких тлумачень до розгорнутих довідкових або оглядових матеріалів.

У процесі укладання словника авторський колектив спирався на актуальні наукові джерела, міжнародні стандарти, результати емпіричних досліджень, а також на практичний досвід освітньої діяльності у закладах вищої освіти. Сподіваємося, що словник стане вагомим внеском у розвиток психопедагогічної культури вищої школи, сприятиме професійному зростанню освітян, формуванню гуманістичного освітнього простору та забезпеченню якості освітніх послуг.

Академічна мобільність

Академічна мобільність – це можливість учасників освітнього процесу (здобувачів, викладачів, науковців) навчатися, викладати, стажуватися чи проводити дослідження в інших закладах освіти, наукових установах як у межах країни, так і за кордоном. Вона є ключовим чинником інтеграції у світовий освітній простір, підвищення якості освіти, розвитку особистості та професійної підготовки (Палюх, 2024; Полянська, 2023).

Види академічної мобільності: *внутрішня академічна мобільність* – переміщення в межах закладів освіти однієї країни; *зовнішня (міжнародна) академічна мобільність* – навчання, викладання, стажування або дослідження у закладах інших країн; *організована мобільність* – реалізується через міжуніверситетські угоди, програми обміну (наприклад, erasmus+); *індивідуальна мобільність* – ініціюється самим учасником освітнього процесу.

Законодавчі та нормативно-правові документи: *українське законодавство:*

Закон України «Про вищу освіту» (ст. 44): визначає академічну мобільність як право здобувачів і працівників вищої освіти на навчання, стажування, викладання чи наукову діяльність у закладах вищої освіти України та інших держав; постанова Кабінету Міністрів України № 579 від 12.08.2015 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» деталізує процедури, вимоги та механізми реалізації академічної мобільності для здобувачів та працівників ЗВО. *Європейські нормативно-правові акти:* Болонський процес (Bologna Process, 1999): мобільність визначена як одна з основних цілей створення Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА); Лісабонська конвенція про визнання кваліфікацій (1997): забезпечує визнання періодів навчання та кваліфікацій, отриманих у різних країнах; Програма Erasmus+ (Regulation (EU) No 1288/2013): ключовий інструмент підтримки академічної мобільності в Європі.

Примітка: Академічна мобільність є динамічною категорією, що постійно розвивається відповідно до змін у законодавстві, міжнародних угодах та освітніх практиках.

Літ.:

Палюх, В. В. (2024). Категорія «Академічна мобільність» та її місце в системі вищої освіти. Вісник сучасної освіти, 2(21). <https://doi.org/10.52363/2414-5866-2024-2-5>

Полянська, А. С. (2023). Особливості управління проектом «Міжнародна академічна мобільність» Програми Еразмус+ в умовах війни. Економіка, управління та адміністрування, 1(103), 56–63. [https://doi.org/10.26642/ema-2023-1\(103\)-56-63](https://doi.org/10.26642/ema-2023-1(103)-56-63).

Петренко Л. М.

Виховна дія викладача закладу вищої освіти

Виховна дія викладача закладу вищої освіти – професійне володіння всіма принципами та методами виховання, методикою реалізації основних виховних функцій, здатність приймати науково обґрунтовані рішення при вихованні студентів (Рощіна С.М.).

У гуманістичній парадигмі педагог завжди розглядався не лише як учитель шкільного предмета, але й як вихователь. Водночас ця функція педагога завжди викликала найбільше нарікань. Ще К. Ушинський зауважував: «Ніщо не викорінить у нас твердої віри в те, що прийде час, хоч можливо й не скоро, коли потомки наші з подивом згадають, як довго ми нехтували справою виховання і як безмірно страждали від цієї байдужості». Активні інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві, поставили педагогів перед необхідністю критичної переоцінки усталених науково-теоретичних і практичних систем учіння й виховання школярів, перегляду традиційних підходів у підготовці педагогів до виховної дії (Зязюн І.А., 2013).

Літ.:

Рощіна, С. М. Виховна робота у вищому навчальному закладі. <https://vseosvita.ua/lesson/vykhovna-robota-u-vyshchomu-navchalnomu-zakladi-27474.html>

Зязюн, І. А. (2013). Педагогічна дія вчителя у вимірі психопедагогіки. У І. М. Бобер & А. П. Самодрин (Ред.), Від інноваційного змісту і технологій освіти до інноваційного прогресу: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (С. 12–19).

Лавріненко О.А.

Віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR)

Віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR) у психолого-педагогічному контексті – це імерсивні цифрові технології, що дозволяють створювати інтерактивні освітні середовища, моделювати психологічні ситуації та розширювати можливості навчання, розвитку й корекції особистості. Вони використовуються як інструменти для активного навчання, розвитку емоційного інтелекту, формування професійних компетентностей та психологічної підтримки.

Основні поняття: *віртуальна реальність (VR)* – це штучно створене середовище, яке повністю занурює користувача у змодельований простір за допомогою спеціальних пристроїв (окуляри, рукавички, сенсори). У психолого-педагогічній практиці VR використовується для симуляцій, тренінгів, розвитку когнітивних та соціальних навичок, а також для терапевтичних цілей.

Доповнена реальність (augmented reality, також відома як mixed reality) (AR): технологія, що накладає цифрові об'єкти чи інформацію на реальний світ у режимі реального часу, інтегруючи віртуальні елементи у фізичне оточення. Доповнена реальність є: 1) штучним середовищем, створеним шляхом об'єднання об'єктів реального світу та даних, згенерованих комп'ютером; 2) синтетичним середовищем – різновидом віртуального середовища (віртуальної реальності), у якому об'єкти фізичного (реального) доповнюються (або підтримуються) комп'ютерно генерованими сенсорними даними (звук, відео, графіка, позиція); 3) поєднанням фізичних та цифрових просторів у семантично пов'язаних

контекстах, для яких об'єкти асоціацій розташовані у реальному світі (Cieutat, Hugues, & Ghouaiel, 2012; Syrovatskyi, Semerikov, Modlo, Yechkalo, & Zelinska, 2018).

У педагогіці AR застосовується для візуалізації складних понять, створення інтерактивних навчальних матеріалів, розвитку мотивації та залучення студентів.

Психолого-педагогічне значення: VR і AR як інструменти активного навчання: забезпечують моделювання реальних і уявних ситуацій, що сприяє розвитку критичного мислення, емоційної стійкості, комунікативних навичок та саморефлексії; психологічну підтримку та корекцію (VR-технології використовуються для реабілітації, корекції поведінки, подолання тривожних станів, розвитку стресостійкості, а також для відпрацювання соціальних сценаріїв у безпечному середовищі (Боцьва & Кухарук, 2024); реалізацію педагогічного потенціалу (AR і VR уможливають адаптацію навчальних матеріалів до індивідуальних потреб здобувачів освіти, створення інклюзивного освітнього середовища, розвиток креативності і мотивації до навчання) (Ivanytska, Miroshnichenko, Mahas, Kochubei, & Ovdii, 2024).

Переваги: підвищення мотивації та залученості учнів; можливість безпечного відпрацювання складних чи небезпечних ситуацій; розвиток міждисциплінарних та соціальних компетентностей; адаптація навчання до індивідуальних особливостей.

Виклики: висока вартість обладнання та програмного забезпечення; потреба у спеціальній підготовці педагогів; потенційні ризики для психічного та фізичного здоров'я (наприклад, кіберхвороба, ізоляція).

Основні сфери застосування: *освіта:* симуляції, лабораторні роботи, вивчення іноземних мов, тренінги з безпеки, інклюзивне навчання; *психологія:* психокорекція, діагностика, тренінги емоційної регуляції, реабілітація після травм; *соціальна робота:* розвиток емпатії, відпрацювання соціальних ролей, профілактика булінгу.

Примітка: Віртуальна та доповнена психолого-педагогічна реальність є динамічною категорією, що розвивається відповідно до технологічного прогресу, запитів освіти та психологічної практики.

Літ.:

- Cieutat, J.-M., Hugues, O., & Ghouaiel, N. (2012). Active learning based on the use of augmented reality: Outline of possible applications: Serious games, scientific experiments, confronting studies with creation, training for carrying out technical skills. *International Journal of Computer Applications*, 46(20), 31–36. hal.science/hal-00739730/document
- Ivanytska, N., Miroshnichenko, V., Mahas, H., Kochubei, T., & Ovdii, N. (2024). The role of virtual reality technologies in the quality training of future specialists in socionomic specialties. *Amazonia Investiga*, 13(78), 145-161. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.78.06.13>
- Syrovatskyi, O. V., Semerikov, S. O., Modlo, Y. V., Yechkalo, S. O., & Zelinska, O. (2018). Augmented reality software design for educational purposes. In A. E. Kiv, S. O. Semerikov, V. N. Soloviev, & A. M. Striuk (Eds.), *Computer Science & Software Engineering: Proceedings of the 1st Student Workshop (CS&SE@SW 2018)*, Kryvyi Rih, Ukraine, November 30, 2018 (pp. 193–225) (CEUR Workshop Proceedings, Vol. 2292). CEUR-WS.org. <http://ceur-ws.org/Vol-2292/paper20.pdf>
- Боцьва Т., Кухарук О. (2024). Віртуальна реальність зі зворотним зв'язком за варіабельність серцевого ритму як відповідь на виклики у реабілітації наслідків вибухової легкої черепно-мозкової травми. *Грааль науки*, (46), 888–900. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.29.11.2024.129>
- Литвинова, С.Г. (2025) Технологія використання імерсивних технологій для формування емоційного інтелекту учнів Інформаційні технології і засоби навчання, 3 (107).

Петренко Л. М.

Внутрішня єдність розвитку психіки і педагогічного процесу

Внутрішня єдність розвитку психіки і педагогічного процесу – це необхідність розмежування психологічного й педагогічного підходів до розвитку особистості. Якщо предмет психології – це закономірності розвитку психіки, то педагогічний процес є умовою цього розвитку. Якщо предмет педагогіки складає специфічні закономірності учіння-виховання, то психологічні процеси дитини на різних вікових етапах розвитку є умовою, яку повинні враховувати педагоги.

Ці науки одна без одної не існують. Вони одна одній не суперечать. Конфлікт між ними призводить до трагедійного результату: освіта й виховання людини заплутуються в тенетах безсилля, безнадійності й непотрібності суспільству і його громадянам. На це звернув увагу К.Ушинський у праці «Людина як предмет виховання»: «Ми не говоримо педагогам – поведіться так чи інакше; але ми говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати й домагайтеся вчинків та результатів, відповідних цим законам і тим обставинам, в яких ви хочете досягти успіху» (К. Ушинський, 1955).

І. Зязюн, обстоюючи ідеї психопедагогіки, звертав увагу на те, що на початку 70-х років XX століття професор Ліверпульського університету (США) Е. Стоунс, опублікував монографію «Психопедагогіка». Основну мету своєї наукової праці вчений висловив таким узагальненням: «У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципові ідеї психології з огляду їх зв'язків з учінням й вчителем і викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі. Лише завдячуючи вчителям, які будують свою педагогічну дію у школі на певних теоретичних та практичних принципах психології, ми зможемо домогтися суттєвого прогресу в практиці учіння» (Зязюн І. А., 2013).

Літ.:

Ушинський, К. Д. (1955). Людина як предмет виховання. У Твори: *Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології* (Т. 5, 430 с.). Рад. шк.

Зязюн, І. А. (2013). Історичні витоки психологічної педагогіки. *Рідна школа*, (11), 3–12.

Лаврінченко О.А.

Гейміфікація у навчанні

Гейміфікація у навчанні – це застосування ігрових елементів, механік та принципів у неігрових освітніх контекстах з метою підвищення мотивації, залученості здобувачів освіти і покращення ефективності освітнього процесу, що сприяє формуванню у них активної позиції, розвитку креативності, критичного мислення та навичок співпраці (Резнікова, & Войтовський, 2024).

Основні поняття: *ігрові елементи*: бали, рівні, значки (бейджі), таблиці лідерів, завдання, виклики, нагороди, сюжети, аватари; *ігрові механіки*: правила, зворотний зв'язок, прогресія, конкуренція, співпраця; *мотивація*: внутрішня (інтерес, задоволення) та зовнішня (нагороди, визнання).

Психолого-педагогічне значення: *підвищення мотивації:* гейміфікація стимулює інтерес до навчання через емоційне залучення та азарт; *активізація пізнавальної діяльності:* інтерактивність ігрових елементів підтримує увагу та сприяє кращому засвоєнню матеріалу; *розвиток соціальних навичок:* командні ігрові завдання сприяють формуванню комунікативних та колаборативних компетенцій; *індивідуалізація навчання:* адаптація рівня складності та вибору завдань під потреби кожного учня.

Види гейміфікації в навчанні: *система балів та нагород:* учні отримують бали за виконання завдань, що стимулює їх досягати кращих результатів; *рівні та прогресія:* навчальний матеріал поділяється на етапи, які учень проходить послідовно; *конкурси та змагання:* створення здорової конкуренції між учнями або командами; *сюжетні ігри та симуляції:* занурення у навчальний процес через ігрові історії або моделювання реальних ситуацій.

Переваги гейміфікації: підвищення мотивації та інтересу до навчання; покращення засвоєння складного матеріалу; формування навичок саморегуляції та відповідальності; розвиток творчого мислення та проблемного підходу; підвищення залученості учнів у процес навчання.

Виклики та обмеження: ризик надмірної орієнтації на зовнішні винагороди; необхідність ретельного дизайну ігрових елементів, щоб уникнути відволікання; потреба у технічних ресурсах та підготовці педагогів; можлива нерівність у доступі до цифрових технологій.

Законодавчі та нормативні документи: *Концепція розвитку цифрової освіти в Україні на 2022–2027 роки* – підтримує впровадження інноваційних технологій, у тому числі гейміфікації, для підвищення якості освіти; *Державний стандарт базової середньої освіти* – передбачає використання сучасних педагогічних технологій, що включають елементи гейміфікації; Європейські рекомендації щодо цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu) – передбачають застосування інноваційних методів, зокрема гейміфікації.

Примітка: гейміфікація у навчанні – це інноваційний підхід, який активно розвивається у відповідь на виклики сучасної освіти, спрямований на підвищення якості та ефективності освітнього процесу.

Літ.:

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034.
- Волошена, В. (2024). Гейміфікація як інтерактивний засіб навчання математики. *Проблеми сучасного підручника*, (33), 57–67. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-57-67>.
- Резнікова, О. О., & Войтовський, К. Є. (Упорядники). (2024). *Термінологічний словник-довідник у сфері національної стійкості (80 с.)*. Національний інститут стратегічних досліджень. <https://doi.org/10.53679/NISS-book.2024.01>

Петренко Л. М.

Доброчесність у цілісному вимірі

Доброчесність є регулюванням своїх вчинків, слів і думок заради того, щоб по можливості приносити людям і собі більше добра, ніж зла. У мозку ця функція зв'язана із пре-фронтальною, чи лобною корою.

Префронтальна означає «біля лобна», тобто передня частина мозку відразу за лобом і над ним.

Кора – це верхній прошарок мозку, вона складається з так званої сірої речовини.

Доброчесність спирається на заспокоєну дію парасимпатичної нервової системи і позитивних емоцій-почуттів, з якими зв'язана лімбічна система.

Зосередженість (повна увага) передбачає умілий розподіл своєї уваги по відношенню до зовнішнього й внутрішнього світу. Оскільки наш мозок навчається й набуває досвіду в основному тому й тоді, коли ми приділяємо увагу, зосередженість чи усвідомлену увагу – це шлях до сприймання позитивного досвіду і перетворенню його в частину нас самих (Зязюн І.А., 2013).

Доброчесність викладача – це прояв чесності, відповідальності, поваги, справедливості та довіри в освітньому процесі та науковій діяльності, що вимагає від нього бути прикладом для студентів та дотримуватися етичних стандартів під час викладання, оцінювання та проведення досліджень. Це передбачає самостійність, об'єктивність, дотримання авторських прав та створення атмосфери довіри й взаємоповаги у навчальному середовищі.

Ключові принципи доброчесності викладача:

- **Чесність:** правдиве викладання матеріалу, об'єктивне оцінювання та надання достовірної інформації про власну роботу.
- **Відповідальність:** готовність брати на себе відповідальність за свої дії, майбутнє учнів та дотримання правил.
- **Повага:** створення атмосфери поваги до думок інших, дотримання авторських прав і норм законодавства.
- **Справедливість:** Об'єктивне та неупереджене ставлення до всіх студентів та результатів їхньої роботи.
- **Довіра:** побудова довіри між усіма учасниками освітнього процесу та створення довіри до результатів навчання й досліджень.

Як викладач ЗВО проявляє доброчесність:

- **На прикладі:** демонструє чесну працю, пунктуальність, об'єктивність в оцінюванні та відповідальне ставлення до вихованців.
- **У викладанні:** чесно викладає матеріал, заохочує критичне мислення та креативні ідеї.
- **В оцінюванні:** забезпечує об'єктивне оцінювання, не допустивши фабрикації даних чи списування.
- **У науковій роботі:** дотримується принципів академічної доброчесності, як-от посилення на джерела та чесне надання результатів.

- **У створенні середовища:** формує атмосферу взаємоповаги, підтримки та довіри, що є основою для виховання доброчесності у здобувачів освіти (Доброчесність викладача).

Літ.:

Зязюн, І. А. (2013). Карл Юнг про безсвідому природу творчості. У Естетика і етика педагогічної дії: Зб. наук. пр. (Вип. 6, С. 7–26). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка; відділ естетики і етики педагогічної дії. Доброчесність викладача]. URL: <https://www.google.com/search?q=kIwgcEMy0xMcgHiQE&scient=gws-wiz-serp>.

Лавріненко О.А.

Емоційна компетентність викладача

Емоційна компетентність – складне інтегративне утворення, що включає сукупність когнітивних, поведінкових й емоційних якостей викладача, які забезпечують усвідомлення, розуміння і регулювання ним власних емоцій та емоцій оточуючих, що впливають на успішність міжособистісних взаємодій і особистісний розвиток. Е. к. дозволяє більш цілісно сприймати здобувача освіти, інших учасників освітнього процесу, дає більш ємну характеристику індивіда в єдності його почуттів, розуму і волі.

Хронологічно поняття «емоційна компетентність» було введено в науковий обіг К. Саарні (С. Saarni) майже одночасно з поняттям «емоційний інтелект» у 1990 році, що викликало плутанину у їхньому трактуванні. Аналізуючи співвідношення понять «емоційний інтелект», «емоційна компетентність», «емоційне мислення», вчені роблять висновок про їхню нетотожність. Поняття «емоційна компетентність» набагато ширше, а поняття «емоційне мислення» вужче, ніж поняття «емоційний інтелект». Емоційна компетентність є комплексом знань, умінь, навичок (форма емоційного досвіду); емоційний інтелект – засобом, що надає можливість використовувати їх (тобто реалізувати емоційний досвід) та одночасно сприяє їхньому поповненню (розширенню емоційного досвіду); емоційне мислення являє собою процес переробки емоційної інформації. Зважаючи на те, що об'єднувальною характеристикою для зазначених понять є категорія «пізнання», емоційне мислення розглядається як процес; емоційний інтелект – засіб; емоційна компетентність – результат емоційного пізнання.

Структура емоційної компетентності викладача містить: *когнітивний компонент* (включає знання про емоційні процеси, їх роль у навчанні, розуміння емпатії як інтегральної складової професійної діяльності); *діяльнісний компонент* (охоплює практичні вміння з визначення й прогнозування характеру емоційних станів студентів, керування ними шляхом використання відповідних стратегій навчання; створення емоційно сприятливого освітнього середовища, моделювання емоційної взаємодії відповідно до потреб учасників освітнього процесу); *особистісний компонент* (передбачає здатність керувати власним самопочуттям, проявляти стійкість до стресу, спрямовувати емоції на допомогу засобам педагогічного впливу).

Літ.:

- Дерев'янка, С. П. (2016). *Феноменологія емоційного інтелекту*. Чернігів: Десна Поліграф. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/640?mode=full>
- Лазуренко, О. О. (2015). До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. *Науковий огляд*. 1 (11). 116–123. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/viewFile/370/554>
- Скорик, Т. (2020). Емоційна компетентність як необхідна складова професійної успішності сучасного вчителя. У В. В. Любарець, В. В. Бахмат (Ред.), *Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи* (с. 277-287). Київ: Міленіум. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/7854>

Тринус О.В.

Емоційна культура педагога

Історичне походження поняття «емоційна культура педагога» пов'язане з розвитком ширшого поняття «емоційна культура», яке входить до складу «психологічної культури» особистості. Вперше ідеї про емоційну культуру почали формуватися у психології та педагогіці у другій половині ХХ століття, коли зросла увага до ролі емоцій у професійній діяльності, зокрема педагогічній.

Поняття «емоційна культура» розглядається як усвідомленість і цінність емоцій і почуттів, що забезпечує розвиток психологічних і загальнолюдських якостей особистості, а також її здатність до саморегуляції й ефективної взаємодії з оточенням. У педагогічній науці емоційна культура педагога розглядається як складова професійної психологічної культури, що включає систему знань, умінь і навичок з управління власними емоціями та емоціями учнів (Кондрашова, 2005). Формування емоційної культури педагога пов'язують із розвитком психолого-педагогічних теорій емоцій, які підкреслювали значення емоційної сфери для професіоналізму педагога (Анненкова, 2000; Бех, 1997; Білоконна, 2014).

У сучасних дослідженнях емоційна культура педагога розглядається як інтегративна якість особистості, що забезпечує ефективну емоційну взаємодію в освітньому процесі, а також стійкість до стресових і надзвичайних ситуацій (Білан & Петрів, 2022).

Отже, історично поняття «емоційна культура педагога» сформувалося на основі психологічних і педагогічних досліджень емоційної сфери особистості, професійної культури і взаємодії в освітньому середовищі, починаючи з середини ХХ століття і розвиваючись у контексті сучасних вимог до педагогічної майстерності.

Таким чином, **емоційна культура педагога** – інтегративна якість особистості, яка проявляється в усвідомленні, розумінні та цінуванні власних емоцій і почуттів, здатності ефективно регулювати емоційний стан та прояви, а також у вмінні адекватно реагувати на емоції інших людей.

Вона включає педагогічний такт, самоконтроль, емпатію та емоційну зрілість, що забезпечує високий рівень професійної майстерності, сприяє формуванню позитивного іміджу педагога і є базовою складовою професійно-педагогічної підготовки (Емоційна культура вчителя, 2024). А також забезпечує розвиток загальнолюдських якостей, глибоке розуміння свого «Я», сприяє якісно новому рівню особистісного розвитку, що є необхідним для ефективної

педагогічної взаємодії та запобігання професійному вигоранню (Казьмірчук, & Яковишина, 2022).

Літ.:

Кондрашова, Л. В. (2005). Емоційна культура як показник професіоналізму сучасного вчителя. *Педагогіка вищої та середньої школи*, (10), 10–15. http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSH_2005_10_4.

Анненкова, І. П. (2000). Емоційна культура вчителя. У *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді)* (Кн. 2, с. 318–323). Київ.

Бех, І. Д. (1997). Цінності як ядро особистості. У *Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник* (с. 23). Київ.

Білоконна, Н. І. (2014). Шляхи розвитку емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки. Педагогічні науки*, (134), 54–57.

Білан, Т., & Петрів, О. (2022). Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Вип. 49, т. 1) [М. Пантук, А. Душний, В. Ільницький, І. Зиморя, ред.-упоряд.]. Видавничий дім «Гельветика». <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-1-20>.

Емоційна культура вчителя: дефінітивний аналіз і феноменологія явища в контексті надзвичайних ситуацій. (2024). *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 71, 54–66. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-54-66>.

Казьмірчук, Н., & Яковишина, М. (2022). Вивчення емоційної культури майбутніх учителів початкових класів. *NewInception*, (2), 41–48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4695791>.

Петренко Л.М.

Емоційна стійкість викладача

Емоційна стійкість – інтегративна якість особистості, що забезпечує високу продуктивність діяльності та поведінки в складних емоційно напружених умовах. Е. с. є важливою якістю представника будь-якої професії типу «людина-людина», зокрема викладача закладу вищої освіти, набувається в процесі адаптації до складних обставин його життя і діяльності, сприяє збереженню психічного здоров'я, попередженню емоційного вигорання.

Психологічна структура емоційної стійкості викладача включає п'ять взаємопов'язаних компонентів: *когнітивний* (визначається ступенем вираженості пізнавальної активності особистості з самоорганізації та саморегуляції поведінки, прояву інтелектуальних емоцій); *емоційний* (характеризується рівнем чутливості до критичних ситуацій); *мотиваційний* (пов'язується з сукупністю мотивів, спрямованих на подолання психологічних бар'єрів, що виникають у ситуаціях підвищеної напруженості); *вольовий* (передбачає здатність особистості нести відповідальність за свої дії); *поведінковий* (визначається проявом зосередженості особистості на собі, своїй справі, здатністю до налагодження взаємодії з учасниками освітнього процесу).

Ступінь емоційної стійкості залежить від об'єктивних (зовнішніх) чинників і суб'єктивних особливостей особистості викладача. До *об'єктивних чинників*, які здатні викликати негативний емоційний стан, з подальшою дезорганізацією діяльності, відносять: соціальні фактори (зміна системи суспільних цінностей, емоційні стресові навантаження тощо); матеріально-побутові чинники (неналежний рівень матеріально-технічного забезпечення діяльності); фінансові аспекти (низька або несвоєчасна виплата заробітної плати тощо); фактор відповідальності (високий рівень відповідальності за життя і здоров'я здобувачів освіти); фактор взаємодії (несприятлива психологічна атмосфера професійної

діяльності); *суб'єктивними особливостями*, які характеризують емоційну стійкість, є: професійна самосвідомість (мотивація до педагогічної діяльності, гуманістичні мотиви особистості, позитивність самосприйняття, прагнення до самовдосконалення); емоційна чуйність (здатність розуміти, щиро приймати переживання здобувачів освіти); вольова саморегуляція (вміння саморегуляції емоційного стану, вольові якості особистості); поведінкова гнучкість (легкість перебудови поведінки, швидке реагування на зміну ситуації, вміння адаптуватися до змін, які можуть відбутися несподівано).

Розвиток емоційної стійкості можливий лише за умови гармонійного зв'язку між проявами зовнішніх чинників (умови конкретної ситуації, у якій знаходиться особистість, ступінь її екстремальності та емоціогенності), та психофізіологічними та психологічними особливостями особистості (низький рівень тривожності, високий самоконтроль, адекватність самооцінки тощо).

Компонентами емоційної стійкості, що піддаються регуляції, є: правильне сприйняття обстановки, її аналіз, оцінка, прийняття рішень (в цьому плані емоційна стійкість пов'язана з такими психологічними процесами, як увага, мислення); послідовність і безпомилковість дій з досягнення мети, виконання функціональних обов'язків (зв'язок емоційної стійкості з мисленням); поведінкові реакції (точність і своєчасність рухів, гучність, тембр, швидкість мови, її граматична побудова (зв'язок з моторною пам'яттю); зміни в зовнішньому вигляді (вираз обличчя, погляд, міміка, тремор кінцівок тощо).

Літ.:

- Кравчук, С. Л. (2014). Психологічні особливості емоційної стійкості та самоконтролю особистості. *Актуальні проблеми психології*. 26, 467-481. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v10/i26/44.pdf>
- Жидецький, Ю. (2021). Розвиток у викладачів емоційної стійкості. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*. 21. 22-34. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/4087>
- Черкаська, Є. Ф. (2023). *Психологічні особливості емоційної стійкості вчителів з різним досвідом роботи*. (Дис. д-ра філос. з психол.). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0823U101297>

Тринус О. В.

Емоційний інтелект

Емоційний інтелект – це інтегральна характеристика особистості, яка реалізується в її здібностях розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних відносинах, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху. З емоційним інтелектом пов'язані необхідні сучасному поколінню «м'які навички» (softskills)– комунікація, критичне мислення, лідерство, адаптивність, вміння працювати в команді, креативність тощо.

Концепція емоційного інтелекту з'явилась у психологічній науці наприкінці ХХ століття. Її засновники – американські психологи Г. Гарднер (H. Gardner), Д. Гоулман (D. Goulman), Д. Карузо (D. Caruso), П. Саловей (P. Salovey), Д. Майєр (J. Mayer), довели провідну роль емоцій у досягненні життєвої та професійної

успішності людини. Вчені виокремили у структурі емоційного інтелекту внутрішньоособистісний (як здатність розуміти, аналізувати та контролювати власні почуття та емоції) та міжособистісний (як вміння відчувати, усвідомлювати та контролювати настрій оточення) аспекти.

Сучасна концептуальна модель емоційного інтелекту містить: *когнітивний* (знання, уявлення про власні та чужі емоції, сприймання, ідентифікація, розпізнання, розуміння власних та чужих емоцій); *афективний* (здатність викликати певну емоцію, контролювати її); *конативний* (вміння управляти емоціями, їх самоконтроль) компоненти.

Функціями емоційного інтелекту в освітньому процесі є: *регулятивна*, що передбачає підтримку психологічної стійкості в стресових ситуаціях; *комунікативна*, що спрямована на налагодження довірливих відносин із здобувачами освіти та колегами; *мотиваційна*, що полягає у стимулюванні інтересу до навчання через емоційне підкріплення; *адаптивна*, що полягає у гнучкому коригуванні методів викладання відповідно до емоційного клімату в групі.

Розвиток емоційного інтелекту є актуальною потребою викладача закладу вищої освіти, чия діяльність спрямована на створення позитивного освітнього середовища, налагодження безпосередньої міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу, здійснення впливу на здобувачів освіти за допомогою знань, емоційно-вольових якостей, світогляду тощо.

Літ.:

- Носенко, Е. Л., Коврига, Н. В. (2003). Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К.: Вища школа. URL: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf
- Москаленко, В. В., Максьом, К. В. (2019). Емоційний інтелект: характеристика феномену та його структурні складові. Актуальні проблеми психології. 12(25). 203-211. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v12/i25/24.pdf>

Тринус О.В.

Емоційно-почуттєво-імпровізаційний стиль (ЕПІС)

Вчені виокремлюють ряд індивідуальних стилів праці вчителя. В основу розмежування стилів покладені наступні ознаки: *змістовні, динамічні характеристики й результативність* (знання і їх практичне використання учнями, інтерес учнів до предмета) та інше.

Учителя з таким стилем вирізняє переважно орієнтація на процес учіння. Пояснення нового матеріалу учитель вибудовує логічно, цікаво, однак у процесі пояснення у нього часто-густо відсутній зворотний зв'язок із учнями. Під час опитування учнів учитель з ЕПІС звертається до великої кількості учнів, в основному сильних, які цікавлять його, опитує їх у швидкому темпі, задає неформальні питання, але мало за часом дозволяє їм відповідати, не чекаючи формулювання ними власної думки. Для вчителя характерне недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу. Для опрацювання на уроці він добирає найбільш цікавий навчальний матеріал; менш цікавий, хоч і необхідний, він залишає для самостійного опрацювання. У педагогічній дії вчителя з ЕПІС недостатньо представлені закріплення і повторення навчального

матеріалу, контроль знань учнів. Він виявляє високу оперативність, використання значного арсеналу різних методів учіння. Він часто практикує колективні обговорення, стимулює спонтанні висловлювання учнів. Для вчителя характерна інтуїтивність, що виявляється, нерідко, у невмінні проаналізувати особливості й результативність власної педагогічної дії на уроці (Зязюн І.А., 2013).

Літ.:

Зязюн, І. А. Учитель у вимірі психіко-психологічних детермінант [Рукопис]. Музей-садиба акад. І.А. Зязюна УДУ імені Михайла Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Фонд 1, спр. 26.

Лавріненко О.А.

Емоційно-почуттєво-методичний стиль (ЕПМС)

Для вчителя з ЕПМС характерні:

- орієнтація на процес і результати учіння;
- адекватне планування навчально-виховного процесу;
- поетапне опрацювання всього навчального матеріалу;
- контроль знань учнів.

Такого вчителя вирізняє висока оперативність, він часто змінює види роботи на уроці, практикує колективні обговорення. Використовуючи багатий арсенал методичних прийомів при опрацюванні навчального матеріалу, що і вчитель з емоційно-почуттєво-імпровізаційним стилем (ЕПІС), учитель з ЕПМС, на відміну від останнього, прагне активізувати дітей не зовнішньою забавою, а добре зацікавити особливостями самого предмету (Зязюн І.А., 2013).

Літ.:

Зязюн, І. А. Учитель у вимірі психіко-психологічних детермінант [Рукопис]. Музей-садиба акад. І.А. Зязюна УДУ імені Михайла Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Фонд 1, спр. 26.

Лавріненко О.А.

Здібності викладача ЗВО

Вчені звертають увагу на ряд здібностей (компетентностей), обов'язкових для організації й проведення педагогічної дії викладачем ЗВО, що забезпечують якісний результат учіння:

- **здібність контролювати рівень знань студентів**, тобто одержувати інформацію про запити вихованця і його успішне просування в учінні;
- **здібність організовувати навчальну роботу на занятті** – розумно використовувати час, готувати й використовувати навчальні посібники, технічні й комп'ютерні засоби у здійсненні педагогічної дії;
- **здібність усно й письмово пред'являти студентам навчальний матеріал** (із будь-якого предмета);
- **здібність вести діалог зі студентами**, здійснюючи постійно психолого-педагогічну взаємодію з ними;
- **здібність використовувати різні методи учіння**;

– **здібність насичувати спілкування зі студентами позитивними емоціями й естетичними почуттями** (прекрасного, піднесеного, почасти комічного), що досягається створенням і підтримкою креативної (творчої) атмосфери на занятті;

– **здібність підтримувати дисципліну на заняттях**, домагаючись відповідної поведінки студентів постійним підтримуванням їхньої уваги в площині основних задач лекції чи семінару.

На об'єктивність і адекватність оцінки (самооцінки) педагогічної дії, для створення сприятливих умов неперервного саморозвитку педагогічної майстерності, суттєвий вплив відіграє здібність викладача ЗВО **прогнозувати своє майбутнє**. Як і будь-яка діяльність, прогнозування є єдністю змістовних, операційних і мотиваційних компонентів.

Змістовні: знання, необхідні для одержання прогнозу – про розвиток процесу чи явища в минулому, про цикли повторності об'єктів прогнозу, про закономірності і теорії.

Операційні: причинно-наслідкові зв'язки, реконструкція і перетворення уявлень: гіпотези і планування.

Мотиваційні: бажане майбутнє, зняття протиріч між бажаним і сущим.

Літ.:

Зязюн, І. А. Учитель у вимірі психіко-психологічних детермінант [Рукопис]. Музей-садиба акад. І.А. Зязюна УДУ імені Михайла Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Фонд 1, спр. 26.

Лаврінченко О.А.

Імідж викладача ЗВО

Імідж викладача ЗВО – це стереотип емоційно-почуттєвого окреслення образу когось чи чогось.

Імідж – поняття, використане стосовно людини, інтерпретується як персональний імідж; стосовно корпорації – корпоративний; стосовно політика – політичного діяча; стосовно професії – педагога, інженера та інше; стосовно речей – Мерседес не просто автомобіль та інше.

У буденній свідомості слово **імідж** вживається в двох смислах: як зовнішній вигляд людини і як її репутація. Насправді, ці грані образу злиті воєдино. Спостерігаємо зовнішній вигляд, а оцінюємо репутацію! Можна стверджувати, що **імідж** – це образ із внутрішніми й зовнішніми характеристиками. Щодо викладача ЗВО можна сказати: високий рівень педагогічної майстерності – високий імідж і навпаки. У принципі, Майстер будь-якої справи – Людина з високим іміджем.

Відношення до іміджу у самих педагогів неоднозначне. Негативно відносяться до нього ті представники старшого покоління педагогів усіх рівнів освіти, які його розуміють як «маску» (личину). Вони переконані в пріоритеті внутрішнього змісту над зовнішнім і переконані, що основне «бути, а не вважатися». Усілякі розмови щодо іміджу вчителя сприймаються ними дуже обачно, як заклик бути нещирим.

Однак прихильники такої позиції не враховують важливу обставину, що одним із результатів сприймання викладача ЗВО при виконанні ним педагогічної дії, суб'єктом якої є студент, останній, хоче того викладач, чи ні, само-формує образ про нього. Імідж «авторитетного» викладача, чи не дуже, має кожен студент. Чи є викладач, який відмовиться від свого високого позитивного іміджу в свідомості кожного студента? Але імідж сам собою до аудиторії з викладачем не приходить. Його треба заслужити своєю щоденною працею. Це легко дається викладачу із достатнім і високим рівнем педагогічної майстерності. Викладач ЗВО – «не Майстер своєї справи» обділяє себе радістю високого іміджу і віддає себе на поталу довічній самодеградації. Постійний страх студентів від негативних оцінок за успіхи в учінні авторитету викладачу не додає. А його авторитет – ніщо інше як його високий імідж.

Є й інший бік проблеми: викладач ЗВО, який дбає про створення власного іміджу не лише краще виглядає, а й краще себе відчуває, більше переконливий, а в підсумку й успішніше працює. Сучасними психологічними дослідженнями виявлені протиріччя у значущості особистісного іміджу викладача для студентів.

Імідж викладача ЗВО виявляється у деякій узагальненій формі, яка утримує в собі такі структурні компоненти: індивідуальні характеристики, особистісні, комунікативні, діяльнісні й зовнішньо-поведінкові. В образі конкретного викладача поєднується індивідуальний, професійний і віковий іміджі. Оточення виносить судження як про особистісні, вікові, статеві, так і чисто професійні якості викладача. У структурі іміджу професіонала, запропонованій І. Зязюном, виділяються *зовнішній, процесуальний і внутрішній* компоненти (Зязюн І.А., 2013).

Зовнішня складова включає міміку, жести, тембр і силу голосу, вбрання, манери, ходу. Зовнішній вигляд викладача безумовно може створювати робочий чи неробочий настрій на занятті, сприяти чи не сприяти взаєморозумінню, полегшуючи чи утруднюючи педагогічне спілкування.

Професійна діяльність-дія розкривається через процесуальну складову іміджу, яка конкретизується такими формами спілкування як професіоналізм, пластичність, виразність. Збагачення позитивними емоціями й естетичними почуттями педагогічної дії викладача ЗВО засобами вербального й невербального впливу здатне оживити лекцію чи семінарське заняття, зробити його експресивним, наближеним до природного спілкування як важливого чинника мотивації переходу навчальної інформації в «мозкові файли» людської підсвідомості.

Внутрішня складова – внутрішній світ людини, її інтереси, цінності духовний і інтелектуальний розвиток, а в цілому – її особистість.

Літ.:

Зязюн, І. А. Учитель у вимірі психіко-психологічних детермінант [Рукопис]. Музей-садиба акад. І.А. Зязюна УДУ імені Михайла Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Фонд 1, спр. 26.

Лавріненко О.А.

Інклюзивне освітнє середовище

Інклюзивне освітнє середовище – це спеціально створене у закладі освіти середовище, структура якого спрямована на забезпечення рівних та сприятливих умов для організації навчання і всебічного розвитку здобувачів знань із різним рівнем здоров'я та освітніх потреб. У працях вітчизняних науковців інклюзивне освітнє середовище розглядається як таке, що забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку, передбачає розв'язання проблеми освіти дітей та молоді з особливими потребами шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожного учасника освітнього процесу, охоплюючи реформування цього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат у навчальному колективі і закладі, обладнання приміщень для потреб усіх учасників, що забезпечує їх повну участь в освітньому процесі (Позняк, 2021; Гончар, 2025).

Формування інклюзивного освітнього середовища передбачає створення умов, у яких кожна дитина може відчувати себе залученою до освітнього процесу, брати активну участь та розвивати свої здібності на доступному рівні. Ця проблема є особливо актуальною у контексті збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти різних рівнів, що вимагає адаптації педагогічних підходів для задоволення різноманітних потреб здобувачів освіти. Взаємодія між педагогами, здобувачами освіти, батьками та фахівцями з інклюзії в інклюзивному освітньому середовищі є складним і важливим процесом, який забезпечує успішну адаптацію та інтеграцію осіб з особливими потребами. Кожен учасник цієї взаємодії виконує унікальні функції, і їхній зв'язок є ключовим для створення підтримувального освітнього середовища (Чучаліна, 2025).

Законодавчі та нормативно-правові документи. Основним міжнародним документом, який лежить в основі інклюзивної освіти, є Саламанська декларація про принципи, політику та практику в сфері освіти осіб з особливими потребами (1994 р.). Саме цим документом вперше було закріплено, що освіта є правом кожної дитини, незалежно від її фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей; держава повинна створювати умови для адаптації шкільного середовища до потреб таких дітей; інклюзивне навчання сприяє толерантності, рівності та соціальній інтеграції. Окрім цього, інклюзивна освіта ґрунтується на таких міжнародних документах: Конвенція ООН про права дитини (1989 р.), Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006 р.), Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.). В Україні розвиток інклюзивної освіти розпочався на законодавчому рівні з ухвалення таких ключових вітчизняних нормативно-правових актів: Закону України «Про освіту» (2017 р.) закріплює право кожної дитини на освіту, незалежно від стану здоров'я, та впроваджує принципи інклюзивного навчання; Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) визначає можливість створення інклюзивних класів у школах та забезпечення підтримки дітей із особливими освітніми потребами;

Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.) офіційно закріплює можливість інклюзивного навчання у дитячих садках (Гончар, 2025).

Інклюзивне навчання у закладах вищої освіти України ґрунтується на кількох ключових документах. Базовими є:

- **Закон України «Про освіту» (2017):** проголошує принципи доступності, рівності прав і можливостей у здобутті освіти, а також встановлює обов'язок закладів освіти створювати умови для навчання осіб з ООП (ст.19)
- **Закон України «Про вищу освіту» (2014):** конкретизує підтримку для студентів з інвалідністю. Він передбачає адаптацію навчальних програм та організацію індивідуального супроводу, що є критично важливим для успішної інклюзії (ст.62).
- **Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (ратифікована у 2009):** як міжнародний документ, вона зобов'язує Україну забезпечити інклюзивність на всіх рівнях освіти.

Літ.:

Закон України, 3. (2017). «Про освіту» від 05.09. 2017 р. [Електронний ресурс]. - режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Закон України «Про дошкільну освіту» від 06.06.2024 № 3788-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>

Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Інклюзивне навчання. Сайт МОН України (2017) режим доступу: <https://mon.gov.ua/tag/inklyuzivne-navchannya?&tag=inklyuzivne-navchannya>

Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

Гончар, І. (2025). Інклюзивне середовище: зміст поняття та нормативно-правове забезпечення. Ввічливість. Humanitas, 1, 37–43. <https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.1.6>

Позняк, О. (2021). Генеза поняття «інклюзивне освітнє середовище». Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології., (9 (113)), 293–308.

Чучаліна, Ю. (2025). Інклюзивні педагогічні стратегії для адаптації освітнього середовища в початкових класах. Вісник науки та освіти, (7(37)). [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7\(37\)-1852-1868](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-1852-1868)

Шелудченко, Леся, Світлана Мартинова, Сергій Комарницький та Юрій Фірман. (2024) "Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти". Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, (1(25)), 138–46. [http://dx.doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.138-146](http://dx.doi.org/10.35387/od.1(25).2024.138-146).

Маршицька В.В.

Інноваційно-зорієнтований підхід

Інноваційно-зорієнтований підхід – це методологія або стратегія, яка спрямована на активне впровадження новітніх ідей, технологій, методів та процесів з метою підвищення ефективності, якості та конкурентоспроможності в різних сферах діяльності, зокрема в освіті, науці, бізнесі та управлінні.

Основні характеристики: *системність* – розгляд інновацій як частини цілісної системи, що взаємодіє з іншими елементами організації чи процесу; *гнучкість* – здатність адаптуватися до змін зовнішнього середовища та швидко впроваджувати інновації; *комплексність* – інтеграція інновацій у всі аспекти діяльності, забезпечення взаємозв'язку технологічних, організаційних та соціальних складових; *стійкість розвитку* – забезпечення довгострокової конкурентоспроможності та стабільності через інновації;

інтегративність – поєднання різних підходів і технологій для максимального ефекту інноваційної діяльності; *залучення учасників* – активна участь усіх зацікавлених сторін у процесі інноваційного розвитку; *орієнтація на результат* – фокусування на конкретних показниках ефективності та впливу інновацій; *орієнтація на інновації* – пріоритет на впровадження нових, прогресивних рішень, що базуються на сучасних наукових дослідженнях і технологічних досягненнях.

Сфера застосування: *освіта* – впровадження інноваційних педагогічних технологій, цифрових інструментів, нових форм організації освітнього процесу;

наука – розвиток нових методів досліджень, міждисциплінарних підходів, трансфер технологій; *бізнес* – застосування інноваційних моделей управління, продуктів і послуг для підвищення конкурентоспроможності *управління* – модернізація управлінських процесів, використання цифрових технологій, оптимізація ресурсів.

Психолого-педагогічне значення: сприяє формуванню у суб'єктів діяльності навичок критичного мислення, творчого підходу, готовності до змін; підвищує мотивацію до навчання і професійного розвитку через залучення до інноваційних практик; забезпечує адаптацію освітніх програм до сучасних викликів і потреб ринку праці.

Переваги інноваційно-зорієнтованого підходу: підвищення якості та ефективності діяльності; створення конкурентних переваг; забезпечення сталого розвитку; формування культури інновацій та безперервного вдосконалення;

Виклики та обмеження: необхідність постійного оновлення знань і навичок; витрати на впровадження інновацій; спротив змінам серед учасників процесу; ризики, пов'язані з невизначеністю результатів інноваційної діяльності.

Примітка: інноваційно-зорієнтований підхід є ключовим чинником модернізації та розвитку сучасних систем, що забезпечує їх адаптацію до швидкозмінного світу і підвищує їхню ефективність.

Літ.:

Кабінет Міністрів України. (2019). *Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року* (Розпорядження № 526-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text>.

Закон України "Про інноваційну діяльність" від 04.07.2001 № 40-III. (2001). *Відомості Верховної Ради України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>.

Космідайло, І. В., & Ткач, О. А. (2025). Методологічні засади функціонування інноваційно орієнтованих підприємств на засадах розвитку. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: економіка та управління*, (18). <https://doi.org/10.54929/2786-5738-2025-18-04-06>.

Сидоров, О. (2024). Методичний підхід до типологізації інноваційно-інформаційних змін. *Сталий розвиток економіки*, (3(50), 421-426. <https://doi.org/10.32782/2308-1988/2024-50-63>.

Вакуленко В.М. (2010). Види інновацій в освіті та їх класифікація. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_4.

Дичківська, І. М. (2015). *Інноваційні педагогічні технології* (3-є вид., випр.). Київ: Академвидав.

Дубасенюк, О. А. (2014). Інновації в сучасній освіті. У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць* (с. 12–28). Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.

Кремень, В. Г. (Головний редактор). (2008). *Енциклопедія освіти* (с. 338). Київ: Хрінком Інтер.

Ігнатюк, О. (2013). Теоретико-методологічні основи педагогічної інноватики. *Навчання і виховання обдарованої дитини*, (2), 94–104. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_2_14

Петренко Л. М.

Інформаційна грамотність викладача

Інформаційна грамотність викладача розглядається інтелектуальною основою роботи з інформацією, що пов'язується з володінням ним набором універсальних знань, умінь, навичок, що дозволяють орієнтуватися в інформаційному середовищі, взаємодіяти з будь-якими джерелами інформації для виконання професійно-педагогічної та наукової діяльності в динамічно змінюваних умовах інформаційної реальності.

Термін «інформаційна грамотність» («information literacy») вперше було застосовано П. Зурковскі (P. Zurkowski), президентом Асоціації інформаційної індустрії Сполучених Штатів Америки, в 1974 році; акцентовано на існуванні чіткої грані між грамотністю та неграмотністю в інформаційному світі. На сьогодні у зарубіжному освітньому просторі існує більш ніж тридцятирічний досвід створення нормативних документів, що інтегрують інформаційну грамотність в освітню, професійну та інші сфери діяльності. Рекомендації міжнародних організацій є основою для розроблення національних нормативно-правових актів у сфері розвитку інформаційної грамотності.

У національній Концептуально-референтній Рамці цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (2021) І. г. розглядається однією з ключових компетентностей викладача в інформаційному середовищі, що містить структурні компоненти, які визначають теоретичні знання, практичні уміння та навички, необхідні для здійснення ним професійної діяльності: 1) перегляд, пошук, фільтрація інформації; 2) критичне оцінювання та інтерпретація даних; 3) управління даними; 4) реалізація власних потреб за допомогою інформаційних технологій; 5) самореалізація в інформаційному суспільстві.

Сутність інформаційної грамотності викладача розкривається через функції, які вона виконуватиме у професійній діяльності:

адаптивна функція – сприяє пристосуванню до життя та професійній діяльності в інформаційному суспільстві;

пізнавальна функція – полягає у розумінні сутності інформаційних ресурсів, методів доступу до них задля можливості здійснення пошуку потрібної інформації;

інформативна функція – активізує уміння орієнтуватися в постійно наростаючих обсягах інформації, критично її оцінювати, виявляти й відбирати актуальну й значущу, уникати другорядної й недостовірної задля можливості проектувати зміст навчання;

безпекова функція – спрямована на мінімізацію загроз, пов'язаних з психологічним бар'єром щодо оволодіння уміннями й навичками роботи з інформацією, застосування різних форм методів і прийомів мотивації до підвищення рівня інформаційної грамотності;

нормативна функція – передбачає розуміння та дотримання вимог нормативних актів щодо врегулювання інформаційної діяльності педагога, застосування ефективних способів контролю інформаційних знань, умінь, навичок.

Літ.:

Концептуально-референта Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (2021). URL: https://osvita.diiia.gov.ua/uploads/0/2629-frame_pedagogical.pdf
Сотська, Г., Тринус, О. (2024). Нормативний аспект формування інформаційної грамотності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 1(9). 8–30. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(9\).2024.0001](https://doi.org/10.35387/ucj.1(9).2024.0001)

Тринус О.В.

Кейс метод

Кейс метод – (*англ. case method*) – це метод навчання, заснований на вирішенні конкретних проблемних ситуацій. Кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуації, запозиченої з реальної практики. Зародження кейс-методу пов'язують з Гарвардською бізнес-школою. Його появу відносять до 1919 року завдяки Г. Раффлсу, а систематизація та подальший розвиток пов'язані з іменами Дж. Пірсона, Е. Гауса та, особливо, Д. Бейкера, який у 1924 році запропонував створити цілу курсову програму на основі кейсів.

На думку Ю.Сурміна (2015), кейс метод має два аспекти сутності: 1) пов'язаний із дослідницькою діяльністю, відповідно до якої він виступає як метод емпіричного дослідження у різних галузях науки; 2) характеризує його як інтерактивний метод навчання, що базується на обговоренні деякого тексту, в якому відображається реальна неоднозначна ситуація в будь-якому виді людської діяльності, тобто сприяє розвитку вміння вирішувати проблеми з урахуванням конкретних умов і за наявності фактичної інформації (Сурмін, 2015).

Сутність кейс-методу полягає у самостійній пізнавальній діяльності студентів у штучно створеному професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для творчої діяльності у професійній сфері. Кейс метод належить до інноваційних методів, хоча має тісний зв'язок із методами традиційної педагогіки, він є інтерактивним, орієнтованим на співробітництво і ділове партнерство (Козак, 2015). Кейс метод розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу і діагностики проблем, вміння чітко формулювати і висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах, сприяє формуванню професійних та особистісних властивостей людини (Сурмін, 2015).

Стинська В., Чепіль М., Прокопів Л. зазначають, що кейс-метод є ефективним інструментом навчання для розвитку навичок структуризації інформації та ідентифікації проблем; освоєння технологій вироблення управлінських рішень різного типу (стратегічних, тактичних); актуалізації і критичного оцінювання накопиченого практичного досвіду; ефективної комунікації у процесі колективного пошуку і обґрунтування рішення; руйнування стереотипів і штампів у організації пошуку вірного рішення; стимулювання інновацій за рахунок синергії знань; розвитку системного, концептуального знання; підвищення мотивації на розширення бази теоретичного знання для виконання прикладних завдань. (Стинська, В., Чепіль, М., & Прокопів, Л., 2023).

Кейс-метод виходить за рамки простого засвоєння знань, перетворюючи навчальний процес на тренажер для формування комплексних, взаємопов'язаних навичок, критично важливих для успіху в сучасній професійній діяльності.

Літ.:

- Козак, Л. (2015). Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*, (3), 153–162.
- Леонтьєва, І. (2019). Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, (32), 29–38.
- Pavlenko, O. (2020). Відмінність «методу case studies» від «методу аналізу конкретних ситуацій». особливості використання методу case studies у методичній підготовці майбутніх викладачів економіки. *Витоки педагогічної майстерності*, (25), 166–172. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223239>
- Сурмін, Ю. (2015). Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*, (2), 19–28.
- Стинська, В., Чепіль, М., & Прокопів, Л. (2023). Кейс-метод – інновація у методиці підготовки студентів магістратури у закладі вищої освіти. *Молодь і ринок*, (4/212), 16–19. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.279115>

Маршицька В.В.

Когнітивний розвиток

Когнітивний розвиток – це процес формування, удосконалення та ускладнення розумових (пізнавальних) процесів людини, таких як сприймання, увага, пам'ять, мислення, мовлення, уява, розв'язання проблем та прийняття рішень, який охоплює зміни у структурі та функціонуванні психіки, що відбуваються упродовж усього життя під впливом біологічних, соціальних і культурних чинників.

Основні характеристики: *стадійність* (когнітивний розвиток проходить через певні стадії, кожна з яких характеризується специфічними особливостями мислення та пізнавальної діяльності, наприклад, теорія стадій Ж. Піаже); *індивідуальні відмінності* (темп і якість когнітивного розвитку залежать від вікових, особистісних, соціальних та культурних особливостей); *взаємозв'язок із мовленням* (розвиток мовлення є важливою складовою когнітивного розвитку, оскільки мова виступає засобом мислення та засвоєння знань); *вплив середовища* (соціальне оточення, навчання, ігрова діяльність, спілкування з дорослими та однолітками значно впливають на формування когнітивних структур).

Основні етапи когнітивного розвитку: *дошкільний вік* – формування базових когнітивних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, уяви, елементарних форм мислення); *молодший шкільний вік* – активний розвиток логічного мислення, мовлення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків; *підлітковий вік* – зростання здатності до абстрактного мислення, рефлексії, самостійного розв'язання складних завдань, розвитку критичного мислення; *дорослість* – удосконалення професійних, творчих, аналітичних когнітивних здібностей, формування життєвої мудрості.

Психолого-педагогічне значення: когнітивний розвиток є основою для успішного навчання, соціалізації, формування особистісної та професійної ідентичності. Його підтримка та стимулювання – важливе завдання освітнього процесу, виховання та психологічного супроводу.

Фактори, що впливають на когнітивний розвиток: біологічні (генетика, стан здоров'я, особливості мозку); соціальні (родина, школа, культура); психологічні (мотивація, емоційний стан, самооцінка); освітні (якість навчання, доступ до інформації, інноваційні методики).

Когнітивний розвиток тісно пов'язаний із розвитком емоційної, соціальної та особистісної сфер, що забезпечує гармонійне становлення особистості впродовж життя.

Примітка: Термін широко використовується у психології, педагогіці, нейронауках та суміжних галузях для аналізу та оптимізації процесів навчання і розвитку дитини та дорослого.

Літ.:

- Hartman, H.J. (ed.). (2002). Metacognition in Learning and Instruction. *Theory, Research and Practice*, 149-172. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8>.
- Балашов Е. М. (2020). Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник ХДУ: Серія «Психологічні науки»*, 1, 78-85. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-11>.
- Баришполець, О.Т. Вознесенська, О.Л., Голубева, О.Є., Мироненко, Г.В., Найдьонова, Л.А., Обухова, Н.О., та Череповська, Н.І. (2014). *Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів*: монографія (під науковими редакціями Л. А. Найдьонової, Н. І. Череповської). Київ: Millennium.
- Власова О.І. (2005). Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
- Єрмаков, Т. І. (2002). Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології: збірник статей*, 6(9), 200–207. Київ: Міленіум. repository.kpi.kharkov.ua (PDF)
- Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2010. 304 с.
- Малецька, Т. (2013). Когнітивний розвиток як чинник формування хронологічних знань підлітків в процесі вивчення історії. (Cognitive development as a factor of chronological knowledge of adolescents in course of study history.).
- Міхеева, В. (2013). Особливості саморегуляції молоді. Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Філософія, філософія права, політологія, соціологія, 4, 8-13. <https://doi.org/http://fil.nlu.edu.ua/issue/archive>.
- Наукові студії із соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2002. Вип. 6 (9). С. 200–207. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* (2002). Київ: Міленіум. Випуск 6 (9), 200–207.
- Психологічна енциклопедія. (n.d.). Когнітивний розвиток це. Український психологічний ХАБ. Отримано з <https://psychologyhub.ua>
- Раєвська, Я., & Солякова, О. (2022). Розвиток емоційної компетентності особистості: теоретичний дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, (3 (52), 127-132. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.18>.

Петренко Л. М.

Комп'ютерна тривожність

Комп'ютерна тривожність (*технофобія, технострес*) – стан емоційно-психічного дискомфорту, що виникає у викладача закладу вищої освіти під час використання ним комп'ютерних систем і інформаційних технологій під час організації освітнього процесу в умовах його цифровізації, впровадження швидких технологічних змін.

Проблема комп'ютерної тривожності почала системно вивчатись у 80-х роках ХХ століття. Перший інструмент для вимірювання рівня комп'ютерної тривожності в користувачів комп'ютерних систем – стандартизований опитувальник «Computer Anxiety Rating Scale» (CARS)) – був розроблений американськими психологами Р. Хайнсенем (R. Heinssen), К. Гласс (C. Glass),

Л. Найт (L. Knight) у 1987 році. Надалі увага дослідників, які системно вивчали феномен К. т. (С. Апельбаум (S. Appelbaum), М. Вейл Д. Говард (G. Howard), Б. Праймер (B. Primmer), Л. Розен (L. Rosen), Т. Чієн (T. Чієн) та ін.), перемістилася на виявлення факторів, які підсилюють або знижують рівень тривожності в різних вікових групах та професійних середовищах, зокрема у сфері освіти.

Комп'ютерна тривожність викладача закладу вищої освіти проявляється як: *емоційна* (страх, напруга, дискомфорт тощо); *психофізіологічна* (прискорене серцебиття, пітливість, задишка, аритмія тощо); *поведінкова* (надмірна обережність при використанні комп'ютера, ігнорування інноваційних технологічних рішень в освітньо-професійному середовищі тощо) реакції. Вона може бути тимчасовою (ситуативною) або стійкою (як особистісна якість) залежно від досвіду та ставлення педагога до комп'ютерної техніки.

Суб'єктивно розрізняються такі *форми* К. т.: боязнь зіпсувати, зламати комп'ютерну техніку; відчуття незнання, невміння; боязнь за своє здоров'я; страх нового, незнайомого; відчуття загрози інтелектуальної самооцінки; дефіциту часу для вирішення професійних завдань.

Серед *причин*, які зумовлюють ці стани, виокремлюються:

- недооцінка викладачем ролі сучасних ІК-технологій; недостатній рівень його комп'ютерної грамотності;
- низька комп'ютерна самоефективність, пов'язана з недостатньою впевненістю у власній компетентності ефективно застосувати цифрові знання, вміння, навички;
- страх критики під час публічних демонстрацій цих навичок від колег та здобувачів освіти;
- старший вік, пов'язаний з проблемою цифрової нерівності (цифрового розриву) між учасниками освітнього процесу, нерівними можливостями із задоволення освітніх потреб сучасного покоління студентів.

Комп'ютерна тривожність може вплинути на прийняття чи відторгнення педагогом комп'ютеру як засобу вдосконалення викладання. Тому її подолання відіграє важливу роль для забезпечення ефективності освітнього процесу, опанування здобувачами освіти певних програм підготовки та спрямовується на: розвиток мотивації до підвищення рівня комп'ютерної грамотності; проведення тренінгів з розвитку базових цифрових навичок; використання адаптивних навчальних середовищ і технологій підтримки (інтерактивні підказки, відеоінструкції); проведення психологічних групових занять для зниження страху соціальної оцінки; забезпечення відповідності засобів ІКТ педагогічним цілям.

Літ.:

- Chien, T.-C. (2008). Factors influencing computer anxiety and its impact on e-learning effectiveness: A review of literature. *Journal of Educational Computing Research*. 38(1). 85–105. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501623.pdf>
- Saade, R., Kira, D. (2009). Computer Anxiety in E-Learning: The Effect of Computer Self-Efficacy. *Journal of Information Technology Education*. 8. 177-190. URL: <https://www.jite.org/documents/Vol8/JITEv8p177-191Saade724.pdf>

Тринус О. В.

Коучинг

Коучинг – (англ.coaching – тренерство, підготовка до вирішення певних завдань) – це метод індивідуальної роботи, під час якої коуч (тренер, консультант, помічник) допомагає тому, хто навчається, досягти поставленої мети (навчальної, професійної, життєвої).

Сучасна версія коучингу прийшла до нас зі спорту як один з методів навчання тенісу, її автор Т.Голві. Ще наприкінці 60-х років Т.Голві придумав новий вид підготовки спортсменів і назвав його «the inner game» - «внутрішня гра». Історична ретроспектива коучингу дає можливість послідовно прослідкувати періоди й напрями розвитку цієї технології: спортивний (Т. Голві та Дж. Уїтмор), онтологічний або коучинг буття (Ф. Флочес, Дж. Олала), коактивний (Л. Уїтмор), психологічний (М. Селігмен), адміністративний (Х. Пейдж, М. Чідіак, С. Колінс, Р. Кілбург), командний, сімейний, креативний та ін. Згідно з визначенням запропонованим членами Міжнародної федерації коучів (ICF – International Coach Federation) коучингом називається процес, побудований на принципах партнерства, який стимулює мислення й творчість клієнтів, щоб надихати їх на максимальне розкриття свого потенціалу, як особистого, так і професійного (Лук'янова та ін. , 2018)).

Коучинг фокусує завдання на конкретній педагогічній меті, а не на цілях загального розвитку. Це певна система принципів і прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості, а також забезпечують максимальне розкриття й ефективну реалізацію цього потенціалу. Визначальним у коучингу є питання мотивації. Основною метою коучингу як методу є допомога тому, хто навчається, самостійно вчитися і творчо діяти. Г. Поберезька, зазначає, що на відміну від менторства (викладач оцінює, конструктивно критикує, студент виконує) чи наставництва (студент діє за його прикладом), коучинг, перш за все передбачає партнерство та відповідальність за результати цієї діяльності, що ґрунтується не на багажі коуча, а на здатності особистості самостійно вирішувати питання (Поберезька, 2017).

Коучинг має всі ознаки педагогічної технології, оскільки є моделлю спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для студентів і викладача.

Серед видів освітнього коучингу виділяють наступні: індивідуальний, який здійснюється запрошеним консультантом; управлінський, що орієнтований на підвищення ефективності; груповий, направлений на групу без суворих функціональних взаємозв'язків; для окремого проєкту; системний, в основі якого лежать системні взаємозв'язки. Коли йдеться про освітній коучинг, вживають такі поняття як педагогічний коучинг, навчальний коучинг, академічний коучинг (Сагач та ін., 2025).

Навчальний коучинг зосереджений переважно на підвищенні ефективності діяльності педагога. Основна мета: допомогти педагогу подолати старі, вкорінені звички та прийняти нову поведінку (нові практики) для вдосконалення своєї роботи. Пов'язаний із формуванням досвіду через застосування певної практики,

де першочергово визначається кінцева мета діяльності. Коуч виступає як спостерігач поточної діяльності педагога, допомагає у постановці цілей та розробці практик (планів дій).

Академічний коучинг використовується у формальній і неформальній освіті, включаючи вищу школу, неперервну освіту та професійну підготовку/перепідготовку.

Педагогічний коучинг є технологією яка передбачає системність та цілісність освітнього процесу, допомагає розкрити потенціал особистості; інтеграцію навчальної, практичної і самоосвітньої діяльності. Коуч визначає стадії розвитку особистості, потреби щодо процесу навчання з ними пов'язані, стимулює зацікавленість до навчання і прагнення вчитись. У своїй діяльності він керується такими принципами як: власна відповідальність та відповідальність здобувача освіти, партнерство, багатоетапність розвитку, гнучкість, взаємодія. Коучинг у процесі педагогічного спілкування допомагає: зрозуміти, чому здобувачі освіти не змогли виконати те або інше завдання; спланувати діяльність щодо знаходження оптимальних шляхів розв'язання навчальних проблем. Педагог-коуч сприяє вдосконаленню особистісних якостей здобувача освіти та ефективному їх використанню (Сагач та ін., 2025).

Літ.:

- Крупник, І. (2024). Коучинг в освіті: теорія і практика. *Scientific Bulletin of Kherson State University Series Psychological Sciences*, (2), 22–27. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2024-2-3>
- Лук'янова, Л., Бабушко, С., Баніт, О. (2018). Коучинг як інноваційна технологія особистісного і професійного розвитку персоналу. *Ročenka Ukrajinska-Slovenská*. 2018. Slovakia: Európsky inštitút d'alšieho vzdelávania. S. 154-167. <https://www.eeda.sk/dok/publikacie/ostatne/2018-rocenka-ukrajinsko-slovenska.pdf>
- Поберезька, Г. (2017). Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Педагогіка професійної освіти*, (4 (58)), 100–118.
- Сагач, О., Архипов, О., & Носко, Ю. (2025). Коучинг як інструмент інновацій в освіті. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*, 187(31), 94–99.
- Фарина, А., Ковальчук, І., Єрко, Г., Казмірчук, О., Галан, О., & Курчаба, О. (2019). Педагогічний коучинг як засіб інтенсифікації освітнього процесу в Україні. *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society*, 3(1), 64–86. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2019.3-i.06>

Маршицька В.В.

Ментор як особистість у освітньому процесі

Ментор (Mentor) – це людина з досвідом у певній галузі, яка допомагає іншим розвиватися, даючи поради, ділячись знаннями та підтримуючи у складних ситуаціях.

Менторський супровід у закладі вищої освіти є одним з дієвих способів інтегрування студентів до освітнього простору та студентської спільноти конкретного закладу. Ментором у закладі вищої освіти може бути викладач, куратор академічної групи, авторитетний науковець, представник адміністрації, стейкхолдер, студент старшого курсу, аспірант та ін. Його підопічним, якого на професійній мові називають «протеже» («protege»), «менті» («menti»), є студент, який співпрацює з ментором та отримує додаткові знання, досвід і компетентності. Серед ключових ролей, які може виконувати ментор, виділяють такі: вихователь; порадник; провідник; фасилітатор; радник; консультант тощо.

Менторська підтримка студентів має надаватись у межах напрямів:

- *професійна підтримка* (підтримка в постановці цілей та плануванні майбутнього; допомога у вирішенні професійних завдань; сприяння професійному розвитку та кар'єрному зростанню);
- *психосоціальна підтримка* (встановлення довірливих стосунків; спілкування; співчуття, розуміння; взаємодія, допомога зменшити почуття самотності та ізоляції);
- *рольове моделювання* (виступає зразком для наслідування, мотивує до навчання; передає свої знання та вміння (навчає)).

Особистісні риси та компетентність ментора, потреби його протеже формують різні *моделі* менторської підтримки: «спонсорська модель» (допомога у встановленні певних ділових зв'язків, виконання ролі менеджера); «модель психолога» (допомога в розв'язанні психологічних питань); «модель навчання» (роль педагога, який передає знання студенту); «рефлексивна модель» (роль конструктивного критика, який бере участь в оцінюванні результатів роботи студента); «компетентнісна модель» (передбачає такий формат навчання, за якого акцент роблять на практичному складнику професійної підготовки здобувача освіти); «модель розвитку» (допомога студенту в особистісному та професійному розвитку через рефлексію).

Вчені визначають *неформальне* (природне), яке відбувається стихійно, через дружбу, колегіальність, та *формальне* (планове) менторство, яке передбачає керівництво за допомогою заздалегідь визначеної структурованої програми, що має конкретну мету і реалізується на основі визначених заходів.

Літ.:

Іваницька, О. (2024). Академічне менторство у закладах вищої освіти України. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 1(54). 63–66. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.63-66>

Сидорук, І. І. (2021). Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. 2 (18). 283-289. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-36>

Тринус О. В.

Менторство (менторинг) у закладах вищої освіти

Менторство (менторинг) у закладах вищої освіти – це процес взаємодії більш досвідченої в певній сфері людини з менш досвідченою, при якому відбувається передача знань, умінь, навичок. Особливістю менторства, яка відрізняє його від наставництва, є принцип паритетності стосунків, рівності у взаємовідносинах, співпраці на демократичних засадах. Менторство ґрунтується на взаємодії на користь обох рівних партнерів (діяльність студентів (протеже, менті) спрямована на набуття практичного досвіду, ментора – вдосконалення стилю викладання, навчання, впровадження інновацій тощо).

Феномен менторства у сучасному розумінні знайшов поширення з 70-х років XX століття у США переважно в освітньому середовищі; у сучасній зарубіжній практиці менторство як процес впливу на інтелектуальний розвиток студентів, їх професійні прагнення вважається важливим доповненням до викладання у вищій школі. В українських закладах освіти М. поки залишається

малопоширеною практикою, функціонує переважно неформально, відсутнє правове врегулювання цього питання.

Система менторства багаторівнева. Окрім ментора та його протеже, вона ще включає такі елементи, як простір і час (студенти та консультанти взаємодіють синхронно або асинхронно очно чи онлайн); взаємодія може бути директивною, коли наставник надає допомогу в конкретних сферах, або розвиваючою, де пропонуються поради з більш широкого спектру тем; тривале в часі (багаторазове) та ситуативне, індивідуальне та командне в різних варіаціях: у одного ментора кілька протеже; у одного протеже кілька менторів, які надають йому підтримку в різних сферах життя.

Найбільш поширеними в закладах вищої освіти є *академічне* (передбачає опікування конкретним здобувачем задля розкриття його потенціалу в певній сфері) та *професійно-орієнтоване* (дає змогу здобувачам набути досвіду опанування певною професією, спробувати себе в ній) менторство.

Перевагами менторства в закладах вищої освіти є: розвиток навичок спілкування; вмінь налагодити конструктивну взаємодію між учасниками освітнього процесу; гармонізація взаємовідносин з метою передачі практичного досвіду та створення сприятливих умов для професійного зростання. За допомогою системи менторства надолужуються прогалини в знаннях, підвищується рівень пізнавальної активності, мотивація студентів до навчання та майбутньої професійної діяльності через доброзичливе ставлення, довіру, комфортний стиль комунікації.

Літ.:

- Романюк, С., Василик, М. (2024). Роль менторства у вдосконаленні професійної компетентності майбутніх учителів початкової освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*. 1. 57–65. <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.9>
- Сидорук, І. І. (2021). Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. 2 (18). 283-289. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-36>
- Щука, Г. П., Безрученков, Ю. В., Пацюк, В. С. (2024). Менторство в системі вищої освіти України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 98. 128-132. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.26>

Тринус О. В.

Метакогніція

Метакогніція – це здатність усвідомлювати, контролювати і регулювати власні пізнавальні процеси, що передбачає знання про власне мислення (метапізнання), а також навички планування, моніторингу і оцінювання власної пізнавальної діяльності. Метакогніція є ключовим компонентом ефективного навчання, саморозвитку та прийняття рішень.

Основні складові метакогніції: *метапізнання* (знання про пізнання) – розуміння власних когнітивних процесів, сильних і слабких сторін у навчанні, знання стратегій пізнання; *регуляція пізнавальної діяльності* – планування, контроль і корекція власних дій під час розв’язання завдань, навчання або прийняття рішень; *рефлексія* – аналіз і оцінка результатів власної пізнавальної діяльності з метою покращення майбутніх дій.

Психолого-педагогічне значення: метакогніція сприяє розвитку критичного мислення, підвищує здатність до самостійного навчання та адаптації в нових ситуаціях. Вона допомагає здобувачам освіти усвідомлено підходити до процесу навчання, вибирати ефективні стратегії, а також аналізувати і виправляти власні помилки.

Метакогніція є фундаментальним поняттям сучасної психології і педагогіки, що допомагає зрозуміти, як люди навчаються і розвиваються як мислителі та особистості.

Літ.:

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.

Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277–287.

Петренко Л. М.

Мотивація досягнення

Мотивація досягнення – один з різновидів мотивації діяльності, пов'язаний з прагненням особистості до успіху, досягнення високих результатів. Розвиток мотивації досягнення передбачає активну життєву стратегію, прагнення до підвищення самооцінки, вироблення моделі поведінки, орієнтованої на успішне досягнення цілей діяльності.

Мотив досягнення вперше у 1938 році був виділений американським психологом Г. Мюрреєм (H. Murray) і розумівся як стійке прагнення досягти певного рівня в будь-якій справі; засновники провідних теорій мотивації – американські психологи Д. МакКлелланд (D. McClelland), Дж. Аткинсон (J. Atkinson), німецький психолог Х. Хекхаузен (H. Heckhausen), у ході подальших досліджень виокремили два протилежні типи мотивації досягнень: *мотивацію успіху*, яка має позитивний характер, спрямовує діяльність людини на досягнення конструктивних, позитивних результатів, та *мотивацію уникнення невдач*, що відноситься до негативної сфери, пов'язується з намаганням уникнути поразки та запобігти невдачі. Крім мотивів досягнення (стійких атрибутів особистості) мотивація досягнення охоплює ситуативні чинники (цінність діяльності, імовірність досягнення успіху, складність завдання тощо).

Мотив досягнення диференціює людей за їх прагненням до успіху. Суб'єкти, мотивовані на успіх, упевнені в успішному результаті задуманого, їм властиві відповідальність, ініціативність, активність, цілеспрямованість і наполегливість у досягненні поставлених завдань. Низький показник мотиву свідчить про те, що діяльність людини пов'язана з потребою уникнути провалу, покарання, осуду, зриву, його активність визначається впливом негативних очікувань; такі люди зазвичай не впевнені у своїх силах, відрізняються підвищеною тривожністю, намагаються уникати відповідальних завдань. Для особистості з переважанням мотивації уникнення невдач головне – не допустити помилки, уникнути невдачі, навіть ціною сильної трансформації початкової, головної мети, її повного або часткового недосягнення.

Основа поведінки, спрямованої на досягнення, формується у період від трьох до тринадцяти років; продовжується під час навчання у закладі вищої освіти, що розглядається як важливий період формування професійної самосвідомості здобувача освіти і вибору ним освітнього маршруту; розвивається в контексті трудової діяльності, коли людина безпосередньо відчуває всі переваги, пов'язані з досягненнями; може здійснюватися у зрілому віці у процесі навчання.

До чинників, що визначають наявність сильної мотивації досягнення, належать: 1) прагнення досягати високих результатів (успіхів); 2) прагнення робити все якомога краще; 3) вибір складних завдань і бажання їх виконати; 4) прагнення вдосконалювати власну професійну майстерність.

В основі розвитку мотивації досягнення успіху лежить процес моделювання успішного ідеального образу «Я-професіонал» і формування реалістичних уявлень про себе, які найбільш відповідають ідеальному образу; цей процес потребує побудови системи педагогічних засобів, відбувається на когнітивному (отримання інформації про досягнення успіху, розширення кругозору, знайомство з безліччю варіантів успішного досягнення цілі) та емоційному (емоційне переживання й афективне забарвлення ситуацій досягнення успіху та зіткнення з невдачею) рівнях.

Літ.:

Мухіна, Л. М. (2024). Особливості мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у студентському колективі. *Габітус*. 58. 93-97. <https://doi.org/10.32782/2663-5208>

Романовський, О. Г., Михайличенко, В. Є., Грень, Л. М. (2011). *Педагогіка успіху*. НТУ «ХПІ». URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/161789486.pdf>

Тринус О. В.

Онлайн-інструменти психолого-педагогічної діяльності

Онлайн-інструменти психолого-педагогічної діяльності – це сукупність цифрових платформ, сервісів, програмних продуктів і мобільних застосунків, які використовуються для організації, підтримки, супроводу та розвитку освітнього й психологічного процесу в дистанційному, змішаному або традиційному форматі. Вони забезпечують ефективну взаємодію між суб'єктами освітнього простору.

Основні категорії онлайн-інструментів: *платформи* для дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom), які дозволяють організовувати освітній процес, проводити заняття, оцінювати результати, здійснювати зворотний зв'язок; *інтерактивні сервіси* для тестування та опитувань (Kahoot!, Mentimeter, Quizizz, Socrative, GoogleФорми) для створення інтерактивних опитувань, діагностичних тестів, анкетування; *інструменти для психологічної підтримки* (онлайн-консультації через Zoom, Google Meet, спеціалізовані сервіси – BetterHelp, Talkspace), платформи для самодіагностики та тренінгів емоційної стійкості; *мобільні додатки* для розвитку навичок (Headspace, Calm – емоційне здоров'я, ClassDojo – мотивація і комунікація, Habitica – формування корисних звичок); *інструменти для спільної роботи* та креативності (Padlet, Miro, Google Jamboard та ін.) – для організації групових проєктів, мозкових штурмів, візуалізації ідей;

платформи для моніторингу та супроводу (електронні щоденники, системи управління навчанням – LMS, сервіси для аналітики освітніх результатів);

Психолого-педагогічне значення: підтримка індивідуального підходу (можливість адаптації навчальних і корекційних програм під потреби кожного учня); розширення доступу до психологічної допомоги (онлайн-консультації, групові тренінги, самодіагностика); забезпечення безперервності освіти незалежно від місця перебування учасників процесу; розвиток цифрової компетентності (учасники освітнього процесу опановують сучасні ІКТ), що є необхідною умовою сучасної освіти.

Переваги використання онлайн-інструментів: гнучкість у виборі часу та місця взаємодії; можливість залучення учнів з особливими освітніми потребами; збереження та аналіз даних про навчальну і психологічну динаміку; збагачення освітнього середовища інтерактивними та мультимедійними ресурсами.

Виклики та обмеження: потреба у цифровій грамотності педагогів і учнів; ризики інформаційної безпеки та конфіденційності; можливість емоційного вигорання через надмірне використання цифрових технологій; нерівність у доступі до якісного інтернету й обладнання.

Нормативно-правова база та наукові джерела:

Примітка: Онлайн-інструменти психолого-педагогічної діяльності постійно оновлюються відповідно до розвитку цифрових технологій, зміни освітніх і психологічних практик та нормативних вимог.

Літ.:

Кабінет Міністрів України. (2021). Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (Розпорядження № 167-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>

Бондарчук, О., Карамушка, Л., Брюховецька, О., & Пінчук, Н. (2024). Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, (1), 1–6.

Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., Ковальчук, О. (2022). Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(25), 62-74. https://lib.iitta.gov.ua/731190/1/document7_25.pdf.

Опис рамки цифрової компетентності для громадян України (2021). <http://surl.li/vnsm>.

ЕС (2022). Europe's Digital Decade: digital targets for 2030. URL: <http://surl.li/ezpay>.

ЕНЕА (2020). Rome Ministerial Communiqué. Annex I: Statement on Academic Freedom. URL: <http://surl.li/jflbp>.

European Commission (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age (Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions, 30.9.2020 COM/2020/624 final). <http://surl.li/rymbxp>.

Петренко Л. М.

Особистісно орієнтований підхід

Особистісно орієнтований підхід – це педагогічна та психологічна стратегія, яка ставить у центр уваги індивідуальні особливості, потреби, інтереси та потенціал особистості в процесі навчання, виховання та корекції. Цей підхід передбачає створення умов для самореалізації, розвитку автономії, самовизначення та активної участі суб'єкта у власному розвитку.

Основні характеристики: індивідуалізація навчання і виховання (врахування унікальних психофізіологічних, соціальних та культурних особливостей кожної особистості); *повага до суб'єктності* (визнання здобувача

освіти як активного учасника процесу, здатного до прийняття рішень і відповідальності); *розвиток самосвідомості та саморегуляції* (підтримка формування внутрішньої мотивації, самоконтролю і рефлексії); *зворотний зв'язок* (постійний діалог між педагогом (психологом) і особистістю) для корекції та підтримки розвитку; *підтримка унікального потенціалу* (створення сприятливого середовища для розкриття талантів і здібностей).

Психолого-педагогічне значення: забезпечує ефективність освітнього процесу, сприяє формуванню гармонійної, соціально адаптованої особистості, здатної до творчості і саморозвитку, дає змогу враховувати індивідуальні особливості людини, що підвищує успішність при використанні у психокорекції. Застосовується: в освіті (початкова, середня, вища), психологічній корекції і реабілітації, соціальна робота, професійній підготовці та розвитку.

Літ.:

- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади* (344 с.). Київ: Либідь.
- Кульчицький, В. Й. (2014). Особистісно-орієнтований підхід до виховання у педагогічних ідеях В. Сухомлинського. *Медична освіта*, (4). <https://doi.org/10.11603/me.v0i4.2271>
- Панчук, Н. П. (2018). Особистісно-орієнтований підхід у становленні ціннісної сфери майбутнього компетентнісного фахівця. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (41), 252–262. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-41.252-262>.
- Пінська, О. Л. (2019). Особистісно орієнтований підхід до організації самостійної роботи студентів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1(17), 17–22. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-1-17-22>.
- Скотна, Н. В., & Лялюк, Г. М. (2020). Особистісно-орієнтований підхід до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (28), 1–2020. DOI: 10.32626/2309-9763.2020-28-393-403.
- Филипська, В. (2022). Особистісно-орієнтований підхід під час викладання іноземної мови професійного спрямування. *Наукові інновації та передові технології*, (11(13)), 374–381. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-11\(13\)-374-381](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-11(13)-374-381).

Петренко Л. М.

Педагогічна дія викладача закладу вищої освіти

Педагогічна дія викладача закладу вищої освіти – це ціннісно-сміслова взаємодія з метою вирішення екзистенціальних проблем виховання.

На всіх етапах професійного становлення й педагогічної дії викладач ЗВО завжди є суб'єктом:

- свobodного свідомого вибору педагогічної професії при наявності первинних природних задатків і найбільш доцільних шляхів оволодіння нею;
- навчальної дії в професійному навчальному закладі, що організується як:
 - 1) дія-свобода вибору методів вирішення навчально-пізнавальних завдань на різних рівнях творчої активності;
 - 2) спільна продуктивна дія педагога й студентів, взаємно збагачуюча їх;
 - 3) дія, в якій формується рефлексія, стимулюється усвідомлення і вироблення її цілей і смислів;
 - 4) становлення індивідуального стилю дії з усвідомленням власної унікальності, самоцінності й установці на самозміну і саморозвиток;

- 5) творча дія, орієнтована на вироблення кожним студентом усвідомлених планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності у майбутньому;
- цілеспрямованої дії з удосконалення своєї професійної кваліфікації, підвищенню особистісного професійно-педагогічного потенціалу, необхідних для свідомої цілеспрямованої творчості, включаючи її вищий рівень – розроблення і створення своєї авторської педагогічної системи (Зязюн І.А., 2013).

Дія – досягнення результату через суб'єктивацію усіх складових діяльності завдяки системі конкретних операцій. Поки людина живе, вона постійно бере участь у різноманітних видах дії – трудовій, навчальній, суспільній, спортивній, ігровій, творчій.

В онтології й антропології **дія** розглядається як форма буття й спосіб існування та розвитку людини, різноманітний процес перетворення нею природної й соціальної реальності (включаючи її саму) згідно з її потребами, цілями, задачами.

У процесі здійснення дії:

- створюються матеріальні умови життя людини, задовольняються природні потреби;
- розвивається духовний світ людини, реалізуються її культурні потреби й інтереси;
- реалізується особистісний потенціал людини, досягаються життєві цілі;
- створюються умови для самореалізації людини в системі суспільних відносин;
- відбувається наукове пізнання оточуючого світу, самопізнання й саморозвиток;
- здійснюється перетворення оточуючого світу.

Дія характеризується:

Предметністю. Вона підпорядковується й уподібнюється властивостям і відношенням перетвореного в процесі суб'єктивованої діяльності об'єктивного світу;

Соціальністю. Дія людини завжди носить суспільний характер, цілеспрямовуючий до обміну продуктами та інформацією з іншими людьми, узгодження індивідуальних цілей і планів, взаєморозуміння;

Свідомістю. У процесі організації й здійснення дії свідомість виконує різні функції: інформаційну, орієнтовну, цілепокладання, мотиваційно-зумовлюючу, регулятивну й контролюючу (Зязюн І.А., 2013).

Літ.:

- Зязюн, І. А. (2013). Педагогічна дія вчителя у вимірі психопедагогіки. У І. М. Бобер & А. П. Самодрин (Ред.), *Від інноваційного змісту і технологій освіти до інноваційного прогресу: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* (С. 12–19).
- Зязюн, І. А. (2013). Психопедагогічна домінанта професійної дії вчителя. У Z. Szarota & F. Szlosek (Ред.), *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscyplin* (С. 525–533).

Лаврінченко О.А.

Педагогічна інновація

Педагогічні інновації мають багату історію, що сягає своїми витокami XIX століття, коли в педагогіці почала формуватися експериментальна наука, спрямована на вивчення психологічних особливостей дитини та нових форм навчання і виховання. На початку XX століття виникла інноватика як окрема галузь знань, а в 1930-х роках у США почалася технологічна революція в освіті, що ознаменувала початок активного впровадження технічних засобів у навчальний процес (Чжу, 2024).

У 1940–1950-х роках у школах з'явилися аудіовізуальні засоби – пристрої для запису та відтворення звуку, проекції зображень, що суттєво розширило можливості навчання (Швидун, 2022). У 1950-1960-х роках поширювалася ідея програмованого навчання, яка сприяла активізації і самостійному навчанню учнів. У 1970–1980-х роках акцент змістився на професійну підготовку педагогів і розвиток інноваційних підходів до викладання (Лаппо, 2020, с. 247).

В Україні розвиток педагогічних інновацій пов'язаний із періодом індустріалізації кінця XIX – початку XX століття, а також із сучасними викликами глобалізації, цифровізації та євроінтеграції, що стимулюють активне впровадження інновацій у навчальний процес (Власенко, 2015).

Історично педагогічні інновації базуються на ідеях давніх філософів (Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель), які заклали принципи відкритості, діалогу та гармонії в освіті. Важливий внесок зробив Ян Амос Коменський, який у XVII столітті розробив концепцію пансофічної школи, що стала основою для подальшого розвитку інноваційної педагогіки (Козак, 2014).

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічні інновації є результатом цілеспрямованого творчого пошуку та впровадження нових освітніх рішень, що сприяють розвитку освітніх систем і підвищенню ефективності навчального процесу. ЮНЕСКО також створила спеціальні програми та центри, які аналізують і поширюють педагогічні інновації у світі (Горащук, 2021).

Оксфордський словник освіти (Oxford Dictionary of Education) розглядає педагогічні інновації як «нові ідеї, методи або пристрої, які вводяться в освітню практику для покращення навчання і викладання». Інновації можуть бути як технологічними, так і методичними, і часто включають застосування інформаційно-комунікаційних технологій, нових педагогічних підходів і організаційних форм.

Інші зарубіжні джерела підкреслюють, що педагогічні інновації — це комплексний процес, який включає не лише створення нових ідей, а й їх адаптацію, поширення і стабілізацію в освітній практиці, що веде до якісних змін у навчанні (Дубасенюк, 2009).

Таким чином, педагогічні інновації – це результат тривалого історичного розвитку, що поєднує наукові дослідження, технологічні новації та педагогічний досвід, спрямовані на підвищення якості освіти та адаптацію її до сучасних соціальних і технологічних викликів.

Літ.:

- Чжу, Ц. (2024). ІСТОРИЧНІ ПЕРІОДИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (215), 294-298. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-294-298>
- Швидун, В. М. (2022). Історія розвитку педагогічних інновацій та перспективи їх використання в системі освіти України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 84, 77–80. <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/84/12.pdf>
- Лаппо, В. В. (2020). Педагогічна інноватика: навчально-методичний посібник. НАІР. <https://surl.li/cideiv>.
- Власенко, О. (2015). Педагогічні інновації: від теорії до практики. *Директор школи*, (9–10), травень. https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/716/
- Козак, Л. В. (2014). Історико-педагогічні передумови виникнення інноваційної діяльності в освіті. *Освітологічний дискурс*, (4(8)). http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_4_17.
- Горащук, О. С. (2021). Сутність поняття педагогічні інновації. *Педагогічний простір*, 1(35), 352-353.
- Oxford Dictionary of Education. *Освітні інновації у вищій освіті - Оксфордський довідник*
- Дубасенюк, О. А. (2009). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики* (с. 14–47). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Петренко Л.М.

Педагогічна спрямованість особистості викладача

Педагогічна спрямованість особистості викладача – це, передусім, мотиваційна зумовленість дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги до його особистості.

Педагогічна спрямованість викладача виявляється по-різному. Вона може бути орієнтованою на професійне самоствердження, на засоби педагогічного впливу, на студента, на студентський колектив, на освітні й виховні цілі. Спрямованість на досягнення основної цілі педагогічної діяльності й педагогічної дії – створення умов для гармонійного розвитку особистості вихованця – завжди повинна бути гуманістичною (Зязюн І.А., 2013).

Для викладача-дослідника притаманні різні типи наукової спрямованості, які постають чинниками неперервного професійно-наукового розвитку педагога, детермінуючи рівень наукової та професійної компетентності. При цьому з'ясовано системно-функціональні співвідношення між зазначеними типами спрямованості. Розуміння цих співвідношень дозволяє побудувати стратегію формування та актуалізації відповідних типів наукової спрямованості викладача вищої школи (Дубасенюк).

Особистість викладача характеризується **професійно-педагогічною спрямованістю**, в основі якої є потреба у педагогічній діяльності. Викладачеві притаманні інтерес до педагогічної діяльності, схильність до неї, розвинене почуття відповідальності за якість навчання і виховання. Майстер педагогічної праці повинен мати цілеспрямованість, рішучість, ініціативність, витримку, самовладання, наполегливість, педагогічні й організаторські здібності (педагогічна спостережливість, педагогічна уява, педагогічне мислення, педагогічний такт, мова викладача, педагогічна техніка). (Особистісні якості викладача вищого навчального закладу).

Неважко помітити як розмаїття визначень педагогічної діяльності, так і безліч наукових підходів, у межах яких відбувається дослідження її структури. Специфіка педагогічної діяльності викладача вищої школи, яка вирізняє її з-поміж інших видів діяльності, полягає в тому, що це:

- особливий вид діяльності, об'єктом якого виступає людина з притаманними їй якостями. При цьому об'єкт виступає суб'єктом своєї власної діяльності з саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання: без звернення до внутрішніх сил, потенцій і потреб студента педагогічний процес не може бути ефективним;
- для неї характерна висока автономність професії;
- підвищений ступінь професійної відповідальності (від рівня професійної підготовки фахівців залежить розвиток економіки країни, особистісне зростання людини);
- поліфункціональна за характером діяльності (викладач постійно виконує декілька функцій – викладача, вихователя, дослідника, менеджера тощо): спрямованість не лише на засвоєння студентами знань і способів діяльності, а й на розвиток і становлення особистості, на побудову стосунків у групі, що створюють умови для реалізації цих цілей, на організацію позааудиторної виховної діяльності студентів, на створення у вищій школі освітнього й розвивального середовища тощо (Гринько В.О.).

Літ.:

Зязюн, І. А. (2013). Педагогічна дія вчителя у вимірі психопедагогіки. У І. М. Бобер & А. П. Самодрин (Ред.), Від інноваційного змісту і технологій освіти до інноваційного прогресу: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (С. 12–19).

Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В., & Копетчук, В. А. (б.д.). Типи спрямованості особистості науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи. Педагогічна освіта: теорія і практика. <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/304/395>

Особистісні якості викладача вищого навчального закладу. (б.д.). <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/11911/1/29.pdf>

Гринько, В. О. (б.д.). Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху. <https://core.ac.uk/download/pdf/229859025.pdf>

Лавріненко О.А.

Педагогічна технологія

Перші згадки терміну «педагогічна технологія» (educational technology) з'явилися в англomовній літературі у США після Другої світової війни, коли почали активно впроваджувати аудіовізуальні засоби навчання для підготовки кадрів (наприклад, використання навчальних фільмів у військовій підготовці).

Одним із перших фундаментальних джерел вважається монографія Джеймса Фінна «Educational Technology: Its Development and Meaning» (1957), де він описав технологічний підхід до навчання. У 1967 році Американська асоціація з освітніх комунікацій і технологій (АЕСТ) дала перше офіційне визначення educational technology як «систематичного способу проектування, впровадження та оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань із урахуванням людських і технічних ресурсів та їхньої взаємодії».

У 1970-х роках з'являються численні підручники й словники, де термін «instructional technology» або «educational technology» набуває системного значення (наприклад, роботи Lumsdaine, Glaser, 1960; Gagné, 1965).

У радянській та українській педагогіці поняття «педагогічна технологія» почало активно використовуватися у 1970–1980-х роках, зокрема у працях В. П. Беспалька («Педагогика и прогрессивные технологии обучения», 1989), М. В. Кларіна («Педагогическая технология в учебном процессе», 1989). Ці дослідники адаптували західні підходи до умов радянської школи, підкреслюючи системність, алгоритмізацію та гарантованість результату.

У 1984 році ЮНЕСКО опублікувало «Terminology of Educational Technology», де термін отримав міжнародне визнання й чітке визначення як «комплексного, інтегрованого процесу, що включає людей, процедури, ідеї, пристрої та організацію для аналізу проблем і розробки, впровадження, оцінювання та управління рішеннями щодо всіх аспектів навчання» (UNESCO, 1984).

У Словнику із педагогіки педагогічна технологія визначається як «системний спосіб створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії» (Підласий, 2006).

У словнику-довіднику з професійної педагогіки зазначається, що в основі поняття «педагогічна технологія» лежать процеси конструювання, моделювання, прогнозування, проектування, програмування, тобто процеси упорядкування педагогічного середовища (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006).

З'ясуванню змісту педагогічних технологій, а також процесу їх творення присвячено теоретичну частину навчального курсу «Сучасні педагогічні технології» (Anishchenko & Yakovets, 2007, с. 6-19).

За результатами довідкового пошуку в Оксфорді (Dictionary of Education) з'ясовано, що «Освітні технології – це систематичне застосування технологічних та наукових знань у процесі навчання» (Collins, 2019).

Основними рисами педагогічних технологій є:

системність – педагогічна технологія розглядає освітній процес як цілісну систему, де всі елементи (цілі, зміст, методи, засоби, форми організації, оцінювання) взаємопов'язані;

проектування й управління – передбачає попереднє планування, моделювання та керування освітнім процесом для досягнення чітко визначених результатів;

відтворюваність – забезпечує можливість повторення освітнього процесу з гарантованим отриманням запланованих результатів;

використання сучасних засобів – активно застосовує інформаційно-комунікаційні технології, цифрові, технічні й дидактичні засоби.

Отже, педагогічна технологія забезпечує підвищення ефективності та якості освіти, сприяє індивідуалізації навчання, впровадженню інновацій та розвитку педагогічної майстерності.

Літ.:

- Association for Educational Communications and Technology (AECT). (1967). The Definition of Educational Technology.
- Finn J.D. (1957). Educational Technology: Its Development and Meaning.
- Gagné R.M. (1965). The Conditions of Learning.
- UNESCO. (1984). Terminology of Educational Technology. Paris: UNESCO. UNESCO Glossary
- Аніщенко, О. В., & Яковець, Н. І. (2007). Сучасні педагогічні технології: курс лекцій: навч. Посібник (За заг. ред. Н. І. Яковець). Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя.
- Беспалько В.П. (1989). Педагогика и прогрессивные технологии обучения.
- Кларин М.В. (1989). Педагогическая технология в учебном процессе.
- Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. (2006). Одеса: Пальміра.

Петренко Л.М.

Педагогічне лідерство

Педагогічне лідерство розглядається як здатність викладача закладу вищої освіти позитивно впливати на особистісно-професійне становлення здобувачів освіти, колег і спрямовувати їх до конструктивної діяльності, продуктивного вирішення завдань, досягнення цілей, зберігаючи при цьому сприятливу психологічну атмосферу співпраці і співтворчості. Роль педагогічного лідерства виявляється у здатності створювати стимулююче освітнє середовище сучасного закладу освіти, що забезпечує активне, цікаве та змістовне навчання, сприяє розвитку потенціалу здобувачів освіти, їх самореалізації, досягненню успіху.

Характеристиками педагогічного лідера, що сприяють позитивному впливу на здобувачів освіти, виокремлюються:

- *стратегічне мислення*, що передбачає чітке бачення шляхів забезпечення ефективності освітнього процесу;
- *здатність до комунікації та співпраці* зі здобувачами освіти для встановлення взаєморозуміння, стимулювання себе і студентів до можливого вирішення проблем, навіть у найскладніших ситуаціях;
- *відкритість до взаємодії* з іншими педагогами та фахівцями з метою розвитку освітнього середовища та навчальних програм;
- *емоційний інтелект*, що забезпечує розуміння потреб здобувачів освіти, здатність створювати емоційно безпечне середовище, де студенти почувають себе комфортно, відчують власну цінність, здатність виражати свої почуття;
- *розвиненість педагогічної толерантності*, уважності до змін, що відбуваються як ззовні, так і всередині студентського колективу; володіння різними стратегіями поведінки, здатністю реалізовувати різні стилі лідерства.

Літ.:

- Волкова, Н. П., Наход, С. А., Крижановська, Г. І. (2019). До питання про лідерські якості викладача закладу вищої освіти та шляхи їх розвитку в умовах аспірантури. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. 2(18). 30-38. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-2-18-4>
- Ковальська, В. С. (2023). Педагогічне лідерство як умова формування стимулюючого освітнього середовища сучасного закладу освіти. Інноваційна педагогіка. 1(62). 157-160. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.32>

Тринус О. В.

Професійна ідентичність викладача

Професійна ідентичність викладача – це психологічна категорія, яка характеризується усвідомленням педагогом своєї приналежності до певної професії та певного професійного середовища.

П. і. проявляється в усвідомленні та переживанні цілісності власного професійного «Я-образу», відчутті приналежності до певної професійної спільноти та ідентифікації з її цінностями та нормами поведінки. Найчастіше розглядається як один з головних критеріїв становлення особистості професіонала; взаємопов'язана з такими категоріями, як професійний розвиток, професійна самосвідомість та професійне самовизначення; визначає здатність до ефективної педагогічної діяльності, професійного зростання та адаптації до змін; з'являється на достатньо високих рівнях оволодіння професією.

Надбання професійної ідентичності відбувається у процесі навчання й оволодіння вибраним фахом за етапами: виокремлення із загального образу професії власного «Я»; перенесенні його на Я-професійне; подальше ототожнення себе з представником професійної спільноти, позитивне ставлення до себе як до суб'єкта діяльності, відчуття упевненості в правильності власного вибору.

Професійна ідентичність викладача є багатовимірним конструктом, що складається з: когнітивного (думки, логічні судження, уявлення про фах, власні можливості; внутрішня мотивація, пізнавальний інтерес до оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками; усвідомлення норм, правил, моделі педагогічної професії та формування професійного кредо); емоційно-ціннісного (почуття та переживання, що виникають у процесі професійної діяльності, емоційне ставлення до праці; самооцінка, емпатія, здатність керувати власними емоціями; прийняття цінностей, характерних для професійної спільноти); поведінкового (набутий особистістю інтегрований професійний досвід, за допомогою якого коригується поведінка в процесі професійної діяльності; відповідальність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, принциповість, активність та включеність у фахову діяльність) компонентів, взаємодія яких забезпечує цілісність та стійкість професійного «Я» педагога.

Вчені виділяють чотири рівні розвитку професійної ідентичності викладача: 1) усвідомлення професійних цілей (як дальньої, так і найближчої); 2) засвоєння основних знань, вимог, які висуває професія до фахівця, усвідомлення власних можливостей, уявлення про виконання певної діяльності (за зразком); 3) практична реалізація професійних цілей, самостійне та усвідомлене виконання діяльності, формування власного індивідуального стилю педагогічної діяльності; 4) вільне виконання професійної діяльності, прагнення до розв'язання складних професійно-педагогічних проблем.

Сформована професійна ідентичність забезпечує ефективність педагогічної діяльності, сприяючи розвитку професійної майстерності, педагогічної культури та адаптації до інновацій; є захисним фактором професійного вигорання, забезпечуючи внутрішню мотивацію, задоволеність працею та психологічне благополуччя викладача.

Літ.:

- Андрушко, Я. С. (2013). Професійна ідентичність особистості як психологічний феномен. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 19. 104-110. URL: <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/eloaden/aktprob.19.104.pdf>
- Клибанівська, Т. М. (2020). Професійна ідентичність: теоретичний аспект. *Теорія і практика сучасної психології*. 1(2). 52-56. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_2/12.pdf
- Макарова, О. П. (2019). Професійна ідентичність: структура та особливості. *Теорія і практика сучасної психології*. 1(3). 77-82. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2019/part_1/16.pdf

Тринус О.В.

Професійна рефлексія

Професійна рефлексія – це усвідомлений процес аналізу, оцінювання і критичного осмислення власної професійної діяльності, досвіду, дій та їх результатів з метою підвищення ефективності роботи, самовдосконалення і професійного розвитку, який передбачає здатність фахівця рефлексувати над власними методами, прийнятими рішеннями, взаємодією з колегами та клієнтами, а також адаптувати свою діяльність відповідно до нових викликів і потреб.

Основні характеристики професійної рефлексії: *самоаналіз і самокритика* – усвідомлення сильних і слабких сторін у професійній діяльності; *критичне мислення* – здатність оцінювати власні дії з різних точок зору, виявляти помилки та шукати шляхи їх усунення; *пошук нових рішень і підходів* – відкритість до змін, інновацій і професійного зростання; *рефлексивний діалог* – обмін думками з колегами, наставниками, студентами або клієнтами для глибшого розуміння власної практики; *підвищення професійної компетентності* – результатом рефлексії є вдосконалення знань, умінь і навичок.

Психолого-педагогічне значення: професійна рефлексія є ключовим компонентом педагогіки партнерства, що сприяє формуванню партнерських відносин між викладачем і студентом, підвищує якість навчального процесу та забезпечує комфортність взаємодії. Вона допомагає педагогам і фахівцям усвідомлювати власну роль, відповідальність і вплив на навчальний та виховний процес, а також ефективно реагувати на конфліктні ситуації та виклики професійної діяльності.

Цей опис базується на сучасних психолого-педагогічних дослідженнях і підкреслює важливість професійної рефлексії як інструменту підвищення якості професійної діяльності.

Літ.:

- Гапоненко, Л. (2012). Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*, (4), 14–16.
- Григор'єва, Н. В. (2018). Рефлексія як механізм удосконалення професійної діяльності вчителя географії. *Педагогічний пошук*, (3), 56–58.
- Желанова, В. В. (2017). Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*, (27), 9–14.
- Лопатюк, О. (2017). Феномен «професійна рефлексія» як предмет міждисциплінарного дослідження. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія Педагогічні науки*, (69). Отримано з <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/566595>.
- Марусинець, М. М. (2012). *Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування* [Монографія]. Умань: ПП Жовтий О. О.
- Мирошник, О. Г. (2011). Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя. *У Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць* (Вип. 2, с. 47–57). Київ–Полтава: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН та ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Петренко Л. М.

Професійна самоефективність викладача

Професійна самоефективність викладача – інтегративне утворення, що виражається у його впевненості у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи такі засоби педагогічного впливу, які забезпечують успішне досягнення поставлених цілей освітнього процесу. П.с. відноситься до характеристик діяльності, а не до якостей особистості, завжди спрямована у майбутнє, характеризується лише результатом діяльності (впевненістю в можливості досягнення результату), і хоча й базується на попередніх досягненнях, однак стосується лише результату у певних, актуальних умовах діяльності.

Поняття **самоефективності** вперше було введено до наукового обігу канадським психологом українського походження **А. Бандурою** (A. Bandura) у 1977 році (як віра людини у власну здатність організовувати та виконувати дії, необхідні для досягнення певних результатів); концепт «професійна самоефективність» – запроваджений зарубіжними психологами Б. Шинс (B. Schyns), Г. Коллані (G. Collani) у 2002 році, які пов'язали його з переконаністю особистості у здатності успішно виконувати завдання професійної діяльності.

Структура професійної самоефективності містить чотири компоненти: *рефлексивний* (усвідомленість значущості власної самоефективності в різних педагогічних ситуаціях при вирішенні певних педагогічних завдань, самоаналізу і самооцінки рівня своєї компетентності); *когнітивно-діяльнісний* (наявність необхідних знань, умінь, навичок для здійснення успішної професійної діяльності); *особистісний* (упевненість у своїх можливостях для здійснення продуктивної педагогічної діяльності як у пізнавальній, так і міжособистісній сферах, організованість, здібність до саморегуляції чи самопідкріплення).

До основних факторів, що впливають на формування професійної самоефективності викладачів, відносять: *минулий досвід успіхів та невдач у спробі досягти бажаних результатів* (успішні педагогічні дії підвищують самоефективність викладача, тоді як невдачі здатні знизити її); *спостереження за професійними досягненнями інших людей* (спостереження за професійними успіхами колег-викладачів дають можливість засвоїти новий спосіб мислення, поведінки, ставлення до здобувачів вищої освіти, озброїтися ефективними поведінковими стратегіями в типових і нетипових педагогічних ситуаціях); *вербальне переконання* (переконання особистості у власних можливостях передбачає емоційну підтримку, схвалення та позитивне оцінювання, взаємодопомогу в умовах спільної творчої навчальної діяльності); *емоційний стан* (професійній самоефективності сприяє помірна величина емоційної напруги; позитивний вплив емоцій виражається у відчутті творчого підйому, спокої та врівноваженості під час здійснення педагогічної діяльності); *самооцінка та саморегуляція* (суб'єктивна оцінка педагогом власних особистісних і професійних якостей, управління своїм психоемоційним станом відіграють ключову роль у розвитку професійної компетентності, визначають рівень мотивації, стійкість до професійного стресу та готовність до інноваційної діяльності).

- Літ.:
- Кремешна, Т. І. (2011). *Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання*. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1221/1/Posibnik.pdf>
- Линенко, А. Ф. (2019). Професійна самоефективність як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка*. 1 (126). 66-72. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-9>
- Резунова, О. С., Передерій, О. Л. (2022). Формування педагогічної самоефективності викладача як невід'ємний складник його інноваційної професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 85. 156-159. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.85.33>

Тринус О.В.

Професійно-педагогічна комунікація

Професійно-педагогічна комунікація – система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків та взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів, а також засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляції професійно-педагогічних відносин.

Основою професійно-педагогічної комунікації є спільна діяльність суб'єктів комунікації (учасників освітнього процесу), які розглядаються як носії активного, діяльного, перетворюючого начала, комунікативно освічені особистості, здатні свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на партнера, певним чином сприймати, аналізувати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст його висловлення, психофізіологічні й енергетичні стани та оцінювати їх; володіють розвинутим емоційним інтелектом, комунікативними вміннями, навичками, досвідом.

Функціями П.-п. к. є: *термінальні* (функції-цілі), що пов'язані зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності, відображають її сутнісні цілі та завдання, представляють кінцеві цілі, яких прагне досягти комунікація (навчальна; виховна; розвивальна; життєзабезпечувальна; функція соціалізації особистості); *тактичні* (функції-засоби), які виконують відповідну інструментальну роль (інформативна; експресивна; смислоутворювальна; діагностична; індивідуалізаційна; спонукальна; прогностична; культурологічна; психотерапевтична); *операціональні* (функції-прийоми), що виявляються у процесі реалізації тактичних цілей та пов'язуються з відповідною комунікативною стратегією (методична; управлінська; координаційна; контактна; самостверджувальна; фориоутворювальна).

Сучасна професійно-педагогічна комунікація передбачає: 1) організацію продуктивного педагогічного спілкування із суб'єктами комунікації, в тому числі в умовах впровадження ІКТ, функціонування цифрового освітнього середовища, застосування нових форм онлайн взаємодії; 2) створення сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі, налагодження ефективної системи взаємовідносин учасників освітнього процесу завдяки організації особистісно орієнтованої, емоційно-підтримувальної комунікації; 3) розв'язання, усунення міжособистісних конфліктів; 4) застосування оптимальних засобів

комунікації, сприятливих у кожному конкретному випадку для досягнення поставлених цілей, бажаних для нього наслідків.

Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до викладача закладу вищої освіти, якому належить провідна роль у цьому процесі, який є його фахівцем та керівником. Метою комунікації викладача є досягнення взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу, створення умов для активної участі студентів в навчанні, підвищення їхньої мотивації, саморозвитку, усвідомлення унікальності й неповторності здобувача освіти, врахування динамічності змін, що відбуваються з ним задля надання упевненості в успішному оволодінні знаннями і правильному особистісному зростанні.

Літ.:

- Волкова, Н. П. (2006). *Професійно-педагогічна комунікація*. К.: Видавничий центр «Академія». URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/412009.pdf
- Волкова, Н. П., Лебідь, О. В. (2022). Професійно-педагогічна комунікація викладачів закладів вищої освіти: виклики війни. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. 1(23). 132-142. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-16>

Тринус О. В.

Професійне вигорання викладача

Професійне вигорання викладача є складним психофізіологічним явищем, що проявляється як реакція на тривалий професійний стрес і призводить до емоційного, фізичного та розумового виснаження; як форма психологічного захисту від надмірних професійних вимог, яка з часом стає деструктивною.

Поняття «вигорання» («burnout») уперше вжито у 1974 р. американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергом (H. J. Freudenberger) для характеристики психологічного стану здорових людей, які, надаючи професійну допомогу, перебувають в інтенсивному й тісному спілкуванні з клієнтами в емоційно навантаженій атмосфері; у 1981 р. американським соціальним психологом К. Маслах (C. Maslach) було розроблено науковий підхід до вивчення проблеми професійного вигорання та інструмент для його вимірювання («Опитувальник вигорання Маслах» (Maslach Burnout Inventory, MBI)), який і досі дуже широко використовується. Всесвітня організація охорони здоров'я вперше закріпила феномен професійного синдрому емоційного вигорання у «Міжнародній кваліфікації хвороб», яка вважається стандартом для діагностики та страхування здоров'я; в оновленій класифікації (2022) зазначено, що вигорання стосується саме явищ професійного контексту і не повинно застосовуватися для опису досвіду в інших сферах життя. Високий рівень професійного вигорання мають представники соціономічних професій (типу «людина-людина»), у змісті фахової діяльності яких переважають ситуації міжособистісної ділової комунікації, до яких відноситься професія викладача закладу вищої освіти.

Компонентами моделі професійного вигорання за К. Маслах (С. Maslach) та С. Джексон (S. Jackson) є: *емоційне виснаження* (зменшення емоційних ресурсів особистості, відсутність здатності підтримувати свій психологічний рівень); *деперсоналізація* (розвиток негативних, жорстких, байдужих вказівок у ставленні до людей); *редукція особистих досягнень* (переживання незадоволеності власною роботою, низька професійна самооцінка).

Передумовами формування професійного вигорання викладачів можуть виступати висока відповідальність, покладена на них з боку суспільства за надання якісних освітніх послуг, життя й здоров'я, виховання і навчання студентів, психічні перевантаження, дисбаланс між затратами та винагородою у процесі професійної діяльності тощо.

Ознаками професійного вигорання з психологічної точки зору є: відчуття постійного емоційного виснаження, що призводить до підвищеної втоми, зниженню рівня енергії, хронічного стресу; когнітивні порушення, які проявляються у зниженні здатності концентруватися, проблемах з пам'яттю, уповільнення швидкості розумових процесів; фізичні наслідки, що передбачають порушення сну, головний біль, соматичні симптоми (біль у м'язах, втома) та підсилюють відчуття загального погіршення стану здоров'я.

П. в. має прямий вплив на продуктивність праці педагога, зниження якості виконання робочих завдань, взаємодії з учасниками освітнього процесу, створення конфліктів в педагогічному колективі, втрату внутрішньої мотивації до роботи, подальшого професійного розвитку.

Психологічна профілактика професійних деформацій базується на формуванні самоефективності, упевненості у власних силах, умінні правильно розрахувати свої ресурси та вчасно поповняти їх, навичок адекватної оцінки результатів власної діяльності (рефлексія).

Літ.:

- Карамушка, Л. М., Гнускіна, Г. В. (2018). *Психологія професійного вигорання підприємців*. Логос. <https://core.ac.uk/download/pdf/163088378.pdf>
- Красюк, Т. В., Федорченко, А. О (2023). Професійне (емоційне) вигорання працівників освітньої сфери: правовий аспект. *Юридичний науковий електронний журнал*. 170-173. <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-5/41>
- Руденок, А. І., Данчук, Ю. П., Ромасюкова, А. В. (2024). Профілактика професійного вигорання як чинник збереження психічного здоров'я фахівців. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 5. 58-62. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.5/09>

Тринус О.В.

Професійне самовдосконалення викладача

Професійне самовдосконалення викладача — процес досягнення педагогічних професійних вершин на усвідомленій аксіологічній основі, найвищий рівень компетентностей педагога, цілісна нелінійна система, що здатна до саморозвитку та самоорганізації на ґрунті взаємоузгодженості найвищою мірою усвідомленого образу та професійної ідентичності, результатом якого є досягнення духовної цілісності, професіоналізму, суб'єктності, високого рівня усвідомлення та інтерпретації явищ педагогічної дійсності, задоволеність своїми професійними досягненнями та реалізацією особистих вимог.

Професійне самовдосконалення відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрям професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток власних позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності.

Зовнішніми факторами, що впливають на активність викладача з самовдосконалення, є вимоги професійної діяльності та навколишнє соціокультурне оточення (насамперед, характер і якість організації освітнього середовища у закладі вищої освіти); внутрішніми – рівень розвитку професійної свідомості і самосвідомості (ступінь усвідомленості й розуміння самого себе, сформованості «Я концепції», індивідуальної системи ціннісних орієнтацій).

Технологія професійного самовдосконалення викладачів (за Г. Цвєтковою) відображає логіку особистісного розвитку педагога та містить такі етапи: мотиваційно-стимулювальний (створення індивідуального простору самовдосконалення), що передбачає викликання зацікавленості викладачів до професійного саморозвитку, налагодження ефективної взаємодії зі студентською аудиторією, бажання поглибити свої психолого-педагогічні знання, подолати психолого-педагогічних бар'єри; рефлексивний – включає педагогічний самоаналіз, самопізнання, діагностику власних успіхів, недоліків; етап розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку викладача, який характеризується набуттям досвіду інноваційної педагогічної діяльності, ініціацією самореалізації через створення ситуацій проектування самозмін у професійній діяльності, складанням плану професійного самовдосконалення; етап оволодіння індивідуальним стилем, знаннями та навичками професійного самовдосконалення; етап самоконтролю та самокорекції зазначеної діяльності.

Успішність професійного самовдосконалення викладача ґрунтується на засадах стійких мотивів, системі професійних знань, професійно-педагогічних умінь і самооцінки, що забезпечує йому успіх, тобто досягнення поставленої мети й позитивних результатів діяльності, а також стабільний емоційний настрій від того, що результат, до якого викладач прагнув у своїй діяльності, або збігся з його чеканнями, або перевершив їх.

Літ.:

- Грищенко, С. В. (2019). *Самовдосконалення особистості: монографія*. Чернівці: НУЧК імені Т. Г. Шевченка. <https://surl.li/nppdfy>
- Моренко, О. М. (2019). Особливості готовності викладачів закладів вищої освіти до професійного самовдосконалення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 68. 138-143. <https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/68-2019/32.pdf>
- Цвєткова, Г. Г. (2014). *Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи: монографія*. Слов'янськ Вид-во Б. І. Маторіна.

Тринус О.В.

Професійний розвиток педагога

Поняття «професійний розвиток педагога» формувалося впродовж ХХ століття на перетині педагогіки, психології та філософії. Вперше ідеї про професійний розвиток як безперервний процес підвищення кваліфікації та особистісного зростання педагога почали системно досліджувати у другій половині ХХ століття. Професійний розвиток розглядається як спіралеподібний, поступовий і безперервний процес здобуття нових знань, умінь, мотивацій і якостей, що базується на методології філософії, психології та педагогіки. Важливим аспектом є усвідомлення свого «Я», саморозвиток і розв'язання внутрішніх суперечностей, що стимулюють професійне зростання (Каденко & Щетініна, 2019).

У педагогічній науці поняття професійного розвитку пов'язують із формуванням професійної компетентності, педагогічної культури та майстерності, що відображає зміну ролі педагога від просто носія знань до творчої особистості, здатної адаптуватися до нових освітніх викликів. Сучасні підходи включають особистісно орієнтований, акмеологічний, компетентнісний та андрогогічний підходи, що підкреслюють важливість самостійності, мотивації, життєвого досвіду і постійного навчання педагога. Професійний розвиток педагога є ключовим фактором реформування освітніх систем і відповідає вимогам сучасної освіти, що зумовлює необхідність безперервної освіти та підвищення кваліфікації, його ефективність професійного розвитку вчителя прямо детермінується гуманістичною й інноваційною спрямованістю (Кучерявий, 2021).

Отже, поняття «професійний розвиток педагога» історично сформувалося як комплексний, динамічний і багатогранний процес, що включає навчання, саморозвиток і адаптацію до змін у професійній діяльності, ґрунтуючись на міждисциплінарних знаннях і сучасних педагогічних теоріях

Професійний розвиток педагога слід розуміти як свідомий, цілеспрямований і безперервний процес підвищення рівня професійної компетентності, формування і вдосконалення професійно значущих знань, умінь, навичок, цінностей і особистісних якостей, що забезпечують ефективне виконання педагогічної діяльності відповідно до змін соціальних вимог, стандартів освіти та особистісних цілей розвитку.

Цей процес охоплює початкову підготовку, введення у професію, самоосвіту, професійне навчання та розвиток кар'єри, сприяючи творчій самореалізації педагога і його адаптації до динамічного освітнього середовища.

Літ.:

- Каденко, І. В., & Щетініна, А. С. (2019). Феномен професійного розвитку в сучасному освітньому середовищі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*, (67), том 2, 24–30. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.57.pdf>.
- Кучерявий, О. Г. (2021). *Професійний і особистісний розвиток сучасного вчителя* [Монографія]. Імекс-ЛТД.
- Коломієць, Н. (2021). Особистісно-професійний розвиток педагога: поняття і зміст. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (4), 72–79. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2021.250154>.
- Шанскова, Т. І. (2020). Професійний розвиток педагогічних працівників закладів дошкільної освіти у процесі методичної роботи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах*, (70), том 4, 45–50. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.8>.

Петренко Л.М.

Психологічна взаємодія викладача зі студентами

Психологічна взаємодія викладача зі студентами – це процес цілеспрямованого обміну інформацією, ставленнями та переживаннями між ними за допомогою комунікативних засобів, спрямований на досягнення дидактичних та виховних цілей. Вона включає різні стилі спілкування, найефективнішим з яких вважається демократичний, та спрямована на створення сприятливих умов для співпраці, самоствердження студентів та їхнього розвитку (Психологічна взаємодія викладача зі студентами).

Формою навчальної взаємодії, співробітництва викладача і студента є педагогічне спілкування, через яке реалізують всі педагогічні функції і забезпечується активність суб'єктів педагогічного процесу. Педагогічне спілкування органічно поєднує в собі елементи предметно-орієнтованого, особистісно-орієнтованого та соціально-орієнтованого спілкування, тому має специфічні особливості. Формою педагогічної взаємодії і у процесі навчання, і у вихованні є спілкування – вербальний або невербальний контакт. Спілкування – процес обміну між людьми певними результатами їхньої психічної та духовної діяльності: засвоєною інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями й настановами (Психологія педагогічної взаємодії викладача зі студентами).

Літ.:

Психологічна взаємодія викладача зі студентами.
<https://www.google.com/search?q=chrome..69i57j0i546i649j0i751l3j0i512i546.13629j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Психологія педагогічної взаємодії викладача зі студентами. <https://dmk.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04B8.pdf>

Лавріненко О.А.

Психологічна готовність до педагогічної діяльності

Психологічна готовність до педагогічної діяльності – це інтегративний психічний стан і стійка характеристика особистості, яка проявляється у здатності ефективно виконувати професійні обов'язки педагога, адаптуватися до умов освітнього процесу та зберігати психічне здоров'я в різних соціально-психологічних ситуаціях.

Основні аспекти психологічної готовності: *психічний стан і мотивація* (готовність формується на тлі активності суб'єкта, внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності, усвідомлення її значущості та відповідальності); *рівень професійної компетентності* (включає знання, уміння, навички, а також здатність до саморефлексії і саморегуляції); *емоційна стабільність* (важливою є здатність педагога контролювати емоції, долати стресові ситуації, підтримувати психологічне здоров'я, особливо в умовах підвищеного навантаження або кризових обставин, наприклад, воєнного стану); *адаптивність* (здатність швидко реагувати на зміни в освітньому середовищі, впроваджувати інновації, працювати з різними категоріями учнів).

Психологічна готовність у контексті сучасних викликів (в умовах воєнного стану): часто спостерігаються високі рівні тривожності, депресії та панічних розладів, що негативно впливає на їхню готовність до професійної діяльності. Тому важливим є комплексний підхід до підтримки психологічного здоров'я педагогів, включаючи психотерапію, навчання прийомам саморегуляції та психологічної самодопомоги).

Психологічна готовність як складова професійної готовності є невід'ємною частиною загальної професійної готовності педагога, що включає: усвідомлення цінності діяльнісного підходу в освіті та мотивацію до його впровадження; якісного викладання; підтримку психічного здоров'я та здатність адаптуватися до стресових ситуацій.

Розвиток психологічної готовності педагогів сприяє підвищенню якості освіти, формуванню позитивного мікроклімату в навчальних закладах, зниженню професійного вигорання та підвищенню ресурсності особистості.

Цей термін є ключовим у сучасній педагогіці та психології, особливо в контексті викликів, пов'язаних із соціальними змінами та кризовими ситуаціями.

Літ.:

- Andrews, G., Bell, C., Boyce, Ph. et al. (2018). Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists clinical practice guidelines for the treatment of panic disorder, social anxiety disorder and generalized anxiety disorder. Australia. *New Zeal. J. Psychiatr*, 52, 1109 – 1172.
- Bandelow, B., Michaelis, S., & Wedekind, D. (2017). Treatment of anxiety disorders. *Dialogues Clin. Neurosci*, 19(2), 93 – 107.
- Beck, A. T., Steer, R.A., Ball, R., & Ranieri, W. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories – IA and – II in psychiatric outpatients. *Journal of Personality Assessment*, 67 (3), 588–597. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6703_13.
- Зубцова, Ю. Є. (2023). Сутність та зміст готовності вчителя початкової школи до впровадження діяльнісного підходу. *Педагогічні науки*, 102. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-102-7>.
- Ігнатович, О., Радзімовська, О., та Татаурова-Осика, Г. (2022). Психологічна готовність педагогічних працівників нової української школи до професійної діяльності у військових умовах. *Журнал кафедри ЮНЕСКО «Професійна освіта протягом життя у XXI столітті»*, 1 (5), 125-136. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(5\).2022.125-136](https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.125-136).
- Сайко, Н., & Бацман, О. (2025). Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах війни. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*, 20(40). [https://doi.org/10.33296/2707-0654-20\(40\)-10](https://doi.org/10.33296/2707-0654-20(40)-10).

Петренко Л. М.

Психологічне здоров'я викладача

Психологічне здоров'я є інтегративною динамічною характеристикою викладача, сутність якої полягає в поступовому усвідомленні та прийнятті особливостей свого психічного розвитку, своєї особистості, своєї індивідуальності, активній позиції самої людини, її зацікавленості у своєму психічному розвитку, особистісному та духовному зростанні, орієнтації не лише на зовнішні норми, але й на внутрішні орієнтири, гармонізацію стосунків зі світом.

Офіційне визначення психологічного здоров'я вперше прийняте американським Департаментом здоров'я і соціальних послуг США у 1999 році; в зарубіжних законодавчих документах воно розглядається як тотожне до таких понять, як «ментальне здоров'я», «психічне здоров'я».

Сучасні українські вчені (Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Максименко С. Д., Павлик Н. В., Пінчук Н. І. та ін.) наголошують на необхідності розмежовувати сфери психічного та психологічного здоров'я, пов'язуючи перше з окремими психічними процесами і механізмами особистості, друге – з її ціннісно-мотиваційною сферою.

Функціями психологічного здоров'я є: підтримка динамічного балансу між людиною й середовищем; соціально-психологічна адаптація; реалізація духовного й особистісного потенціалу особистості.

Чинники, які впливають на психологічне здоров'я педагогів в сучасних умовах, пов'язуються з: постійними змінами у методиках викладання та змісті навчального матеріалу («інноваційна втома або втома від реформ»); збільшенням вимог до професійної діяльності педагогів, у тому числі у зв'язку з впровадженням ІКТ; несприятливим психологічним кліматом закладу освіти та браком ресурсів для відновлення; відсутністю професійної ідентифікації; конфліктними стосунками із здобувачами освіти; проблемами в особистому житті, браком соціальної підтримки поза роботою.

Сформованість психологічного здоров'я визначає сукупність його основних критеріїв та індикаторів: 1) автопсихологічна компетентність, орієнтація на здобуття знань про внутрішній світ людини, умови та можливості його розвитку, усвідомленість власних потреб, мотивів, емоцій, думок, способів дій, власного призначення в світі, адекватна самооцінка, здатність до саморегуляції та самоконтролю; 2) детермінація поведінки мотивами особистісного та духовного розвитку, самовдосконалення, ціннісне ставлення до здоров'я, пріоритет духовних цінностей; 3) незалежність, самостійність і відповідальність вибору позиції, життєвого шляху, вчинків; 4) максимально творче використання суб'єктом своїх здібностей, схильностей у процесі просоціальної діяльності за покликанням; 5) конструктивне ставлення до життєвих труднощів, негативного зворотного зв'язку та життєвих труднощів; 6) гуманістична спрямованість і асертивність: ставлення до себе та інших як до гідної особистості, повага до потреб і прав інших людей та своїх власних, сприяння іншим людям у задоволенні їхніх базових потреб, сприяння розвитку інших і саморозвитку; 7) відкритість зовнішньому світу, реалістичне, вільне від забобонів та упереджень сприйняття дійсності та здатність на цій основі устанавлювати гармонійні міжособистісні стосунки, використовувати адекватні ситуації копінг-стратегії.

П. з. є підґрунтям особистісної стійкості та психологічного імунітету педагога в ситуаціях соціальних, політичних, екологічних криз; підтримується шляхом набуття здатності особистості до саморегуляції, яка забезпечує підтримку балансу між психічними витратами й відновленням особистісних ресурсів.

Літ.:

- Бондарчук, О. І., Пінчук, Н. І. (2023). Психологічне здоров'я особистості: сутність, індикатори, умови підтримки та відновлення під час війни і в повоєнний час. *Вісник післядипломної освіти*. 25(54). 28-43. <https://doi.org/10.58442/2522>
- Зливков, В. Л., Лукомська, С. О. (2018). *Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід*. П П Лисенко М. М. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710858/1/Zlivkov_Lukomska_Ped_spilkuvannya.pdf
- Павлик, Н. В. (2022). Структура й критерії психологічного здоров'я особистості. *Психологія і особистість*. 1. 34-59. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252051>

Тринус О.В.

Психологічний досвід

Психологічний досвід – це різновид досвіду, що більш рельєфно й змістовно представляє цілісність Людини взагалі і Особистості, зокрема. Більш того, життєва практика людини базується на численній сукупності досвідів (наприклад, пізнавальний, апперцептивний, моральний, естетичний, культурний, професійний, життєвий та інші), які стають своєрідними одиницями психологічного досвіду, у ньому «розчиняються» і ним представляються.

Континуум-основоположні категорії психології, зокрема, інтелект, афект і воля незамінні і єдині у представленні:

- цілісної сутності людини – як загального лише через психологічний досвід; удь-якій конкретній змістовно-складовій будь-якого досвіду – як одиничного лише у психологічній сутності. Ідеться про ексклюзивний психологічний досвід індивіда, який поки-що залишився за рамками широкого наукового дослідження у вітчизняній психологічній теорії і практиці, порівняно зі світовою.

Психологічний досвід є структурно-динамічним формоутворенням життєдіяльності-дії індивіда. Відомо, що будь-який зміст має форму, а форма – змістовна. За своєю природою досвід є фіксованою формою життя людини. У цій формі лише психологічний досвід може узагальнити і на своїй людиноцентристській підвалині уможливити формування й розвиток різноманітності часткових життєвих досвідів як його складових одиниць (Зязюн І.А., 2014).

Психологічний досвід у гармонії його складових – єдиний повноцінний критерій процесу учіння-виховання особистості і єдиний засіб організації і здійснення цього процесу, його результативності.

Для глибокого пізнання, розуміння, складання програм розвитку психологічного досвіду викладача ЗВО і студентів учені класифікують загальні психолого-педагогічні принципи у послідовності визначення структурних компонентів, важливих для здійснення взаємодії двох рівнів цього досвіду:

Дидактичні (пов'язані з інформаційною функцією викладача – передачею студентам інформації, розвитком у них активного, самостійного інтелектуально-логічного мислення), **компонентами** яких є: здібності передавати студентам інформацію; експресивно-мовленнєві, естетичні емоційно-почуттєві здібності; академічні (пізнавальні) здібності; здібності організації й розподілу уваги.

Організаційно-комунікативні (пов'язані зі здійсненням функцій організаторських і функцій спілкування). **Компоненти:** комунікативні здібності; педагогічний такт; організаторські здібності; сугестивні здібності.

Особистісні (пов'язані в основному зі здійсненням функції учіння-виховання й системи виховання в цілому). **Компоненти:** перцептивні й апперцептивні здібності; здібності психолого-педагогічної уяви; здібності саморегуляції естетичної й моральної сфери та поведінки.

Ставлення до вихованців. Найважливішим **компонентом** у загальних цінностях, що є стержневим і об'єднуючим вважається **здібність постійної прихильності** до студентів, яка характеризується душевною до них прив'язаністю, бажаннями, прагненнями й навіть життєвою потребою з ними

працювати. Позитивне естетико-етичне ставлення викладачів до студентів виявляється у почуттях прекрасного й піднесеного, рідше – гумористичного, комічного (з підтримкою позитивного начала студентської молоді), у правдивому психолого-педагогічному задоволенні від спілкування з ними, у можливості глибокого проникнення в психологічний світ студентів, у впливі на розвиток їхньої психології, в уважному доброзичливому й чутливому відношенні до них (але не в м'якості, безвідповідальності, сентиментальності й поблажливості), у щирості й простоті поводження зі студентами (Зязюн І.А., 2015).

Літ.:

Зязюн, І. А. (2014). Сугестологічна природа психологічного досвіду особистості. *Рідна школа*, (8–9), 72–80.

Зязюн, І. А. (2015). Психопедагогічні умови учіння-виховання особистості. У *Етнодизайн: європейський вектор розвитку і національний контекст*: Зб. наук. пр. (С. 11–19). НАПН України; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка

Лавріненко О.А.

Психолого-педагогічний супровід

Психолого-педагогічний супровід - комплексна, системна діяльність, що включає у себе сукупність підходів, змісту, форм, методів і практичних заходів, які забезпечують розвиток, освіту та психологічну підтримку особистості протягом тривалого часу. Метою психолого-педагогічного супроводу є створення максимально комфортних умов для реалізації здібностей особистості, формування у неї адекватної самооцінки та прагнення до самореалізації. Формами організації психолого-педагогічного супроводу виступають психологічна просвіта, консультування, організаційно-методична робота.

Специфічного психолого-педагогічного супроводу гостро потребують студенти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Для них організується системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції у соціум (Помиткін та ін., 2020).

До завдань психологічного супроводу освітньої діяльності студентів закладів вищої освіти додається: створення психолого-педагогічних умов для забезпечення сприятливого перебігу адаптації студентів-першокурсників; формування мотивації до здорового способу життя; допомога у формуванні умінь адекватно діяти у стресовій ситуації; сприяння гармонізації соціально-психологічного клімату в групі та педагогічному колективі; підвищення психологічної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу: майбутніх фахівців, викладачів, вихователів, кураторів, батьків (Помиткін та ін., 2020) .

Літ.:

- Бондарчук, О., Карамушка, Л., Брюховецька, О., & Пінчук, Н. (2024). Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, (1), 1–6.
- Ignatovych, O. (2023). Психологічний супровід вчителя в умовах війни. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 5(2), 1–6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5225>
- Заболоцька, С. І. Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного університету. Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології. Liha-Pres, 2023. <http://dx.doi.org/10.36059/978-966-397-310-4-43>.
- Нікітіна, О., & Приходько, А. (2024). Психологічний супровід розвитку рівня психологічної резильєнтності здобувачів вищої освіти у воєнний час. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "Психологія"*, (70), 35–48. <https://doi.org/10.34142/23129387.2024.70.03>
- Помиткін, Е., Рибалка, В., Павлик, Н., Становських, З., Ігнатів, О., Заєць, І., Шевченко, А., & Іванова, О., Радзімовська, О. (2020). Психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення. Імекс-ЛТД. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720056>

Маршицька В.В.

Психопедагогіка

Психопедагогіка – наукова галузь у якій педагогічну практику у виокремленні найважливішої, домінантної складової освітньої галузі, двох суб'єктів педагогічної дії, учителя й учня, останнім часом вчені досліджують у якості наукового об'єкта в новому підрозділі психології – психологічній педагогіці (психопедагогіці).

Об'єктом науково-практичного осмислення психопедагогіки є психолого-педагогічна взаємодія двох домінантних суб'єктів педагогічної дії в освітній системі – учителя й учня. Психопедагогіка виникла разом із педагогічною психологією й розвивалася в її змістовно-практичній парадигмі. Як самостійну науку її передбачив І. Песталоцці. Без психопедагогіки, знання її законів, правил і тенденцій, її специфічної дидактики, неможливо досягти високих стандартів якості учіння-виховання в сучасних освітніх закладах усіх рівнів (Зязюн І.А., 2013).

Психопедагогіка – це «олюднена» педагогіка, де чітко окреслені два суб'єкти педагогічної дії, завдання і цілі їхньої спільної праці, засоби досягнення цілей, мотивації їхньої праці й т. ін. В якості загального й об'єктивного простору для педагогіки і психології є освіта, освітній процес. Предметні сфери педагогіки і педагогічної психології в усталених варіантах підручників мають спільні окреслення: так, предметом педагогіки називають виховні відношення, які забезпечують розвиток людини, а предметом педагогічної психології є факти й закономірності розвитку особистості й психології людини в освітньому процесі. Націленість на розвиток людини як загальний гуманістичний ідеал наук – це і є їх об'єднуюча філософсько-антропологічна ідея. (Зязюн І.А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?)

Літ.:

- Зязюн, І. А. (2013). Історичні витоки психологічної педагогіки. *Рідна школа*, (11), 3–12.
- Зязюн, І. А. (б.д.). Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка [Рукопис]. Музей-садиба акад. І.А. Зязюна УДУ імені Михайла Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Фонд 1, спр. 29.

Лавріненко О.А.

Резильєнтність

Резильєнтність – це здатність людини правильно розподіляти та використовувати власні ресурси у складних життєвих ситуаціях, зберігаючи при цьому певний рівень психологічного благополуччя. Резильєнтність проявляється у спроможності до посттравматичного зростання – підвищення попереднього рівня функціонування після пережитого стресу (Haluziak, V., & Boiko, V., 2023).

Поняття резильєнтності (англ. *resilience*) введене у науковий обіг у 70-х роках ХХ століття Е. Вернер та її колегою Р. Сміт (Werner, & Smith, 1992). У наукових колах тривають дискусії щодо точного психологічного значення терміна. Багато вчених ототожнюють резильєнтність з такими поняттями, як стресостійкість, життєстійкість, психологічна стійкість і життєздатність. Факт ототожнення з синонімами свідчить про складність точного визначення поняття у психологічному контексті.

Резильєнтність може розглядатися як: певна характеристика особистості, притаманна тій чи іншій людині (*індивідуальна якість*); *динамічний процес*, що відіграє важливу роль у здатності та формуванні посттравматичного відновлення особистості. D. Hellerstein виокремлює два основні складники: *фізична резильєнтність*: показник стресостійкості й толерантності; *психологічна резильєнтність*: комплекс елементів, що включає: розвиток та підтримку соціальних контактів; використання соціальної підтримки; віднайдення смислів під час складних подій; підвищення освітнього рівня та опанування психотехнологій (Werner, & Smith, 1992).

У психологічній літературі виділяють три основні, але взаємодоповнюючі підходи до розуміння сутності резильєнтності: *диспозиційний*, *процесуальний* і *результативний*. Ці підходи відрізняються своїм фокусом уваги, розумінням природи феномену та часовими рамками аналізу.

Диспозиційний підхід (резильєнтність як здатність) трактує резильєнтність як відносно стабільну властивість, характеристику чи ресурс індивіда. Сутність цього підходу: резильєнтність є потенційною здатністю протистояти негараздам і адаптуватися до них. Фокус уваги робиться на якостях або ресурсах (як внутрішніх, так і зовнішніх), які сприяють стійкості. Сюди належать: особисті риси: оптимізм, флексибельність (гнучкість), інтернальність (внутрішній локус контролю); зовнішні ресурси: мережі соціальної підтримки та доступ до ресурсів. Щодо часових рамок: досліджує потенційну здатність індивіда до того, як складні обставини настали.

Процесуальний підхід (резильєнтність як процес) розглядає резильєнтність як динамічний процес, а не як фіксований атрибут. Сутність: резильєнтність має адаптивну та еволюційну природу, що проявляється у безперервній взаємодії особи та її оточення. Фокус уваги зосереджується на діях, способах і стратегіях поведінки (копінг-поведінці), які використовуються індивідами для подолання труднощів, адаптації та відновлення після невдач. Часові рамки: аналізує, як резильєнтність проявляється під час зіткнення індивіда зі стресовою ситуацією.

Результативний підхід (резильєнтність як наслідок) оцінює резильєнтність на основі її фактичних, спостережуваних наслідків. Суть: оцінка того, наскільки добре людина впоралася з труднощами, відновилася і, можливо, навіть зросла після подолання складних обставин. Фокус уваги зосереджується на спостережуваних проявах або індикаторах резильєнтності, таких як: успішна адаптація; психологічне благополуччя; покращення рівня функціонування; позитивний розвиток індивіда. Часові рамки: оцінює результати або наслідки після того, як стресова ситуація була пережита і подолана.

Науковці підкреслюють, що ці три підходи не є альтернативними, а навпаки – вони взаємопов’язані та пропонують взаємодоповнюючі погляди на феномен, що дає підстави стверджувати, що для кращого розуміння резильєнтності необхідно поєднувати всі три ракурси, звертаючи увагу одночасно на: потенційні можливості (здатності) і ресурси індивіда (диспозиція); способи його копінг-поведінки (процес); результати, які можна спостерігати у ситуації зіткнення з труднощами (результат) (Haluziak, V., & Boiko, V., 2023).

Літ.:

- Балахтар, К. (2022). Резильєнтність викладача ЗВО в умовах військового стану. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія, (20), 55–62. <https://doi.org/10.18372/2411-264X.20.16917>
- Haluziak, V., & Boiko, V. (2023). Building resilience in pre-service teachers as a subject of research in foreign psychology. SCIENTIFIC ISSUES OF Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University Section: Pedagogics and Psychology, 123(75), 103–113. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113>
- Нікітіна, О., & Приходько, А. (2024). Психологічний супровід розвитку рівня психологічної резильєнтності здобувачів вищої освіти у воєнний час. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "Психологія", (70), 35–48. <https://doi.org/10.34142/23129387.2024.70.03>
- Ivanova, O. (2022). Розвиток комунікативної компетентності як чинник формування резильєнтності педагога. Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 4(2), 1–6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4240>
- Yaloza, O. (2025). Роль викладача у формуванні резильєнтності майбутніх педагогів в умовах змішаного навчання. Problems of Modern Teacher Training, (1(31)), 94–103. [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(31\).2025.333814](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(31).2025.333814)
- Werner, E., & Smith R. (1992). Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood. Ithaca, New York: Cornell University Press. <https://bit.ly/3lhanfe>

Маршицька В.В.

Розумово-імпровізаційний стиль (РІС)

Розумово-імпровізаційний стиль (РІС) – це педагогічний стиль, якому характерна орієнтація на процес результату учіння, планування навчальної дії згідно з програмою навчання, виявлення меншої винахідливості порівняно з ЕПІС (емоційно-почуттєво-імпровізаційним) і ЕПМС (емоційно-почуттєво-методичним) у доборі й варіаціях методів учіння. Він не завжди забезпечує високий темп роботи, рідше практикуються колективні обговорення, ніж на заняттях з ЕПІС і з ЕПМС. Викладач з РІС менше говорить сам, особливо під час опитування, намагаючись впливати на студентів опосередковано (підказками, уточненнями та інше), уможливорюючи вихованцям виявлення своєї самостійності та детальності відповіді.

Лавріненко О.А.

Розумово-методичний стиль (РМС)

Розумово-методичний стиль (РМС) – це педагогічний стиль, що визначає орієнтування переважно на результати учіння і адекватного планування навчального процесу. Викладач із РМС виявляє консервативність у використанні засобів і способів педагогічної дії. Висока методичність (систематичність закріплення, повторення навчального матеріалу, контролю знання студентів) поєднується з малим стандартним набором використання методів учіння з перевагою репродуктивної дії студентів, даючи кожному багато часу на відповідь. Особливий час приділяє невстигаючим студентам. Для викладача РМС характерна у цілому рефлексивність.

Лавріненко О.А.

Самоучіння (експериментальне учіння)

Самоучіння (експериментальне учіння) теорія американського психолога К. Роджерса (1902–1987 рр.) в якій учений приділяє чимало уваги самоучінню, називаючи його експериментальним. Основними характеристиками самоучіння (експериментального учіння) є:

- експериментальне учіння – важливий обов’язок кожного учня та студента, які мають повністю в нього включитися;
- учіння спирається на ініціативу суб’єктів учіння;
- це учіння має досягти глибини і змінити поведінку, манери поводження, відношення до навчання, до інших особистостей;
- учні і студенти повинні самооцінювати своє учіння;
- суб’єкти учіння повинні розбудити свою природну здібність до учіння, особливо, якщо вона приспана шкільною системою освіти;
- самоучіння має місце тоді, коли суб’єкти відчують успіх у досягненні навчальних показників;
- самоучіння, що змінює організацію самого себе чи перцепції, протистоїть загрозам, зокрема й відчутним, що йдуть ззовні; якщо витoki й природа цих загроз пізнані, вони не приносять відчутної шкоди;
- коли загроза проти мого «Я» слабка, життєвий досвід мобілізується і сприяє продовженню успішного учіння;
- учіння завжди полегшується активною діяльністю особистості, особливо у випадках, коли учіння підтримується потребою, коли воно приносить радість, коли викликає позитивне почуття;
- учіння полегшується і у випадку, коли учні і студенти беруть на себе повну чи бодай часткову відповідальність за його необхідність у здобуванні успіху. Воно максимальне, коли індивіди ставлять перед собою чіткі завдання, беруть участь у формулюванні проблем, пошукові джерел, визначенні процедур і одержують радість від процесу учіння та від результатів свого вибору;

- самодетерміноване учіння повністю заангажує особистість з її інтелектом і почуттями у здобуванні нових знань, що проникають у глибини підсвідомості і можуть залишитися в особистості впродовж життєвого циклу;
- суб'єкт учіння досягає найбільшої свободи, найбільшої незалежності духу, найкращого вияву творчого потенціалу і найкращої довіри до себе, коли він є, передусім до себе, фундаментальним само-оцінником і самокритиком та позитивно оцінюється у своїх діях, результатах іншими, передусім, однолітками у групі (страті);
- така методика процесу учіння, що є у сучасних навчальних закладах – найбільш соціально корисна. Таке учіння є завжди відкритим для власного досвіду і для інтегрування самого себе у процесуальні зміни. Індивідууми, які набули позитивних змін в процесі учіння, оновлюють умови існування суспільства (Зязюн І.А. Історичні витоки психологічної педагогіки, 2013)

Літ.:

Зязюн, І. А. (2013). Історичні витоки психологічної педагогіки. Рідна школа, (11), 3–12.

Лаврінченко О.А.

Свобода в учінні

Свобода в учінні – здатність викладача ЗВО оживити процес учіння, зробити його засобом розвитку і саморозвитку особистості студента.

Американські психологи К. Роджерс і Джером Фрейберг у книзі «Свобода навчатися» (1969 р.) перераховують якості, необхідні викладачеві ЗВО для того, щоб надати чи відновити студентові свободу в учінні. Якості, що полегшують студентові процес учіння і цілеспрямовують його до самоучіння зводяться до таких логічних узагальнень:

- викладач (*facilitateur*) – полегшує учіння, виконує функцію консультанта-помічника. Він має запровадити у товаристві своїх учнів початковий клімат гуманного ставлення до них, прихилити їхню довіру до себе і посприяти встановленню міжособистісної довіри в групі;
- допомогти студентам визначити і конкретизувати їхні цілі та їхні наміри. Подібне повторити для студентського гурту. Йому потрібно прийняти до уваги важливу деталь: ці цілі і наміри можуть бути не лише різноманітними, але й суперечливими;
- викликати своїми завданнями бажання у кожного суб'єкта здійснювати проекти, які мають значення поки що для нього (викладача). Допомогти кожному студентові трансформувати своє (викладача) бажання у мотивовану енергію виконавства свого учня;
- зробити різними організаційними заходами доступ для кожного студента джерел учіння: письмових матеріалів, аудіовізуальних засобів, лабораторних приладів тощо;
- втілити у переконання кожного студента, що він є для них джерелом порад, експертом-оцінником їхньої учнівської дії, режисером і артистом педагогічної дії у навчальному закладі, від імені якого він виконує свою

педагогічну функцію, і взагалі – другом і радником із будь-яких питань, до якого у будь-яку хвилину дня і ночі можна звернутися;

- переконати суб'єктів учіння, що в інтелектуальному відношенні, особливо у професійному виборі студентів, він є для них зразком для наслідування. Також і в емоційно-почуттєвих, моральних позиціях йому немає рівних. А в уміннях, в різних обставинах, надавати значущості найрізноманітнішим аспектам виявлення творчої ініціативи кожним учасником освітньо-виховного процесу (студентом) у нього можна повчитися;
- стати безпосереднім учасником колективного процесу учіння зі стабілізацією клімату творчості і доброзичливості в групі, стати рівноправним членом навчальної групи і висловлювати свою точку зору;
- виявляти ініціативу, бути частиною групи як почуттями, так і думками у такий спосіб, щоб нічого за це не вимагати, і щоб це ні до чого не зобов'язувало. Ця ініціатива є нічим іншим, як віддачею частини себе на користь іншим, яку студенти можуть сприйняти, або відхилити;
- залишатися уважним впродовж навчання до вияву тих глибоких чи бурхливих почуттів, які відтворюють напругу в групі і знаходити засоби цю напругу знімати;
- допомагати студентам полегшувати процес учіння і разом з тим розпізнавати й удосконалювати свої власні можливості. Давати студентам свободу у продовженні того ризику відповідальності за професійний успіх кожного студента і групи в цілому, який він, викладач, бере на себе. Звичайно, він повинен також виражати, якщо є обставини для цього, свою тривогу, гнів, страх (Зязюн І.А. Історичні витоки психологічної педагогіки, 2013).

Літ.:

Зязюн, І. А. (2013). Історичні витоки психологічної педагогіки. Рідна школа, (11), 3–12.

Лавріненко О.А.

Спосіб сходження до суб'єктності

Спосіб сходження до суб'єктності – провідна ідея сучасної педагогіки, що полягає у необхідності перетворення вихованців із переважно об'єктів навчально-виховного процесу переважно в його суб'єкти, а виховання розуміється як «сходження до суб'єктності».

Суб'єкт – не дещо пасивне, лише сприймаюче впливи ззовні і перетворююче їх способом, похідним від його природи, а носій активності. Суб'єкт – це індивідуальність, якій притаманна якість самоствердження.

У становленні суб'єктних властивостей дитини найвагоміше виявляється сутність педагогічної дії з усіма закономірностями психологічної педагогіки, і важливішої з них – найвагомішого впливу педагогічної майстерності вчителя, як основної домінанти вчительської професії (Зязюн І.А., 2013)

Літ.:

Зязюн, І. А. (2013). Педагогічна дія вчителя у вимірі психопедагогіки. У І. М. Бобер & А. П. Самодрин (Ред.), Від інноваційного змісту і технологій освіти до інноваційного прогресу: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (С. 12–19).

Лавріненко О.А.

Студентоцентроване навчання

Студентоцентроване навчання в українському законодавчому просторі розглядається як підхід до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу.

Поняття студентоцентрованого навчання було вперше запроваджено у Льовенському Комюніке (Leuven Communiqué) (2009) – одному з основних офіційних документів Болонського процесу. В Україні реалізація принципів студентоцентрованого навчання визначено провідною операційною ціллю стратегічної цілі 5 «Привабливість закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри» Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр. Впровадження студентоцентричного підходу до навчання у вітчизняних закладах вищої освіти відбувається у відповідності з Угодою про асоціацію України з Європейським Союзом (2014), яка, зокрема, передбачає зобов'язання країни враховувати ключові документи Болонського процесу у реформуванні системи вищої освіти.

В Європейському просторі вищої освіти студентоцентроване навчання є головним принципом покращення якості освіти та трактується як підхід до навчання, який спрямований на подолання проблем, притаманних традиційним формам освіти, шляхом зосередження уваги на особі, яка навчається, та її потребах, а не на внеску викладача в навчальний процес.

Особливостями реалізації студентоцентрованого навчання у закладах вищої освіти є:

- активна роль студента в освітньому процесі, зміщення акцентів із викладання на навчання, коли студент стає ключовою фігурою, виступає повноправним суб'єктом освітньої взаємодії, фокусування на його самостійності, автономності у навчанні, відповідальності за власну навчальну діяльність, що спрямована на досягнення поставлених цілей та одержання планованого результату;
- створення закладами вищої освіти можливості для навчання, забезпечення поваги та врахування різноманітності здобувачів освіти та їхніх потреб, зокрема через реалізацію гнучких освітніх траєкторій, розроблення, постійного оновлення, вдосконалення освітніх програм, спрямованих на формування компетентностей майбутнього конкурентоспроможного фахівця;
- урізноманітнення освітніх функцій викладача, зміна його ролей в освітньому процесі; трансформація освітньої взаємодії викладачів і студентів на основі партнерських, паритетних відносин;
- гнучке використання інноваційних, цифрових технологій, інтерактивних методів навчання;

— систематичний моніторинг якості освітнього процесу, надання освітніх послуг.

Літ.:

Бутенко, А. П., Васько, Р. В., Єременко, О. В., Корольова, А. В., Стукало, Н. В. (Ред.). (2025). *Тезаурус термінів зі сфери забезпечення якості вищої освіти: українсько-англійські/англійсько-українські паралелі*. Київ: Видавничий центр КНЛУ. 102. URL: <https://surl.luhlib.lviv.ua/vblepg>;

Калашнікова, С. (Ред.). (2023). *Вдосконалення викладання у вищій освіті: теорія та практика*. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України. <https://doi.org/10.31874/TE.2023>

Біляковська, О. О., Біницька, К. М. (2023). Студентоцентризований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум*. 1(1). 10-15. [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-2GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-2GF)

Тринус О. В.

Тайм-менеджмент

Тайм-менеджмент (від англ. time – час, management – управління) — це гнучка технологія або мистецтво свідомого контролю за часом, спрямоване на підвищення ефективності та продуктивності діяльності. Тайм-менеджмент є системою, що охоплює навички, інструменти та методи, які використовуються для виконання конкретних завдань, проєктів та досягнення життєвих цілей. Тайм-менеджмент як технологія включає широкий спектр діяльності та складається з наступних основних етапів:

1) визначення цілей: етап, на якому формується відповідь на питання, навіщо управління часом потрібне конкретній особі, що допомагає визначити необхідні методи;

2) аналіз: процес виявлення нераціонального використання часу, його причин («поглиначів часу») та визначення ключових чинників, які мають найбільш несприятливий вплив;

3) планування: складання переліку завдань, які необхідно виконати за певний проміжок часу;

4) реалізація та контроль: застосування методів для ліквідації причин втрат часу, а також розподіл, делегування, моніторинг і визначення пріоритетів (складання списків справ).

Головною метою тайм-менеджменту як технології формування культури розумової праці є навчання студентів методам самоорганізації навчальної діяльності та допомога у формуванні відповідних навичок самоорганізації. Як результат, це має призвести до підвищення ефективності та оптимізації навчального процесу (Іванова, 2017). Основними завданнями тайм-менеджменту є: постійне підвищення власної працездатності студента; постійний контроль за якістю виконаної роботи; аналіз щоденного розпорядку дня та його оптимізація; удосконалення навичок використання бюджету власного часу; уміння відмовлятися від неефективних і нераціональних видів діяльності; раціональне планування часу й виконання всіх поставлених завдань у визначені проміжки часу; правильна організація часу для навчальної діяльності та відпочинку (Іванова, 2017). Застосування тайм-менеджменту відкриває студентам можливість ефективно використовувати час навчання для підготовки до майбутньої

професійної діяльності, а також вільний час — для самореалізації та саморозвитку.

Тайм-менеджмент є послідовною, цілеспрямованою діяльністю, що ґрунтується на застосуванні технік навчальної діяльності з метою ефективного використання власного часу в повсякденному житті.

Як організаційно-технічна складова навчально-виховного процесу, технологія тайм-менеджменту має такі основні ознаки:

Алгоритмічність: наявність чіткої послідовності в самоорганізації навчальної діяльності.

Унікальність: визнання особистісного стилю кожного студента у здійсненні самоорганізації.

Готовність: постійна готовність оптимально використовувати власний вільний час (Іванова, 2017).

Індивідуальний тайм-менеджмент – це сукупність технік та технологій, які здобувач освіти використовує для правильного використання ресурсів власного часу задля особистих інтересів та максимальної ефективності. Ця технологія обов'язково враховує особистісні особливості студента: час його максимальної активності, особливості біологічного годинника, психологічний потенціал, домінуючу півкулю мозку, а також схильність до прокрастинації (відкладання справ, яке пояснюється лінощами, недостатністю мотивації або страхом провалу чи успіху) (Olyinik, 2023).

Структура управління часом – це послідовний процес, де інформація та комунікація здійснюються на кожній стадії:

Постановка цілей: Допомагає організувати діяльність на їх виконання. Мета має описувати кінцевий результат, а не самі дії. Результати цього етапу: мотивація, усунення слабких сторін та фіксація термінів.

Планування: Основне завдання – якнайбільше встигати в одиницю часу. Методи охоплюють щоденне, місячне та річне планування. Результат: оптимальний розподіл часу та скорочення термінів виконання.

Прийняття рішень (Пріоритизація): Поведінкова і волевовольова дія, часто миттєва відповідь на обставини. Методи включають АБВ-аналіз, встановлення пріоритетів, принцип Парето (80:20), делегування справ та принцип Ейзенхауера. Результат: виграш у часі, упорядкування справ щодо їх важливості та підвищення продуктивності.

Реалізація та організація: Безпосереднє виконання запланованого. Методи: графік продуктивності, розпорядок дня, облік біоритмів. Результат: концентрація на значних завданнях, становлення індивідуального робочого стилю та використання піку продуктивності.

Контроль: Перевірка відповідності задуму і результату. Методи: порівняння задуму з результатом (контролювання процесу), контролювання досягнення цілей (контролювання підсумків) та самоконтроль (огляд підсумків дня). Результат: забезпечення запланованих результатів та позитивний вплив на життя.

Інформація та комунікація: Методи спрямовані на раціональне використання часу під час взаємодії: раціональні збори, раціональне читання, використання телефону, ведення бесіди та кореспонденції. Результат: менше відволікань, краща організація нарад, швидке читання (Olyinik, 2023).

Принципи тайм-менеджменту визначають діяльність студента, пов'язану з ефективним використанням часу:

Пріоритизація – перед виконанням завдання потрібно визначити, наскільки воно термінове, складне і важливе.

Планування – розібратися, коли його слід зробити і скільки часу на це піде.

Структурування – зрозуміти, як відстежувати виконання завдання та його результати.

Від складного до простого – найскладніші завдання необхідно ставити на початок дня.

Фокус – не починати нову справу, не закінчивши стару.

Порядок – чистота на робочому місці підвищує ефективність.

Самотивація – фактор, який дозволяє працювати більш ефективно і з більшою віддачею.

Серед основних засад управління часом І.Олійник (Olyinik, 2023, с.149) виділяє найсуттєвіші:

Аналіз часу та справ: Допомагає визначити реальний час, необхідний на підготовку до занять та інші необхідні справи (сон, спорт).

Визначення пріоритетів (за Ейзенхауером): Завдання поділяються на чотири групи: Важливі та термінові (виконуються першочергово); Важливі, але не термінові (читання, хобі); Термінові, але не важливі (можна делегувати); Нетермінові та неважливі ("пожирачі часу", від яких краще відмовитися).

Планування свого дня, тижня: Складання письмового плану, рівномірний розподіл навчальних та особистих справ.

Завчасність: Важливі завдання, що вимагають тривалого виконання (курсіві, підготовка до іспитів), треба заздалегідь планувати, можливо, використовуючи програми-планувальники.

Гнучкість: За потреби у власні плани вносяться корективи, а час, що звільнився, використовується для саморозвитку.

Посильний розподіл навантаження: Адекватна оцінка складності та обсягу справ.

Виховання самодисципліни: Дотримання розпорядку дня, уникнення відволікань, дотримання правила: спочатку складне завдання, а під час перерви – приємне.

Мотивація себе: Використання власної системи нагород та заохочень за успішні справи.

Допомога та взаємовиручка: Консультування з викладачем/однокурсниками щодо незрозумілих моментів. Розподіл запитань між однокурсниками при підготовці.

Відпочинок: Повноцінний сон та раціональне харчування.

Виконання кількох справ одночасно: Наприклад, прослуховування аудіокниг або вивчення іноземних слів під час монотонних дій (приготування їжі, дорога).

Спеціальні навички: Тренування навичок швидкочитання та «сліпого» набору тексту. Тренування пам'яті та концентрації уваги для скорочення часу на якісне засвоєння інформації.

Таким чином, тайм-менеджмент — це процес, що поєднує аналітичні та практичні навички для цілеспрямованої організації як професійної, так і особистої діяльності.

Літ.:

Іванова, Г. І. (2017). Тайм-менеджмент як педагогічна технологія формування культури розумової праці студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 50, 282–292. <https://doi.org/10.31812/pedag.v50i0.1313>

Olyinik, I. (2023). Time management of future primary school teachers as a condition for effective distance learning. *B U L L E T I N Of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, 52(2), 147–155. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2023-2-52-147-155>

Остапйовський, І., & Остапйовська, Т. (2025). Тайм-менеджмент як важлива складова діяльності сучасного педагога. *Acta Paedagogica Volynienses*, (1), 123–128. <https://doi.org/10.32782/apv/2025.1.17>

Степанова, Н. М., & Гнезділова, К. М. (2023). Тайм-менеджмент у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Scientific bulletin of KRHPA*, (17), 186–192. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.23>

Маршицька В.В

Учіння

Учіння – індивідуальна форма активності, спрямована на засвоєння знань-смислів і розвиток інтелекту й мислення, а з їх допомогою – розвиток системи компетентностей кожного студента ЗВО для входження у світ соціальних взаємодій і само утримування себе в соціумі засобами саморозвитку і самовдосконалення професійної дії впродовж життєвого циклу.

В учінні, яке психологія називає навчальною діяльністю, завжди наявна свідома установка особистості на оволодіння інтелектом, афектом, волею й іншими компонентами психологічного досвіду як її продуктами. Учіння має місце там, де дії людини керуються свідомою метою засвоїти певні смислові знання й практичні вміння та ціннісні культурні духовно-практичні орієнтації. Саме це дає основу розглядати учіння як навчальну діяльність. Психологічна складова свідомості учіння полягає в тому, який смисл для студентів набувають опановані ними знання. Необхідно формувати свідоме відношення молодшої людини до учіння з першого курсу навчання у закладі вищої освіти, розуміння того, чому й для чого вчитися. Цей момент один із основоположних у формуванні і забезпеченні успішності учіння. Лише при цій умові можна позбутися формалізму у засвоєнні знань, у забезпеченні високого рівня самосвідомості (Зязюн І.А., 2014).

Літ.:

Зязюн, І. А. (2014). Психологічні умови учіння-виховання особистості. У І. А. Зязюн (Гол. ред.), *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*: Зб. матеріалів XI Міжнар. Педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької (Вип. 5(9), С. 16–26).

Лавріненко О.А.

Фасилітація

Термін «фасилітація» (від англ. “facilitation”) прийшов у педагогіку із гуманістичної психології й означає «полегшувати», «допомагати», «сприяти».

Уперше ефект фасилітації, як поліпшення індивідуального результату та підвищення ефективності діяльності особи у присутності інших людей, був зафіксований і описаний ще в кінці XIX ст. Пізніше цей феномен досліджували такі вчені, як Р. Зайрець, Н. Триплет, Е. Катрелл, Л. Ланге, Ф. Олпорт та інші (Беляєва та ін., 2025). Фасилітація включає такі елементи:

- слухання та підтримка (забезпечення простору для вираження ідей здобувачів освіти);
- запитання та стимулювання дискусії (активне використання відкритих питань, які спонукають до рефлексії і пошуку рішень);
- спрямованість та організація групової роботи (забезпечення координації та взаємодії в рамках проєктів, досліджень або освітніх завдань);
- оцінка та рефлексія (надання конструктивного зворотного зв'язку для поліпшення освітнього процесу) (Беляєва та ін., 2025).

У науці виділяють фасилітацію *соціальну* і *педагогічну*. Відрізняються ці два терміни «*фасилітація соціальна*» і «*фасилітація педагогічна*» своїм специфічним впливом на оточуючих: у першому випадку фасилітація відбувається за допомогою спостереження за діями суб'єкта, а у другому – завдяки стилю спілкування педагога з учнями та впливу його особистості на особистість того, хто навчається.

Феномен фасилітації має значну історію дослідження в контексті педагогічної діяльності (Волченко & Гарькавець, 2019). Дослідники вивчали фасилітацію у кількох ключових аспектах:

– *психологічні особливості та здібності педагогів*: аналізувався розвиток відповідних психологічних якостей, таких як адекватна самооцінка, розвинений самоконтроль, схильність до саморозвитку та професійна спрямованість (Жижина, 2000); досліджувалися фасилітативні здібності педагогів до конструктивного спілкування (Врублевська, 2001) та здатність до фасилітативної взаємодії майбутніх соціальних педагогів (Борисюк, 2011); технології та стратегії професійного розвитку: фасилітація розглядалася як стратегія професійного розвитку вчителів-фасилітаторів через використання практичних досліджень (Junor, Janice, Fournillier, 2012); вивчалася застосування фасилітативних технологій у навчанні, зокрема математиці (Borko, Koellner, Jacobs, 2014); досліджувалася роль відеоматеріалів як ефективного інструменту для професійного розвитку та полегшення предметного аналізу педагогічної діяльності (Tunney, Goldsmith, Seago, 2014); розроблялися подвійні етапи підготовки фасилітатора з використанням адаптованих матеріалів навчання (Jacobs, Seago, Koellner, 2017);

– *психологічні чинники та вплив на освітній процес*: акцентувалася увага на психологічних чинниках (таких як психологічна безпека, психологічна свобода, релевантність навчання та творчі умови), що стимулюють взаємодію вчителя та учня (Ogienko, 2016); дослідники наголошували на ролі фасилітатора

як важливого ресурсу для вчителів різних спеціальностей, який надає цінну інформацію, ідеї та рекомендації для удосконалення власної діяльності (Lesseig et al., 2016).

— *компетентність та ставлення до змін*: розглядалися екофасилітативні прояви, пов'язані з умілим ставленням індивіда до неоднозначності та хаосу як до джерела зростання та розвитку (Лушин, 2016).

Розробка концепції педагогічної фасилітації почалася в 50-ті роки ХХ століття К.Роджерсом та іншими представниками гуманістичної психології. Під фасилітацією К.Роджерс розумів тип навчання за якого педагог-фасилітатор, займаючи партнерську позицію, сприяє розвитку учня і може сам навчитися жити (Огієнко, 2012).

Фасилітація висуває певні вимоги до педагогічної дії, виходячи з того, що стимулювання, ініціювання, заохочення, саморозвиток та самовиховання здобувачів освіти повинно відбуватися за рахунок індивідуального стилю педагога, особливостей його особистості. Тобто, педагогічні дії викладача-фасилітатора спрямовані на створення сприятливих умов для самостійного та осмисленого учіння.

На думку К.Роджерса, існують три основні установки педагога-фасилітатора, які можна розглядати як важливі психологічні чинники його педагогічної дії:

перша – передбачає відкритість педагога своїм особистим думкам та переживанням, здатність відкрито висловлювати та транслювати їх у міжособистісному спілкуванні зі студентами, тобто, її головними характеристиками є «істинність» та «відкритість»;

для другої установки визначальними є «прийняття» та «довіра», тобто внутрішня впевненість педагога у можливостях та здібностях кожного студента;

третя – описується терміном «емпатійне розуміння» – бачення педагогом внутрішнього світу та поведінки кожного студента з його внутрішньої позиції, якби його очима (Огієнко, 2012).

Фасилітаційний підхід, на відміну від традиційного, будується на максимальному залученні та співпраці й містить такі ключові елементи:

- участь та слухання: в обговоренні беруть участь усі учасники освітнього процесу, при цьому кожен має змогу висловитися та бути почутим;
- сприяння розумінню: матеріал пояснюється не шляхом прямої подачі, а через формування запитань для кращого його засвоєння;
- толерування думок: протилежні думки існують і обговорюються в одному навчальному просторі;
- консенсус: проблема вважається розв'язаною лише тоді, коли всі, кого вона стосується, погодилися з рішенням та зрозуміли його аргументацію (Медведева, 2023).

Роль педагога-фасилітатора – це роль організатора, а не лише джерела знань. Педагог-фасилітатор:

- організовує процес, залучає учасників і структурує роботу групи так, щоб, використовуючи її повний потенціал, разом досягнути спільної цілі;

- створює безпечне середовище та налагоджує процес групової взаємодії, при цьому не обов'язково виступає джерелом знання чи ідей;
- слідує за виконанням завдань, емоційним станом та взаємозв'язками учасників;
- бути експертом із методів групової взаємодії (Медведева, 2023)..

У процесі організації навчальної діяльності із використанням методів фасилітації роль викладача кардинально змінюється:

- традиційна роль викладача: зазвичай викладач є носієм знань і центром освітньої взаємодії. Його роль полягає у викладанні предмету (розповідає, пояснює, доводить). Освітній процес відбувається в аудиторіях, фокус спрямований на індивідуальні успіхи, що створює атмосферу конкуренції. Головним є результат навчання, а помилятися – це погано.
- роль викладача-фасилітатора: викладач створює проблемні завдання, використовує метод проєктів, направляє, радить, допомагає, слухає. Здобувач є центром освітньої взаємодії, а пояснення відбувається через запитання. Навчання відбувається через помилки. Фокус спрямований на спільні успіхи, що створює атмосферу співпраці та взаємодопомоги. У пріоритеті – індивідуальні компетентності та soft skills (гнучкі навички). На кожному етапі заняття може використовуватися свій освітній простір (Медведева, 2023).

Педагогічна фасилітація – це інноваційний підхід до навчання, який сприяє підвищенню інтересу, пізнавальної активності, розвитку самосвідомості того, хто навчається, реалізацію особистісно значущих цілей у процесі навчання і створення творчого освітнього середовища. Педагогічна фасилітація спрямована не тільки на полегшення, допомогу, створення ситуації успіху, орієнтацію на студента, його внутрішній світ, створення психологічного клімату довіри, забезпечення співпраці; актуалізацію мотиваційних ресурсів учіння, але й на власне особистісно-професійне зростання та самовдосконалення педагога. Педагогічна дія у фасилітаційній взаємодії детермінується педагогічною емпатією викладача, його професійно-педагогічною усталеністю та комунікативною компетентністю, конгруентністю, психологічною безпекою та психологічною свободою, створенням умов для фасилітаційного спілкування та фасилітаційного впливу, сформованістю такої якості як фасиліативність (Огієнко, 2012).

Літ.:

Беляєва, Н., Голіяд, Р., Ребрина, М., & Сушко, І. (2025). Фасилітація у підготовці майбутніх учителів в умовах освітньо-науково-виробничого кластеру. *Молодь і ринок*, (2/234), 107–112. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324298>

Волченко, Л., & Гарькавець, С. (2019). Фасилітація та розвиток професійних компетентностей сучасного педагога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, (3(50)Т1), 53–63. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2019-50-3-1-53-64>

Медведева, М. (2023). Фасилітація в освітньому процесі закладу вищої освіти в умовах воєнного стану. *Věda a perspektivy*, (11(30)). [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-11\(30\)-201-211](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-11(30)-201-211)

Огієнко, О. І. (2012). Фасилітація у вимірах педагогічної дії. В. В. Рибалка та Е. О. Помиткін (Ред.), *Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії: Збірник наукових праць* (Ч. 1, С. 262–268). Харків.

Маршицька В.В

Цифрова грамотність викладача

Цифрова грамотність викладача – це комплекс знань, умінь та навичок, що дозволяють педагогу безпечно та ефективно використовувати цифрові технології та ресурси Інтернету для пошуку, оцінки, створення та обміну інформацією. Ц. г. є життєво важливою характеристикою сучасного викладача, що виходить за рамки володіння функціональними ІТ-навичками та визначає спектр цифрових моделей його поведінки, сприяє формуванню онлайн-ідентичності, є основою функціонування й розвитку в конкретному професійному або академічному середовищі.

Використання та поширення терміну «цифрова грамотність» традиційно пов'язується з ім'ям американського письменника і журналіста П. Гілстера (P. Hilster), який вперше запропонував його в 1997 році.

Структурними компонентами цифрової грамотності, які у зарубіжному науковому просторі розглядаються як характеристики, що визначають систему цінностей людини цифрового світу, виокремлюються: *медіаграмотність* (media literacy) – передбачає здатність критично і творчо здійснювати академічну й професійну комунікацію засобами ЗМІ; *інформаційна грамотність* (information literacy) – пов'язується з умінями знаходити, інтерпретувати, оцінювати, керувати інформацією та обмінюватися нею; *ІК-грамотність* (IC-literacy) – розуміється як здатність вивчати, адаптувати й використовувати цифрові пристрої, спеціальні служби та додатки; *комунікація і співпраця* (communications and collaboration) – уміння використовувати цифрові інструменти для навчання та проведення досліджень; *цифрові стипендії* (digital scholarship) – передбачає участь у нових академічних, професійних та дослідницьких практиках засобами інформаційних технологій; *навички навчання* (learning skills) – включають уміння навчати та навчатися у формальних та неформальних високотехнологічних середовищах; *кар'єра та онлайн ідентифікація* (career & identity management) – уміння управляти цифровою репутацією й ідентифікацією в мережі Інтернет.

Опис Національної рамки цифрової грамотності передбачає шість компонентів цифрової грамотності (основи комп'ютерної грамотності; інформаційна грамотність, уміння працювати з даними; створення цифрового контенту; комунікація та взаємодія у цифровому середовищі; безпека у цифровому середовищі; розв'язання проблем у цифровому середовищі та навчання впродовж життя); Концептуально-референта рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників – три (комп'ютерна грамотність; інформаційна та медіаграмотність; безпека в цифровому середовищі).

Формування й розвиток цифрової грамотності викладача спрямоване на чітке усвідомлення дидактичних можливостей цифрових технологій, оволодіння вміннями адаптувати форми, методи, засоби навчання до вимог цифрового освітнього середовища, враховувати при цьому специфіку дисципліни, що викладається, особливості тих, хто навчається.

- Літ.:
Тринус О. (2022). Формування цифрової грамотності майбутніх викладачів закладів вищої освіти: теоретичний аспект. Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» 6. 98–115. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(6\).2022.98-115](https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.98-115)
Quick guide – Developing students' digital literacy (2014). URL: https://digitalcapability.jiscinvolve.org/wp/files/2014/09/JISC_REPORT_Digital_Literacies_280714_PRINT.pdf

Тринус О.В.

Цифрова ідентичність викладача

Цифрова ідентичність викладача – це сукупність характеристик, дій, цінностей і професійних проявів педагога у цифровому середовищі, які створюють та підтримують унікальний віртуальний образ його особистості як суб'єкта освітньої діяльності.

Ц. і. є невід'ємною частиною самосвідомості; передбачає усвідомлення викладачем власної приналежності до певної спільноти в інформаційно-комунікаційному середовищі мережі Інтернет; проявляється через міжособистісну комунікацію і власну репрезентативність в цифровому середовищі; містить сукупність всієї інформації про особу у цифровому просторі, різноманітні форми її цифрового самовираження (комплекс даних і взаємодій в онлайн середовищі, «цифрові сліди», профілі і самопрезентацію в соціальних медіа, цифровий імідж тощо).

Функціями цифрової ідентичності викладача визначаються:

- провідна роль у професійному самовизначенні, адаптації до умов цифрових освітніх трансформацій, готовність інтегрувати інноваційні технологічні рішення (онлайн-комунікація, використання освітніх платформ, цифрових інструментів, мережових спільнот) в освітню практику;
- раціональне вибудовування власного віртуального образу, його використання як інструменту впливу на свідомість та діяльність здобувача освіти, представника Z-покоління; формування його цифрової ідентичності, навичок реальної комунікації, ефективної соціалізації;
- самопізнання, розширення уявлень про власну особистість шляхом об'єктивації та інтеграції її аспектів; можливість керувати власною цифровою ідентичністю і репутацією залежно від мінливих умов комунікації у віртуальному середовищі, у тому числі – в умовах впровадження штучного інтелекту;
- розуміння цифрового сліду, що особа залишає в мережі Інтернет, його потенційних наслідків для забезпечення безпеки та конфіденційності в цифровому середовищі як власної, так і здобувачів освіти; набуття й розвиток навичок управління своїм *цифровим слідом*, створення позитивної присутності в Інтернеті;
- формування довіри та авторитету між учасниками сучасного освітнього процесу, організація психологічно комфортного освітнього середовища, що сприятиме суб'єктному включенню студентів у процес навчання, підвищенню їхньої мотивації, а також зниженню рівня професійного вигорання викладача.

Конструювання викладачем ідентичності в мережі, що впливатиме на спосіб його сприйняття у сучасному світі, передбачає: врахування специфіки цифрового середовища; усвідомлене і критичне ставлення до використання цифрових технологій; створення автентичного віртуального профілю; дотримання конфіденційності, виконання етичних та правових норм щодо використання даних; принципів академічної доброчесності у роботі з освітнім контентом.

Літ.:

Волинець, В. О. (2021). Ідентичність особистості та специфіка її самопрезентації у віртуальному комунікативному просторі. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2. 31-36.
URL: <http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/3539>

Тринус О. В.

Цифровий інтелект

Цифровий інтелект – це сукупність соціальних, емоційних, пізнавальних здібностей, які дозволяють людині протистояти викликам і адаптуватися до вимог цифрового життя. Цифровий інтелект охоплює знання, навички, ставлення та цінності, необхідні людям для успішного розвитку в цифровому світі та впевненості у подоланні викликів і вимог цифрової ери/

Теорію цифрового інтелекту та його коефіцієнту («Digital Quotient», DQ) розроблено дослідницькою групою під керівництвом П. Юхена (P. Yuhyun), професора Наньянського технологічного університету (Nanyang Technological University (NTU)), м. Сингапур, та схвалено Світовим економічним форумом у 2016 році. Того ж року вченими було створено онлайн-платформу DQ Institute з метою популяризації й просування ідеї цифрового інтелекту. Перший у світі «Глобальний стандарт щодо цифрової грамотності, цифрових навичок і цифрової готовності – стандарт IEEE 3527.1™ для цифрового інтелекту (DQ)» затверджено Радою зі стандартів Інституту інженерів з електротехніки та електроніки (Institute of Electrical and Electronics Engineers, IEEE) 24 вересня 2020 року.. На переконання авторів, хоча новітній феномен може піддаватися критиці з точки зору того, що він не є справжнім людським інтелектом, система DQ спрямована на підготовку суспільства до майбутніх технологічних змін, створення керівництва для країн щодо розвитку національної освіти в новітніх умовах, а її компоненти вже знаходять відображення в освітніх програмах.

Стандарт цифрового інтелекту містить двадцять чотири компетенції (DQ24), що співвідносяться з вісьмома взаємопов'язаними сферами життєдіяльності: *цифрова ідентичність; цифрове споживання; цифрова безпека; цифровий захист; цифровий емоційний інтелект; цифрова грамотність; цифрова комунікація; цифрове право*, які розвиваються на трьох базових рівнях зрілості – цифрове громадянство (здатність використовувати цифрові технології та медіа безпечно, відповідально та ефективно), цифрова креативність (здатність стати частиною цифрової екосистеми шляхом створення нового контенту), цифрове підприємництво (здатність використовувати цифрові технології для вирішення глобальних проблем і створення нових можливостей).

Формування цифрового інтелекту здобувачів освіти пов'язано з оволодінням такими ключовими навичками: *Digital-особистість* (вміння створити і підтримувати здорову індивідуальність як у віртуальному, так і в реальному світі); *керування часом, проведеним перед екраном; протистояння кібербулінгу* (вміння розпізнавати ознаки кібербулінгу і правильно на них реагувати); *кібербезпека* (вміння захистити свої дані, нейтралізувати різні кібератаки); *критичне мислення; цифрові сліди* (розуміння походження цифрових слідів, вміння управляти ними в мережі); *емоційна цифрова пам'ять* (здатність свідомо пам'ятати аспекти цифрового досвіду); *Digital-емпатія* (когнітивна та емоційна здатність до рефлексії і соціальної відповідальності при використанні цифрових технологій).

Літ.:

Global Standards for Digital Literacy, Skills, and Readiness (24 вересня 2020). URL: <https://live.dqinstitute.org/dq-framework/>

Кохановська, О. В., Слюсаренко, Н. В. (2020). Сутність та складові цифрового інтелекту особистості. *Педагогічний альманах*. 46. 40-48. <https://doi.org/10.37915/pa.vi46.106>

Тринус О.В.

Цифрове покоління

Цифрове покоління – це група людей, які народилися за часів цифрової революції, чие дорослішання проходило під бурхливим розвитком/розквітом інформаційно-комунікаційних технологій.

Термін «цифрове покоління» вперше у 2007 році запропонували американські підприємці Д. Спір (J. Spear) і А. Дігнан (A. Dignan); близьким за змістом до нього є поняття «мережеве покоління» (NET-Generation), N-Gen) (автор – канадський вчений Д. Тепскотт (D. Tapscott), 2009 р.); для позначення представників цифрового, мережевого покоління було використано термін «цифровий абориген» («digital native»), введений до наукового обігу американським письменником М. Пренскі (M. Prensky) у 2001 р.

Відповідно до теорії поколінь американських учених Н. Хоува (N. Howe) та У. Штрауса (W. Strauss) ключовими фігурами «цифрових аборигенів» є представники покоління Y («мережеве покоління», «міленіали», «покоління соціальних мереж», «нульові») – народжені в 1983-2000 роках, та покоління Z («цифрове покоління», «покоління великого пальця», покоління «ЯЯЯ») – народжені (ті, що ще народяться) в період з 2000 по 2025 рік; крім того, в умовах цифрового суспільства до «цифрових аборигенів» долучаються і «цифрові іммігранти» («digital immigrants»), які не народилися в цифровому світі, але активно користуються досягненнями цифровізації сучасного суспільства – представники покоління X, народжені в 1964-1983 роках.

Сучасна українська молодь, здобувачі освіти здебільшого належить до покоління Z, з яким взаємодіють педагоги. Принципова відмінність цифрового покоління від інших полягає в тому, що його становлення відбувається виключно в цифровому суспільстві, яке сприяє доступності необмежених можливостей отримання та перероблення інформації. «Цифрові» не пам'ятають світ без Інтернету та соціальних мереж; те, що попередні покоління називають «новими

технологіями» або «технологіями майбутнього», для цифрового покоління є буденністю. Освоєння віртуальної реальності як засобу діяльності та спілкування стає для цифрових одним із ключових факторів успішної соціалізації

Характеристиками представників «цифрового покоління» є: креативність; багатозадачність (здатність одночасно виконувати декілька справ, не зосереджуючись на жодній із них; швидке перемикання між декількома завданнями); несприйняття суто теоретичної інформації, відірваної від життя, монотонності; цінування різноманітності, різнопланової роботи тощо. Їхніми основними проблемними зонами визначаються: інформаційна перевантаженість, зниження емпатії та соціального інтелекту (здатності розуміти почуття та потреби інших); інтернет-залежність (ігрова, від соціальних мереж, від власного іміджу); трансформація понять особистого простору, захисту особистих даних, авторських прав; небажання щось запам'ятовувати (запам'ятовується не зміст, а місце, де є потрібна інформація); інфантилізація.

Для організації оптимальної взаємодії із представниками цифрового покоління варто враховувати такі принципи роботи: 1) завдання для виконавців має бути поставлене у стислій (лаконічній) формі, розподілене на максимально короткі етапи (блоки-стадії), тому що вони не схильні приділяти багато часу для нової інформації, спосіб їх думок відрізняється фрагментарністю, а судження – поверховістю («кліпове мислення»); 2) завдання мають бути прописані, адже «цифрові» виконавці не звикли все запам'ятовувати; 3) треба враховувати залежність від «лайків», тобто частіше схвалювати їхню роботу; 4) мають бути поставлені не тільки чіткі завдання, але й терміни їх виконання (так звані дедлайни); 5) оскільки представники цифрового покоління – візуали, тому необхідно використовувати візуалізацію інформаційного матеріалу в різних формах; 6) освітнє середовище, породжене високими технологіями, є важливим інструментом для навчання представників цифрового покоління; цінним є також моральний та фізичний комфорт під час навчання.

Літ.:

- Кривошеїн, В. В. (2024). Цифрове покоління та його управлінський потенціал. У Кривошеїн В. В., Ходус О. В. (Ред.), *Українське суспільство в умовах цифрових трансформацій: виклики, тенденції, можливості* (с. 65-95). Дніпро: Інновація. <https://doi.org/10.15421/3424MNGRAF>
- Зеленов, Є. А. (2025). Особливості цифрового покоління. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 1(111). 48-65. <http://dx.doi.org/10.33216/2220-6310/2025-111-1-48-60>
- Струтинська, О. В. (2020). Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. *Open educational e-environment of modern University*. 9. 145-160. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.12>

Тринус О.В.

Цифровий освітній хаб

Поняття хаб (англ. hub), що застосовується в транспортній галузі, сфері ІКТ, у переносному сенсі означає центр діяльності, уваги або центральний вузол мережі. У широкому сенсі сучасний хаб – це осередок, де зібрані різноманітні ресурси, здійснюється співпраця та спілкування, набувається досвід, проходять тренінги і навчання, акумулюються нові ідеї, реалізація яких потребує залучення і об'єднання однодумців, застосування ресурсів та інструментів, інтелектуальних напрацювань. Діяльність, що здійснюється у сучасному технологічно орієнтованому світі, відбувається як у реальному, так і у віртуальному просторі. За місцем розгортання хаб як продукт сучасного світу може бути: реальним, створеним на базі фізичного об'єкту (приміщення); віртуальним, що розміщується онлайн на спеціальних засобах (серверах); комбінованим, у якому поєднуються ознаки як реального, так і віртуального хабів (Гриценчук, 2020, с. 345)

О. Гриценчук характеризує *цифровий освітній хаб* як багатофункціональний компонент освітнього простору з ІКТ складовою, створений з метою об'єднати та сконцентрувати цифрові освітні ресурси, інструменти, технології, де забезпечені організаційно-педагогічні умови для набуття знань, формування та розвитку компетентностей, реалізації співпраці та спілкування учасників освітнього процесу (учнів, учителів, керівників навчальних закладів, студентів, аспірантів і докторантів, науковців, батьків, громадських організацій та всіх зацікавлених осіб), організований з метою підтримки навчання і виховання; вироблення ідей та обміну досвідом; набуття зв'язків з однодумцями та їх об'єднання, що сприяє створенню інновацій та їх впровадженню в освіту; реалізації проєктів; професійному та особистому саморозвитку та самовдосконаленню (Гриценчук, 2020, с. 346).

Простір цифрового освітнього хабу може бути розбудований й інтегрований у цифрове освітнє середовище закладу освіти (школи, методичного кабінету, закладу вищої освіти, закладу позашкільної освіти та ін.). Освітній хаб може функціонувати як сам по собі, так і в складі мережі хабів. Мережа може бути розгорнута цілеспрямовано, також хаби можуть самі об'єднуватись у мережу, залучаючи до неї нових членів.

Співпрацювати в хабах можуть учні, студенти педагогічних закладів вищої освіти, учителі та викладачі закладів вищої освіти, батьки, організації та установи освіти і культури та ін. Усі зацікавлені можуть здійснювати колаборацію, пропонуючи ідеї, залучаючись до проєктів, використовуючи ресурси, навчальні матеріали, відеоуроки та лекції, відвідуючи освітні і культурні заходи, шкільні вистави, музеї, бібліотеки та ін. Для вчителів цифрові освітні хаби пропонують курси підвищенні кваліфікації, на яких є можливість дистанційно розвинути громадянську та ІК-компетентності, опанувати нові методи та форми роботи, навчитись застосовувати мультимедійні засоби та ІКТ у професійній діяльності чи покращити їх (Гриценчук, 2020).

Літ.:

Гриценчук, О. О. (2020). Цифрові освітні хаби для підтримки громадянської освіти як складова інформаційно-цифрового навчального середовища: Досвід Нідерландів, Бельгії та України. *Information Technologies and Learning Tools*, 79(5), 341–360. <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.4048>

Маршицька В.В

Наукове видання

ВІКТОРІЯ МАРШИЦЬКА, ЛАРИСА ПЕТРЕНКО,
ОЛЕКСАНДР ЛАВРІНЕНКО, ОЛЕНА ТРИНУС
ПСИХОПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК
ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

Гарнітура Times New Roman. 4,7 обл.-вид. арк.

Дизайн обкладинки: Булатов В. А.
Технічний редактор: Майборода Л. А.

Видано ТОВ «Юрка Любченка»
e-mail: u19-07@ukr.net
тел.098-444-06-68
м.Київ, просп Берестейський, 50.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №4685 від 06.03.2014