

## РОЗДІЛ 10

# ПСИХОПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

*Семенова Алла Василівна,  
Костюк Андрій Валерійович*

УДК 37.015.3:378.6(477)

<http://dspace.oduvs.edu.ua/handle/123456789/4923>

### **Анотація**

*У розділі 10 доведено, що особливого значення в процесі професійної підготовки майбутнього поліцейського набуває знання і урахування суб'єктивних, тобто внутрішніх психічних і психопедагогічних особистісних характеристик. З таких позицій конкретизовано сутність і особливості психопедагогічного супроводу та розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО з особливими умовами навчання. Здійснено аналіз стану розробки методологічних засад і методичної специфіки психопедагогічного супроводу і розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО з особливими умовами навчання; визначено основні напрями реалізації психопедагогічного супроводу викладачів з висвітленням теоретичних положень, методик та психопедагогічних технологій; на прикладі практично-дослідної роботи висвітлено специфіку впровадження психопедагогічного практикуму для викладачів ЗВО з особливими умовами*



навчання; визначено важливість та перспективи щодо запровадження системи психопедагогічного супроводу і розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО з особливими умовами навчання на ґрунті синергетичного підходу.

**Ключові слова:** педагогічна майстерність викладача вищої школи, підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, якість освіти, психопедагогічний супровід, взаємодія, самоорганізація, саморозвиток, практикум.

## Вступ

Забезпечення органів Національної поліції висококваліфікованими працівниками, здатними ефективно вирішувати поставлені завдання, не лише спирається на потребу в озброєнні поліцейських комплексом професійних знань, умінь та навичок, а й передбачає формування їх психолого-педагогічної компетентності у межах професійної підготовки, як сукупності морально-психологічних, професійних, психофізіологічних, соціально-психологічних й індивідуально-особистісних характеристик, властивостей і якостей, що відповідають особливостям оперативно-службової діяльності та виступають внутрішньою умовою її успішного здійснення [1].

Сучасні реалії функціонування поліції в умовах військових дій потребують вдосконалення професійної психолого-педагогічної підготовки поліцейських, де необхідним напрямком, на наш погляд, є розробка та впровадження у систему професійного навчання поліцейських психопедагогічного супроводу і спецкурсу з розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО з особливими умовами навчання.



Означений спецкурс відповідно до ст. 72 Закону України «Про національну поліцію» [2] доцільно викладати у межах: первинної професійної підготовки; підготовки у ЗВО зі специфічними умовами навчання; післядипломної освіти та службової підготовки загалом як системи заходів, спрямованої на закріплення та оновлення комплексу професійних компетентностей із урахуванням оперативної обстановки, специфіки та профілю оперативно-службових завдань працівників поліції.

Як свідчать сучасні дослідження в аспекті вивчення закономірностей роботи людського мозку Д. Гоулмана [3], Р. Мендиуса [4] та ін., у самій природі мозку людини закладені такі властивості й якості, які дають підстави розглядати їх як *онтологічні*. А саме: постійна націленість мозку людини на нескінченне пізнання Всесвіту і його вдосконалення, початкова здатність до самозаохочення за успішну реалізацію елементарних природних якостей індивіда. Адже людина всі результати своєї діяльності духовного та етичного змісту та значення втілює у реальних матеріально-речовинних продуктах. Вона, спираючись на власне світосприйняття, властивості і здібності, завдяки яким у будь-якому об'єкті, що зустрічається на життєвому шляху людини, і явищі відразу відчуває порядок або хаос, гармонію або дисгармонію і тут же націлюється, спочатку хоч би ідеально, на ліквідацію чи подолання хаосу або дисгармонії.

Протягом десятиліть свідомість та підсвідомість розглядалися дослідниками здебільшого як щось вторинне, другорядне, вони витіснялися й заповнювалися так званим «правильним світоглядом», невагомими ідеалами (засвоєння яких спричинило досить тяжкі наслідки), помилковими символами, гаслами, утопіями, ілюзіями, емоціями (наприклад: жах, бездумний ентузіазм, глибоке задоволення й т.п.), не пов'язуючись з



процесом розвитку особистості [5]. Тож, особливого значення в процесі професійної підготовки майбутнього поліцейського набуває знання його суб'єктивних, тобто внутрішніх психічних і психопедагогічних особистісних характеристик.

Означене зумовило **мету**: розкрити сутність і особливості психопедагогічного супроводу *та розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО з особливими умовами навчання*. Для досягнення цієї мети було поступово вирішено таку низку **завдань**:

- здійснити аналіз стану розробки методологічних засад і методичної специфіки психопедагогічного супроводу і *розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО з особливими умовами навчання*;
- конкретизувати сутність психопедагогічного супроводу та основні напрями його реалізації з висвітленням теоретичних положень, методик та психопедагогічних технологій;
- на прикладі практично-дослідної роботи пояснити специфіку впровадження психопедагогічного практикуму для *викладачів ЗВО з особливими умовами навчання*;
- визначити важливість та перспективи щодо запровадження системи психопедагогічного супроводу і *розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО з особливими умовами навчання* на ґрунті синергетичного підходу.

**Методологічна основа дослідження** визначається:

- положеннями про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ та процесів розвитку суспільства, цілісним підходом до соціальної сутності особистості як суб'єкта розвитку;
- філософськими ідеями єдності світу і єдності наукового знання;



- соціальними і психолого-педагогічними працями, в яких представлені: трактування синергетичного підходу, що заснований на ідеях нелінійності, цілісності сприйняття світу;
- концепції самоактуалізації, саморозвитку і самореалізації особистості в процесі професійної діяльності;
- принципи взаємозв'язку теорії і практики;
- методологічні підходи порівняльної педагогіки до вивчення освітніх феноменів у зарубіжжі у взаємозв'язку із соціальним та культурним контекстами, у вимірі національних і світових трансформацій.

На основі загальнонаукового синергетичного підходу застосовано мультидисциплінарний метод, який забезпечується єдністю зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників; органічна єдність діагностики проблеми і суб'єктного потенціалу можливостей її вирішення, інформаційного пошуку допустимих шляхів, конструювання плану дій і первинну допомогу в його здійсненні.

## **Психопедагогічний супровід і розвиток педагогічної майстерності викладачів**

Загальнонауковий методологічний синергетичний підхід наповнює новим змістом і необхідністю підкреслити все те, що дала наукова думка для практичного застосування в сучасній освіті, науці, економіці, політиці. Оскільки таке моделювання асоціюється з соціальною самоорганізацією, а загальна теорія соціальної самоорганізації тісно пов'язана з синергетичною філософією, то для кваліфікованого пояснення передумов розробки психопедагогічного супроводу *і розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО з особливими умовами*



навчання необхідним є пояснення сутності самого синергетичного підходу.

Старогрецьке розуміння поняття *система* («συστημα» – з'єднання в єдине ціле багатьох частин) починається з констатації взаємовідносин. Тобто, за суттю, визначає сучасний постулат про рухому матерію. Вперше визначення поняття «система, що само організовується» використав англійський учений У. Ешбі (1947) [6]. Дослідник у 1948 році сконструював *гомеостат* (від грецьк. «ὁμοιος» – однаковий, подібний та «στάσις» – стан, нерухомість) – систему, що самоорганізується та моделює здатність живих організмів підтримувати деякі величини (наприклад, температури тіла) у фізіологічно допустимих межах. Така система може до певної міри пристосовуватися формами своєї поведінки до стійкої рівноваги із навколишнім середовищем при деякій випадковості у внутрішній побудові (наприклад, при зміні параметрів, зв'язків із навколишнім середовищем).

Більш широке вивчення самоорганізації почалося наприкінці 50-х років ХХ століття у зв'язку з пошуком нових принципів побудови технічних пристроїв, що наділені високою надійністю і здатні моделювати різні сторони інтелектуальної діяльності людини. У 1965 році визначено *системи, що самоорганізуються* «як такі, що знаходять властиві їм структури або функції без втручання ззовні» [7]. Погоджуючись з думкою вченого, вважаємо, що системам самої різної природи притаманні властивості самоорганізації, які відбуваються за рахунок перебудови існуючих і створення нових зв'язків між елементами системи. Відмітною особливістю процесів самоорганізації є їх цілеспрямований, але разом з тим природний, спонтанний характер: дані процеси, що відбуваються при взаємодії системи з навколишнім середовищем, в тій чи іншій мірі автономні, відносно незалежні від середовища.



З 70-х років ХХ століття до вивчення самоорганізації звернулися і інші дослідники. Так, було конкретизовано *передумови* виникнення самоорганізації [8]. *По-перше*, відкритість системи, тобто її здатність обмінюватися з середовищем енергією, речовиною і інформацією; *по-друге*, достатня віддаленість системи від точки рівноваги; *по-третє*, невірноваженість системи.

У категоріях економіки можна сказати, що «невидима рука», яка за Адамом Смітом приводить економіку в стан рівноваги, є параметром порядку. Однак сьогодні теза про досягнення рівноваги є занадто вузькою, адже існує така поведінка, яку можна зрозуміти тільки у термінах теорії хаосу». *Синергетика пропонує принципово новий підхід до прогнозування*, який, ґрунтується не тільки на аналізі наявної ситуації і безпосередніх тенденцій її розвитку, а також на розумінні окремих цілей розвитку, тобто структур-атракторів еволюції складних систем [9].

Починаючи з 90-х років ХХ століття у психології та педагогіці психопедагогічний супровід розглядається широко як в контексті освітнього процесу, спрямованого на розвиток особистості, так і в якості інструменту з надання соціально-психологічної допомоги. Зазначається, що *супровід* – це «підтримка психічно здорових людей, у яких на певному етапі розвитку виникають особистісні труднощі» [10].

Супровід розглядається як системна інтегративна технологія соціально-психологічної допомоги особистості, яка відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти в ту «зону розвитку», яка їй поки що недоступна. Також стверджується, що супровід – це особлива форма здійснення пролонгованої соціальної та психологічної допомоги, що передбачає підтримку реакцій, процесів і станів особистості, які природно розвиваються / змінюються.



З таких позицій реалізація системи психопедагогічного супроводу *і розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО з особливими умовами навчання* на підґрунті синергетичного підходу дозволить керівнику будь якого рівня вибудовувати навколо однієї загальної ще багато бокових траєкторій (освітніх маршрутів розвитку), що дозволить показати характер вірогідності процесів, різноманіття можливостей шляхів підвищення ефективності функціонування систем і способів управління ними. Основою психопедагогічного супроводу, як процесу надання допомоги людині, є: збереження максимуму свободи і відповідальності суб'єкта розвитку за вибір рішення актуальної проблеми; сприяння формуванню орієнтаційного поля, де відповідальність за дії несе сам суб'єкт розвитку.

Наразі, поняття «психопедагогічний супровід» використовується досить широко щодо сфери освіти дорослих, проблем організації навчання і виховання в контексті модернізації освіти. Все більшого значення набувають уявлення про психопедагогічний супровід як систему професійної діяльності соціальних психологів та педагогів, яка спрямовується на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку людини в ситуаціях взаємодії.

Методологічний підхід до супроводу трактується, як «парадигма супроводу», підкреслюючи його діяльнісну спрямованість і відзначаючи, що ця система «виросла» з практики, є орієнтованою як на практику, так й як на відповідну кінцеву мету, та може виступати джерелом власного розвитку людини. Також психопедагогічний супровід конкретизується як особливий вид допомоги, технологія, що призначена для сприяння вирішенню проблем, які вже виникли, або їх запобіганню в умовах освітнього процесу. Технології супроводу допомагають аналізувати впливи найближчого оточення,



діагностувати рівні психічного розвитку, використовувати активні групові методи, індивідуальну роботу [10]. Супровід розглядається як метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. При цьому суб'єктом розвитку вважається не тільки внутрішній процес розвитку людини, а також і процес її взаємодії із зовнішнім середовищем.

Супровід – це комплексний метод, підґрунтям якого виступає єдність взаємодії того кого супроводжують з тим, хто супроводжує. Процес супроводу досліджується як безпосередня або опосередкована взаємодія, результатом якої є допомога особистості у вирішенні проблем, що у неї виникають. Узагальнення численних досліджень з методології і методики організації психолого-педагогічного супроводу дозволили конкретизувати основні напрямки його реалізації [11]:

- *психологічна діагностика* з метою виокремлення труднощів, визначення ресурсів і допомоги у використанні знань про себе для саморозвитку;
- *психологічне просвітництво* у вигляді підвищення рівня індивідуальної психологічної компетентності, що дозволяє підвищити ефективність взаємодії суб'єкта в різних сферах – «Я – інші», «Я – сам», «Я – професійна діяльність», «Я – світ»;
- *психологічне консультування*, у процесі якого психологом здійснюється допомога особистості в її самопізнанні, адекватній самооцінці та адаптації до реальних життєвих умов, формування ціннісно-мотиваційної сфери, подоланні кризових ситуацій та досягнення емоційної усталеності, сприяє безперервному особистісному зростанню і саморозвитку;
- *розвиваючий навчальний курс*, в ході якого накопичується досвід використання взаємодії підтримки



щодо оптимізації власного розвитку; відпрацьовуються способи і прийоми адаптивної поведінки, відбувається навчання конструктивним способам взаємодії;

- психолого-педагогічна корекція здійснюється як активний вплив, спрямований на усунення недоліків особистісного розвитку, гармонізація особистісних та міжособистісних відносин у конкретних умовах.

Відтак, психопедагогічний супровід має здійснюватися за допомогою специфічних, індивідуальних і групових методів з використанням елементів сучасних психотехнік: здоров'язбережувальних, коучінгу, фасилітації тощо [12]. Психопедагогічний супровід викладача сприяє продуктивності навчання на ґрунті теорії **TL** (*Transformative Learning*), що містить відповідні аспекти, які були сформульовані Дж. Мезіровим [13] і конкретизовані його послідовниками:

**1. Роль викладача.** Викладач має створювати тим, кого навчає умови для усвідомлення систем власних поглядів із різних точок зору. Мета полягає в тому, щоб створити спільноту вихованців, які були б «об'єднані спільним досвідом спроб створення сенсу свого життєвого досвіду» [14]. Викладач має заохочувати рівноцінну участь суб'єктів освітнього процесу у дискурсі, заохочувати процедури, які вимагають від членів групи постійного моніторингу напряду діалогу та забезпечення рівної участі [15]. Роль викладача у формуванні середовища, яке вибудовує атмосферу довіри та турботи, а також полегшує розвиток *чуттєвих стосунків* – це фундаментальний принцип виховання у теорії **TL**. Особистість викладача також виступає рольовою моделлю через демонстрацію готовності до навчання та змін [16].

**2. Значущість професійного розвитку викладача.** Перетворююче навчіння у викладанні відбувається,



коли викладач критично вивчає власну практику і розвиває альтернативні погляди на неї. Сутність професійного розвитку викладача у теорії **ТЛ** полягає в тому, щоб допомогти викладачеві досягти розуміння особливостей його складу мислення у питаннях викладання. «У результаті, професійний розвиток важливий для сприяння викладачам у тому, щоб розвивати свою автентичність та критичну рефлексію» [17]. «Вчителям потрібна освіта та професійний розвиток, які допоможуть їм ставити питання, кидати виклик та розпочинати критичні дискусії щодо покращення освіти. Професійний розвиток має відбуватися таким чином, щоб педагоги бачили себе агентами соціальних змін сучасної освіти» [18].

**3. Стратегії перетворюючого професійного розвитку педагога.** Такі стратегії об'єднують плани дій, рефлексивну діяльність, аналіз ситуацій, розробку навчальних матеріалів та обговорення з позицій критичних теорій. Плани дій та рефлексивна активність надають зразки практики та моделі критичної рефлексії з приводу викладацької діяльності, а також забезпечують набуття досвіду викладання та навчання. Розробка навчальних матеріалів створює можливість поєднання теорії та практики. На додаток до впровадження нових технік викладання, викладачі можуть перевірити та порівняти нові концепції та практики з тими, що вже діють. Обговорення з позицій критичних теорій застосовується для того, щоб підштовхнути викладача ставити питання щодо значення та цілей інформації, заохочувати викладачів критично ставитися до вибору інформації, яку вони повідомляють студентам [17].

**4. Приклад професійного розвитку викладача.** *Наставництво* як стратегія перетворюючого професійного, особистого та організаційного розвитку, стає двостороннім процесом, інструментом навчання як



для наставника, так і для його підопічного [19]. Молоді вчителі часто визнають, що їх очікування від власної роботи спочатку були неясними: відчувалася відсутність впевненості у собі та розуміння того, яким шляхом розвиватися в освітньому середовищі. Межі теорії **TL** сприяють тому, щоб учасники навчилися здійснювати індивідуальний та колективний аналіз досвіду викладання та розширювали межі власної практики [20] Висновки Г. Клайгайт (*G. Kligyte*) схожі з висновками С. Флетчера (*S. Fletcher*): **TL** допомагає знайти сенс у складному і часто неясному діловому середовищі, яке вимагає від людини відкриття нових інших граней її особистості.

5. **Роль вихованця.** Викладач перетворюється на *фасилітатора*, коли перед вихованцями ставиться мета сконструювати знання про них самих, інших людей та соціальні норми [15]. Ті, кого навчають залучені до об'єктивної зміни систем своїх поглядів. Вони критично розмірковують над твердженнями інших. На противагу цьому суб'єктивна зміна відбувається, коли учні критично оцінюють свої власні твердження [13].

6. **Роль раціонального та емоційного.** «Перетворююче навчіння має у своєму складі два компоненти, які, як здається, іноді конфліктують одне з одним: пізнавальне, раціональне, об'єктивне та інтуїтивне, образне, суб'єктивне» [21]. Як **когнітивно-раціональне**, так й **емоційне** відіграють важливу роль у перетворюючому навчінні. Вчителям потрібно розуміти, як вони можуть допомогти учням використовувати почуття та емоції як засоби у критичній рефлексії [22].

У світі наразі існує чимало освітніх та дослідницьких інститутів, робочий процес яких побудований на принципах теорії **TL**. Наприклад, Інститут трансформаційних досліджень та Центр перетворюючого навчання в Інституті досліджень освіти в Онтаріо (OISE), Універ-



ситет Торонто [23]. *Phil Bamber* і *Les Hankin* [24] описують те, як вихованці відчують перспективну трансформацію та змінюють свої погляди на світ, коли на їхній освітній процес впливає теорія **TL**. Про поширеність застосування теорії **TL** свідчать нові освітні програми в галузях бізнесу, промисловості, охорони здоров'я, муніципальних системах навчання дорослих, таких як курси, пропонувані УМСА, і неформальні об'єднання – групи самодопомоги.

Інші вчені трактують перетворююче навчіння **TL** як інтуїтивний і емоційний процес. Так, *John M. Dirkx*, *Robert D. Boyd*, *J. Gordon Myer* та *Rosemary R. Ruether* пов'язують раціональний когнітивний та аналітичний підходи Дж. Мезірова з більш інтуїтивним і креативним цілісним поглядом на перетворююче навчіння [21]. Така думка висвітлюється, головним чином, у роботах Роберта Бойда, який розробив теорію перетворюючої освіти, засновану на аналітичній (глибинній) психології. Для Р. Бойда *трансформація* – це «фундаментальна зміна особистості, що містить водночас і рішення особистої дилеми, і розширення свідомості, яке призводить до більшої особистісної інтеграції» [25]. Незважаючи на те, що теорія **TL** зосереджується на особистості, вона не є *індивідуалістичною теорією розвитку людини*, їй не вистачає більш глибокої форми діалогу, яка полягає не тільки в обміні аргументами та не лише примусовій силі кращого аргументу [26].

На перший погляд, представлені тут погляди на перетворююче навчіння теорії **TL** суперечать одне одному. Адже один з них відстоює раціональний підхід, який насамперед залежить від критичної рефлексії, тоді як інший більшою мірою спирається на інтуїцію та емоції. Проте різниця між ними, швидше за все, є наслідком по-різному розставлених акцентів. Обидва розглядають раціональні процеси та уяву як частину *креативного*



процесу [27]. Два різні погляди на перетворююче навчання, як і приклади того, як це відбувається на практиці, припускають думку про те що: *по-перше*, можливо не існує якоїсь єдино правильної моделі перетворюючого навчання; а з іншого боку – *по-друге*: утверджують можливість і необхідність подальшого пошуку і розробки цілісної людиномірної постнекласичної концепції навчання.

Крістін Хоф [28] стверджує, що теорія **TL** може дати важливий вимір до дискурсу навчання, оскільки вона покращує наше розуміння освіти протягом усього життя. Досвід *незнання*, нестачі знань, щоб впоратися з ситуаціями, спровокованими кризою, можна розглядати як можливу «точку входу», «початку відліку» для учнів, щоб задуматися про поточні способи пізнання і буття у світі, а також взяти участь у зміні цих способів.

Тому теорія **TL**, наскільки вона зосереджена на індивідах, які переживають кризову *перспективну трансформацію*, в основному стосується дискурсивного формату для просування такого типу **TL**, який підходить для дорадчих процесів прийняття рішень та участі в демократії.

Досвід екзистенційної кризи, як-от COVID-19, показує відсутність дискусії щодо ідеї особистісного розвитку та здатності впоратися з кризами, окрім поняття «придатність для працевлаштування» в дискурсі навчання протягом усього життя. Рефлексивний *дискурс* теорії **TL**, може бути не найадекватнішим форматом для створення достатньо безпечного прогресивного людиномірного виміру простору освіти. «Замість того, щоб шукати примусову силу кращого аргументу та прийти до попереднього консенсусу щодо того, як боротися з наслідками та крайовими емоціями, теорію **TL** необхідно було б розширити *іншими складовими*» [26]. Так, особливе значення в проектуванні науково-методичного психопедагогічного супроводу викладачів мають ідеї про формування управлін-



ських компетентностей. З цих позицій, *компетентність* – це здатність діяти в ситуації невизначеності. Підвищення управлінських компетентностей може здійснюватися в межах консультаційної та тренінгової діяльності.

У багатьох країнах ЄС у закладах вищої освіти, окрім короткострокових курсів підвищення кваліфікації для освітян, функціонують освітні програми – модулі з підготовки фахівців у галузі організації безперервної професійної підготовки для дорослих. Влада сприяє фінансовою підтримкою тим, хто навчається. У деяких випадках слухачі навчаються безкоштовно [29]. Адже головна місія педагога залишається незмінною у всі часи існування людства – передаючи ціннісний досвід, готувати молоде покоління до успішного майбутнього життя. Технології психопедагогічного супроводу викладачів припускають також використання аналітичних, діагностичних, розвиваючих і навчальних методів у таких напрямках [10]:

*Перший* напрям – вирішення проблеми гармонізації особистості, підтримка мотивації на професійну діяльність, на продуктивну взаємодію.

*Другий* напрям – психологічне забезпечення умов розвитку психологічної гнучкості, що безпосередньо пов'язана з емоційним, творчим потенціалом керівників.

*Третій* напрям – забезпечення соціально-психологічних умов підвищення рівня управлінських компетентностей, перш за все комунікативної.

*Четвертий* напрям – розвиток критичного і прогностичного мислення – усвідомлення себе особистістю, яка здатна проектувати майбутнє.

Отже, *психопедагогічний супровід* – це особливий вид допомоги керівнику, викладачу, який призначений для сприяння вирішенню проблем професійно-особистісної гармонізації, або в їх попередженні, в межах якого здійснюється діагностика, психопедагогіч-



не консультування та розвиток особистісно-професійних управлінських компетентностей з використанням елементів сучасних психотехнік: здоров'язберезувальних, коучінгу, фасилітації тощо.

Полісистемний зв'язок здоров'я з виконанням професійних обов'язків передбачає застосування нових оздоровлюючих технологій, які прогнозують моделі в інтересах охорони здоров'я. На індивідуальному рівні можуть бути реалізовані відповідні «технології здоров'я»:

- *інформаційно-мотивуюча* (поєднує просвітницьку роботу через засоби масової інформації, виступи, лекції, семінари, зустрічі з адміністрацією, громадськістю);
- *організаційна* (рішення необхідних адміністративних, організаційних питань щодо);
- *медико-діагностична* (медичне обстеження з метою визначення загального фізичного стану та виявлення захворювань);
- *психодіагностична* (визначення загального психічного стану, виявлення індивідуально-психологічних особливостей);
- *психопедагогічна* (проведення спеціальних семінарів для працівників організації, індивідуально-психологічне, сімейне, групове консультування тощо);
- *психотерапевтична* (систематична організація психотерапевтичних і корекційних груп, проведення тренінгових занять різної тематики, індивідуальна робота тощо).

Пояснимо практичну реалізацію психопедагогічного супроводу на прикладі розробленого «Психопедагогічного практикуму для викладачів ЗВО з особливими умовами навчання». Цей практикум забезпечує: самостійне виконання тестових і практичних завдань з метою діагностики і особистісно-професійного самовдосконалення; застосування засвоєних раніше знань,



умінь і навичок у багатоканальній взаємодії під час тренінгових групових занять.

Психопедагогічна технологія проведення групових занять практикуму передбачає діяльність у малих групах (забезпечуючи синергетичний ефект), кожна з яких виконує певний вид практичної роботи (диференційоване навчання). Засобом управління навчальною діяльністю під час проведення групового практикуму виступає інструкція, яка регламентує і визначає дії учасників. Водночас, практичні роботи є й дослідницькими.

Цей практикум також спрямовано на засвоєння нових зразків саморегуляції поведінки, настрою, позитивного емоційного реагування на зовнішні подразники, розвиток стресостійкості, на ефективні зміни внутрішнього діалогу, ставлення учасників до самих себе та інших, до своїх цінностей, професійної мотивації, саморозвитку та самовдосконалення, усвідомлення важливості створення позитивного іміджу лідера. Ігрові методики практикуму базуються на життєвих ситуаціях учасників, з урахуванням можливих морально-етичних обмежень.

Психодіагностика проводиться самими слухачами та її індивідуальна інтерпретація стає відома тільки респонденту. Учасники поглиблюють знання про:

- типологію поведінкових реакцій людини;
- стратегії реагування на поведінкові реакції інших людей;
- способи і прийоми протистояння маніпулятивним впливам;
- стилі ефективною комунікації (вербальної і невербальної);
- особливості різних моделей спілкування;
- особливості впливу на психо-емоційний стан людини інформації, що надходить по різних каналах сприйняття (колір / звук / світло / запах тощо);



- особливості формування і зміни особистих ціннісних та поведінкових настанов;
- соціально-психологічні ресурси лідерів, їхній психофізіологічний, соціально-культурний та економічний потенціал;
- основи психології влади і підпорядкування (кому і коли готові підкорятися люди);
- особливості ділового етикету, ділового іміджу (роль позитивного оцінювання досягнень, статусні і гендерні відмінності).

У результаті практикуму учасники навчаються:

- інтерпретувати і прогнозувати поведінку співрозмовника по невербальним ознакам;
- ефективно використовувати прийоми релаксації і самовідновлення психічних сил в умовах обмеженого часу або стресу;
- визначати методами непрямого управління домінуючі потреби людей і знаходити ефективні альтернативні рішення;
- усвідомлювати власні підсвідомі мотиваційно-сміслові установки і, при необхідності, переформулювати їх на більш успішні;
- проводити самодіагностику ефективності динаміки підсвідомих психічних процесів;
- виявляти і застосовувати найбільш ефективні методики і техніки вербального і невербального навіювання та самонавіювання;
- змінювати власні підсвідомо домінуючі стереотипні поведінкові моделі на більш комфортні і продуктивні з урахуванням їх ефективності;
- долати психологічні бар'єри в спілкуванні з представниками різних соціально-вікових категорій;
- розуміти істинний сенс повідомлення співрозмов-



- ника, використовуючи психологічні методи перцепції (розуміння) партнера і виявлення прихованих їм реакцій;
- створювати власний впевнений позитивний імідж у відповідності з поставленими цілями спілкування з партнером (робота, сім'я, дозволя тощо): загальний вираз обличчя, очі-рухові реакції, поза і жести, особливості голосу, манера ведення діалогу, приналежність до певної соціальної групи, повсякденний / діловий / спеціальний одяг / однострій;
  - організовувати ефективну просторово-часову ситуацію спілкування (авторитарну, партнерства, довіри);
  - оцінювати і змінювати поведінкові моделі «Впевнена поведінка / Невпевнена / Агресивна»;
  - використовувати прийоми профілактики професійних психосоматичних захворювань (порушення сну, печія, підвищений / знижений цукор крові тощо);
  - використовувати техніки поліпшення сприйняття, уваги, розвитку пам'яті, мислення, розвиток позитивного мислення, «розумного» ставлення до почуттів та емоцій, розвитку інтелектуальних здібностей;
  - гармонізувати програму саморозвитку від «Я-реальний» до уявлень про образ «Я-ідеальний» за такими основними блоками: Я-концепція, мотиваційна сфера, ментальність, стиль прийняття рішень, стиль міжособистісних відносин, стійкість до стресу;
  - прогнозувати і коректувати найбільш імовірні акцентуації характеру;
  - використовувати спеціальні техніки і прийоми для вирішення таких проблем як: неструктурованість



- життєвої програми, підвищена збудливість, запальність, агресивність, деякі порушення мовлення (запинки, заїкання) у напружених ситуаціях;
- використовувати на практиці навички ораторського майстерності;
  - визначати власні цілі методом побудови уявних образів і уявної рецепції, розвивати навички усвідомленого самопрограмування для створення і реалізації перспективних можливостей саморозвитку в професійній діяльності та особистому житті.

Структура практикуму передбачає таку послідовність етапів:

1. Повідомлення теми, мети і завдань практикуму.
2. Мотивація навчальної діяльності.
3. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок.
4. Ознайомлення учасників з інструкцією.
5. Підбір необхідного обладнання і матеріалів.
6. Виконання роботи під керівництвом тренера.
7. Рефлексія.

Окремі компоненти практикуму об'єднуються в ціле на основі єдиної синергетичної емоційно-вольової регуляційної моделі. Ця модель допомагає учасникам тренуватися одночасно як в площині сталої емоційно-позитивної професійної поведінки, реальних дій, так і в когнітивній площині розвитку стійкої мотивації до саморозвитку. Надзавданням практикуму є допомога учасникам в усвідомленні свого призначення, місії та сенсу в житті на сучасному етапі Української держави.

Трагічні події, пов'язані із військовою агресією російської федерації на території України обумовили гостру потребу у проведенні психопедагогічних практикумів для викладачів ЗВО з особливими умовами навчання. Що вимагає термінового динамічно, енергійно-результ-



тативного неформального процесу підготовки фахівців для надання відповідних послуг. Відтак, даний підхід у наданні психопедагогічної допомоги викладачам відповідає формі і способу організації системи психопедагогічного супроводу: від клінічного / діагностичного – до неклінічного / профілактичного – розвиваючого, заснованому на закономірностях процесів самоорганізації і саморозвитку. У цій моделі, наприклад, постравматичні процеси у суспільстві можуть бути не тільки патологічні, а також навіть конструктивні, що сприяють зростанню та розвитку самосвідомості, моральної відповідальності у відповідності до синергетичних закономірностей «порядок через хаос».

Американський педагог, фахівець з освіти дорослих Джек Мезіров *Jack Mezirow* (1923–2014) широко відомий як фундатор концепції Перетворюючого Научіння (*Transformative Learning – TL*), окреслив десять фаз у процесі **перспективної трансформації особистості** [30]:

1. Дезорієнтуюча дилема.
2. Самообстеження.
3. Почуття відчуження.
4. Висловлення невдоволення іншим людям.
5. Пояснення особливостей нової поведінки.
6. Вибудовування впевненості новими способами.
7. Планування на пряму дій.
8. Знання, що допоможе здійснити плани.
9. Експеримент із новими ролями.
10. Реінтеграція.

Ідеї теорії **TL** знайшли відлуння, навіть, у кіноіндустрії XXI століття: у створенні південнокорейського серіалу «Гра в кальмара», який майже з моменту прем'єрного показу 17 вересня 2021 став світовим мемомтворним явищем. Насамперед, у стрічці наявні всі десять фаз



процесу *трансформації особистості* Гравців, які описані Дж. Мезіровим у теорії **TL**. Досить гротескно показаний механізм створення соціальної мережі з учасників Гри. Дії учасників Гри логічно переконують глядача, що **свобода волі** – це не більше ніж сукупність помилок, які, звісно, роблять людину неабиякою індивідуальністю, але й скорочують шлях до «красивої» загибелі.

Специфічність феномену популярності серіалу ґрунтовно і багатоаспектне роз'яснює український соціальний та військовий психолог, політолог Олег Покальчук таким чином: «загальноновизнана мистецька експансія Південної Кореї є інтегральною частиною її успішної технологічної і політичної експансії у світі. Так само, як військові психологічні операції PSYOPS є інтегральною складовою фізичних дій військових підрозділів. І так само, як і у військовій справі, культурна дипломатія, «м'яка сила» потребує постійного перегляду свого інструментарію та прийомів впливу... Сучасна непотрібність особистості у високотехнологічному суспільстві, символом якої в серіалі виступають на початку всі рекрути Гри, *по-перше*, свідчить про рандомність, недетермінованість такої долі. *По-друге*, про її демократичність, незалежно від віку, статі, освіти, родини тощо...

Автори серіалу створили такий собі «*клавійний інструмент*», натискаючи на символічні клавіші якого можна напрочуд легко увійти в резонанс зі страхами та очікуваннями сучасної масової людини. Насамперед це – сучасний страх непотрібності, непотрібність як виклик... Узагальнюючи: у протиставленні інтелекту (як холодного, бездушного алгоритму) усвідомленості (як сукупності емоційно пережитих помилок), автори виразно віддають перемогу інтелектові. Це теж прийом непрямого цитування, відсилання до дискусій про *конфлікт* між *алгоритмами* інформаційних технологій та *людським розумом*, який породжує нову соціальну етику» [31].



Принагідно нагадаємо, що творець «Гри в кальмара» (2021) – південнокорейського веб-серіалу в жанрі виживання, бойовика, трилера та драми, сценарист Хван Дон Хьок вимислив його основну ідею ще у 2008 році в період власної особистої фінансової кризи. Перший варіант сценарію було написано у 2009 році. Джерелом натхнення при його виробництві для Хьока Хвана, як повідомили Yoon Dasl і Martin Timothy виданню «The Wall Street Journal» [32], стали манги – японські комікси про виживання – «Королевська битва», «Гра брехунів» та «Ігровий апокаліпсис: Кайдзі».

Зауважимо, що вибудовувати систему психопедагогічного супроводу *викладачів ЗВО з особливими умовами навчання* у структурі Органів Внутрішніх Справ, за таким зразком перспективної трансформації особистості, представляється хибним.

Фундатор теорії і практики «Педагогічної майстерності» – академік Національної академії педагогічних наук України – Іван Андрійович Зязюн (1930–2014), пояснюючи концепцію «Педагогіки Добра» говорив про те, що освіта, – це «наукове утворення» відкритого типу, оскільки буття людини обумовлюється, але не визначається її обставинами. І, нарешті, оскільки вчителі – це одночасно й учні, вони не є незалежними від суспільних процесів [33] і саме **педагогічна майстерність** (комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі) визначає ефективність поступу сучасної української освіти, за рахунок «опочуттєвлення», «олюднення» професійних знань і вмінь саме завдяки діям Педагога [34].

Педагогічна взаємодія, як життєдіяльність людини, в контексті трансформацій сучасного освітнього простору, розглядається нами у площинах реальної і віртуальної освіти у їх синергетичному поєднанні: адже



життєдіяльність завжди об'єднує **емоційну, інтелектуальну** та **вольову** сфери особистості.

Тому *Педагогічна Майстерність* є привабливою й центральною ідеєю для сучасної української педагогіки серед тих науковців, хто прагне й зберігає надію на розквіт Української Науки і Освіти, де Педагогіка Істини, Добра і Краси пануватиме в усіх складниках українського державотворення, зокрема економічному, політичному, ідеологічному, культурному, що зумовлює Освіту і Виховання молоді [35].

Теорія педагогічної майстерності І. Зязюна не має аналогів у світі, її інноваційність, педагогічна ефективність та вагомість результатів впровадження зумовили її швидке поширення у вітчизняній і зарубіжній педагогічній освіті кінця ХХ – початку ХХІ століть (Білорусь, Канада, Китай, Польща, Франція, Японія, росія та інші країни) [36].

Концепція педагогіки Добра І. Зязюна, на ґрунті якої була розроблена, обґрунтована і вперше впроваджена у 80-90 роках ХХ століття в УССР у Полтавському педагогічному інституті імені В. Г. Короленка (1975–2000), теорія Педагогічної майстерності, сьогодні є підґрунтям для розв'язання проблеми взаємозв'язку психології навчіння, дидактики, індивідуальних методик і практики навчання і виховання. Адже розв'язання саме цієї проблеми визначає і сучасну відповідь на питання про використання досягнень психологічної теорії навчання *у педагогічній практиці*.

Справа в тому, що досягнення педагогічної психології не можуть використовуватися у навчанні безпосередньо. Надія на справжню освіту, де Педагоги-Майстри організують педагогічну взаємодію (і дистанційну у тому числі), ґрунтується на ідеї про розвиток професійної майстерності педагогічних кадрів, де професіоналізм викладача розглядається з позиції їх підготовки,



оцінки діяльності, особистісних моральних якостей та рівня майстерності.

24 листопада 1993 року в Україні, відповідно до Постанови Президії НАПН України, було створено Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України (ІПООД НАПН України) – перша і єдина наукова установа, місією якої було досліджувати і розвивати педагогічну майстерність і освіту дорослих. У 2007 р., започатковано відкриття Центрів педагогічної майстерності в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Робота Центрів базувалася на науково-методологічному підґрунті: підручники, посібники, навчальні програми з основ педагогічної майстерності, особистісно-орієнтовані методики і техніки вдосконалення педагогічної майстерності працівників освітньої галузі, організації і проведення тренінгів, майстер-класів, дискусійних платформ.

Глибинність наукового поступу, визначає історичні витоки і розвиток унікальної наукової української методології, яка й досі немає аналогів у теоріях освіти, щодо єдності формування і розвитку Людини на ґрунті когнітивно-емоційно-вольової тріади – основи теорії і практики Педагогічної майстерності. У 2008 році вийшло друком тритомне видання – дидактичний комплекс «Педагогічна майстерність». Перший том комплексу – «Історія педагогічної майстерності» [37] й досі залишається єдиним виданням, де читачі можуть знайти архівні тексти видатних українців – освітян минулого, починаючи з XVI століття до сьогодення, які й зараз не втрачають актуальності, в аспекті усвідомлення і розвитку педагогічної майстерності Учителя.

Але, «наставницька» теорія навчання, яку Пауло Фрейре [38] визначив ще у середині XX століття як головну перешкоду на шляху розвитку особистості, з триумфом повернулася у зв'язку із світовою пандемією. Визнана ко-



лись педагогами з різною філософією освіти обурливим нищенням людяності освітянської місії, вона знов витягнута на світ практично всією офіційною педагогікою. Там, де освітяни стверджували, що освіта має бути стрижнем самопізнання, у процесі якого учень через **вольові, інтелектуальні й емоційні** акти намагається розкрити власну індивідуальність, майже весь освітній простір став заповненим заплутаним механізмом тестування, який вимірює «прогрес» навчання у виконанні нав'язаного ззовні навчального плану із застосуванням цифрових технологій...

Зауважимо, що світова науково-освітянська спільнота ще й ДО часів пандемії COVID-19 відчувала потребу в розробці нових напрямів розвитку педагогічної майстерності не тільки для учителів середньої школи, а також усіх керівників-лідерів, які працюють у системі «Людина – Людина». Так, наприклад, у грудні 2019 року Британська Рада в Україні у партнерстві з Інститутом вищої освіти НАПН України, Advance HE (Велика Британія) та за підтримки Міністерства освіти і науки України і Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти почала реалізовувати 3-х річну «Програму вдосконалення викладання у вищій освіті України» [39].

На тлі того, що загалом у світі знижується мотивація до навчання, інтелектуально-когнітивний рівень здобувачів освіти і при цьому зростає тривожність, фрустрація всіх учасників освітнього процесу, позитивом вважаємо починання Міністерства освіти України привернути увагу щодо викладацької майстерності, підтримавши ініціативи ЗВО взяти участь у нових напрямках «Програми ЄС Еразмус+». Так, керівникам закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, було розіслано Лист МОН № ¼-22 від 04.01.2022 «Щодо участі закладів освіти України у Програмі ЄС Еразмус+». Європейське виконавче агентство з питань культури та освіти (ЕАСЕА) проінформувало, що в рамках Програми



Європейського Союзу Еразмус+ у грудні 2021 року відкрито конкурси нового етапу з розширеними можливостями міжнародної співпраці у сферах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти на 2021–2027 роки. З метою продовження фундаментальних змін в сфері освіти, спрямованих на модернізацію та вдосконалення вітчизняної системи вищої та професійної освіти, незмінності курсу України в частині європейської інтеграції та виконання положень Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, закладам освіти рекомендовано взяти участь у конкурсах Програми ЄС Еразмус+ за різними напрямками і типами проєктів нового етапу Програми. *Щодо пріоритетів Програми Еразмус+, зауважимо, що* **Пріоритет 1: «Удосконалення підходів до навчання та викладання»**. В межах цього пріоритету вітається розроблення проєктів, які спрямовані, зокрема, на розвиток викладацької майстерності, педагогічної освіти, удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів (*pre-service & in-service teacher training*) у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти.

Зауважуємо, що ступені професійного розвитку викладача характеризуються різними часовими і змістовими рамками та описуються суттєвими інваріантними параметрами. *Основні глибинні настановлення та цінності особистості, що пов'язані з ними, змінити складніше, ніж буденні звички. Має велике значення відправна спрямованість особистості, система її ціннісних орієнтацій.* Відтак, порядок і методологія регулярного оцінювання та самооцінювання розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО ґрунтуватиметься на відповідні засадничі принципи: публічність; рівність усіх учасників регулярного оцінювання перед законом та недискримінація; єдність порядку та методології оцінювання, застосування єдиних критеріїв для оцінки викладачів ЗВО.



*Реалізацію принципів відзеркалено в пропонованій авторській цільовій програмі «Педагогічна майстерність – стратегічна домінанта підготовки викладача до забезпечення якості вищої освіти». Людиномірність програми полягає в орієнтації викладачів на вдосконалення викладання у вищій освіті України, що має виявлятися в таких *напрямах* як:*

- детальне ознайомлення зі змістом та формами викладацької діяльності;
- пізнання суті і особливостей педагогічної діяльності викладачів ЗВО з особливими умовами навчання;
- пізнання педагогом власної особистості як інструменту рефлексивного керування поведінкою і діяльністю інших;
- формування, розвиток та саморозвиток необхідних особистісних професійно-педагогічних якостей викладача у єдності інтелектуального, вольового та емоційного компонентів;
- освоєння технік управління педагогічною взаємодією при організації навчального процесу в аудиторії слухачів з вищою непедагогічною освітою.

## **Висновки до розділу 10**

Створення системи психопедагогічного супроводу викладачів ЗВО з особливими умовами навчання XXI століття є вельми актуальним завданням, оскільки асоціюється з соціальною самоорганізацією, екстраполяцією синергетичного підходу у мінливих умовах сьогодення. Тому, система психопедагогічного супроводу має бути подібна / відповідати природі «живої організації», яка відображає розвиток у логіці синергетичних динамічних процесів у сучасному суспільстві.



Дані процеси в сучасному світі є конструктивними, а не патологічними. Вони сприяють розвитку будь-якої організаційної структури / підсистеми, сприяють правомочному прийняттю колективних рішень, ефективній командній роботі, можливості залучення виконавців у процеси вироблення рішень; сприяють колективному управлінню за участю усіх членів організації / населення в роботі відповідного органу управління. Відповідно, система психопедагогічного супроводу має спиратися на модель «морально-психологічного здоров'я» не стільки як стану повноцінного функціонування або адаптації до наявних умов, як про стабільність та сталість розвитку Української держави, а як на динамічний процес самоорганізації і саморозвитку ефективних лідерів.

За таких умов, результатами людиномірних трансформацій в аспекті підвищення якості освіти – впровадження психопедагогічного супроводу і методології регулярного оцінювання розвитку педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти з особливими умовами навчання стануть:

- заохочення викладачів ЗВО до підвищення кваліфікації і вдосконалення викладацьких навичок, педагогічної майстерності, професійного і кар'єрного зростання;
- проведення професійної / фахової підготовки / підвищення кваліфікації викладачів ЗВО відповідно до необхідності вдосконалення їхніх педагогічних компетентностей;
- вдосконалення педагогічних навичок викладачів ЗВО та стимулювання їх професійного зростання за наслідками врахування результатів оцінювання іншими викладачами та незалежного оцінювання стейкхолдерами-роботодавцями та випускниками за результатами підготовки здобувачів освіти.



## Література

1. Медведєва О. В. Психологія бойового стресу як напрям професійно-психологічної підготовки поліцейських. / Забезпечення психологічної допомоги в секторі сил оборони України. / Ольга Вікторівна Медведєва // Збірник тез Всеукраїнського Міжвідомчого психологічного форуму (м. Київ, 30 червня 2022 року). – С. 70–72.

2. Про Національну поліцію : Закон України від 02 липня 2015 р. № 580-VIII (дата звернення: 17.06.2022 року). URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19#Text>

3. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ. (1995). New York: Bantam Books. 358 p.

4. Мендиус Р. Мозг и счастье. Загадки современной нейропсихологии / Ричард Мендиус, Рик Хансон; [пер. с англ. В. А. Штаерман]. – М. : Эксмо, 2013. – 320 с.

5. Семенова Алла. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії: Монографія./ Алла Семенова. – Одеса : Бондаренко М. О., 2016. – 436 с. (Value measurement of the experience of subjects of pedagogical action – in Ukrainian). Режим доступу: [https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/tsinisnyi\\_vymir.pdf](https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/tsinisnyi_vymir.pdf)

6. Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби ; пер. с англ. под ред. В. А. Успенского. – [3-е изд.]. – М. : Изд-во УРСС, 1996. – 432 с.

7. Хакен Г. Синергетика. Иерархия в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 456 с.

8. Рузавин Г. Философия науки / Г. Рузавин. – [2-е изд.]. – М. : Юнити, 2005. – 400 с.

9. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Алла Семенова. – Одеса : Юридична література,



2009. – 504 с. Режим доступу: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/paradigma.pdf>

10. Семенова А. В. Психопедагогічний супровід ефективного лідера XXI століття: синергетичний підхід. / А. В. Семенова. // ScienceRise: Pedagogical Education – 2017/7 – 7 (15). – С. 30-36. Режим доступу: [http://journals.uran.ua/sr\\_edu/article/view/107966](http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/107966)

11. Литовченко О. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога / О. С. Литовченко // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 695–697

12. Костюк А. В. Психологічні особливості емоційного вигорання оперативних психологів [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Костюк Андрій Валерійович ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2011. – 21 с.

13. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

14. Loughlin, K. A. (1993). Women's Perceptions of Transformative Learning Experiences Within Consciousness-Raising. San Francisco: Mellen Research University Press, 320–321.

15. Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 240.

16. Taylor, E. W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series no. 374. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.

17. Cranton, P., King, K. P. (2003). *Transformative Learning as a Professional Development Goal*. New



Directions for Adult and Continuing Education, 2003 (98), 31–38. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.97>

18. Lysaker, J., Furuness, S. (2011). Space for transformation: Relational, dialogic pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 9 (3), 183–187. doi: <https://doi.org/10.1177/1541344612439939>

19. Fletcher, S. (2007). Mentoring adult learners: Realizing possible selves. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2007 (114), 75–86. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.258>

20. Kligyte, G. (2011). Transformation narratives in academic practice. *International Journal for Academic Development*, 16 (3), 201–213. doi: <https://doi.org/10.1080/1360144x.2011.596703>

21. Grabove, V. (1997). The Many Facets of Transformative Learning Theory and Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997 (74), 89–96. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.7410>

22. Kegan, R. (2000). What «form» transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. *Mezirow & Associates Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.

23. O’Sullivan, E. (2003). Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 27 (4), 326–330. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1470-6431.2003.00327.x>

24. Bamber, P., Hankin, L. (2011). Transformative learning through service-learning: no passport required. *Education + Training*, 53 (2/3), 190–206. doi: <https://doi.org/10.1108/004009111111115726>

25. Boyd, R. D., Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7 (4), 261–284. doi: <https://doi.org/10.1080/0260137880070403>



26. Eschenbacher, S., Fleming, T. (2020). Transformative dimensions of lifelong learning: Mezirow, Rorty and COVID-19. *International Review of Education*, 66 (5-6), 657–672. doi: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09859-6>

27. Cranton, P. (Ed.) (1997). *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*. No. 74. San Francisco: Jossey-Bass.

28. Hof, C.; Laros, A., Fuhr, T., Taylor, E. W. (Eds.) (2017). Is there space for Bildung and transformative learning in the lifelong learning discourse? *Transformative learning meets Bildung: An international exchange*. Rotterdam: Sense Publishers, 269–278. doi: [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9\\_22](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_22)

29. Bondarenko, V. & Semenova, A. (2020). Targets of strategic development of educational policy of Ukraine under integration into the European educational area: social and personal dimensions of cultural and historical integrity. *Education: Modern Discourses*, 3, 13-26. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-02>.

30. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 247.

31. Покальчук Олег. Борщ із кальмара. *Дзеркало тижня*. 18 жовтня, 2021. – Режим доступу : <https://zn.ua/ukr/SOCIUM/borshch-iz-kalmara.html>

32. Dasl, Y., Martin, T. W. (2021). Netflix's 'Squid Game' Is the Dystopian Hit No One Wanted – Until Everyone Did. *The Wall Street Journal Updated*. Available at: <https://www.wsj.com/articles/netflixs-squid-game-is-the-dystopian-hit-no-one-wanted-until-everyone-did-11633183200>

33. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : *Наук.-метод. посіб.* – К. : МАУП , 2000. – 312 с. – Режим



доступу: [https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Pedagogika\\_dobra.pdf](https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Pedagogika_dobra.pdf)

34. Педагогічна майстерність : підручник / За ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К. : Богданова А.М., 2008. – 376 с. [https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM\\_Zyazyun.pdf](https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf)

35. Семенова А. В. Педагогічна майстерність І. А. Зязюна – маяк для педагогів за покликанням. / А. В. Семенова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Харків : НТУ «ХПІ», 2015. – Випуск 42 (46). – С. 56–65. – Режим доступу : [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/15283/1/Elita\\_2015\\_42\\_Semenova\\_Pedagogical.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/15283/1/Elita_2015_42_Semenova_Pedagogical.pdf)

36. Кремень В. Філософсько-педагогічна спадщина академіка Івана Зязюна в контексті модернізації освіти // Філософія і психологія педагогічної дії. Естетика і етика педагогічної дії. 2018. № 17. С. 9–19.

37. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності: Навчальний посібник для студентів, педагогічних ВНЗ, аспірантів, вчителів / Олександр Лавріненко – К. : Богданова А.М., 2008. – 328 с. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Lavrinenko.pdf>

38. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре ; пер. Олександр Дем'янчук. – К. : Юніверс, 2003. – 166с.

39. Програма вдосконалення викладання у вищій освіті. <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/teaching-excellence-programm>