

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

Кафедра філософії та педагогіки

МАТВІЙ МИКОЛА АНДРІЙОВИЧ
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У СТВОРЕННІ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

Доцент кафедри філософії та
педагогіки, кандидат педагогічних
наук

Мартин В.Д.

Львів – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	8
1.1. Поняття та сутність психологічної безпеки в освітньому середовищі.....	8
1.2. Психологічна безпека як умова ефективності освітнього процесу у закладах вищої освіти.....	20
РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	30
2.1. Психолого-педагогічна культура викладача як чинник безпечного середовища.....	30
2.2. Методи і технології підтримки психологічної безпеки студентів.....	38
2.3. Комунікативні стратегії викладача в запобіганні деструктивним впливам у студентському середовищі.....	52
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	62
3.1. Методологія побудови теоретичної моделі викладання, спрямованого на створення психологічно безпечного навчального середовища.....	62
3.2. Опис теоретичної моделі викладання, спрямованого на створення психологічно безпечного навчального середовища	65
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71

ВСТУП

Проблема забезпечення психологічної безпеки в освітньому середовищі набула особливого значення в умовах глибоких соціальних, політичних та технологічних трансформацій, які переживає українська система вищої освіти. Війна, цифровізація, масові зміни форматів навчання, поєднання онлайн і офлайн взаємодії створили нову реальність, у якій зросла роль викладача як гаранта не лише академічної якості, а й психологічного добробуту студентів. Саме тому питання формування психологічно безпечного освітнього простору стає ключовим чинником стабільності та розвитку сучасного університету.

У науковому дискурсі останніх років спостерігається активне зміщення акцентів від когнітивної ефективності навчання до його емоційно-психологічних основ. Психологічна безпека розглядається як необхідна умова розвитку особистості, її здатності до самоактуалізації, творчості й професійного самовизначення. За визначенням А. Edmondson [24], вона означає стан довіри, у якому індивід не боїться помилятися, ставити запитання або висловлювати альтернативні думки. У контексті вищої освіти це трансформується у здатність студента вільно мислити, висловлюватись, обговорювати суперечливі питання без страху осуду чи приниження.

Відповідно до рекомендацій UNESCO [74] та OECD [53], університети XXI століття мають забезпечувати не лише академічну, а й соціально-емоційну безпеку студентів. Вона передбачає створення умов, у яких кожен учасник навчального процесу почуватиметься прийнятним, має підтримку, може проявляти ініціативу й бути почутим. Саме викладач стає центральною фігурою цього процесу: від його комунікативної культури, емпатійності, стилю керівництва й педагогічного такту залежить клімат у групі, рівень стресу студентів, їхня мотивація та готовність до саморозвитку.

Психологічна безпека особливо актуальна у контексті воєнних викликів і посттравматичного досвіду, який сьогодні переживає українське суспільство.

Освітній простір стає одним із небагатьох середовищ, здатних відновлювати почуття стабільності та сенсу. Ключовим завданням викладача є не лише продовження навчання, а й формування підтримувальної, емпатійної атмосфери, яка сприяє подоланню тривожності, втоми та соціальної ізоляції студентів. Педагог має бути не просто джерелом знань, а носієм психологічної стійкості й позитивного моделювання поведінки.

Разом із тим, сучасний університет функціонує у цифровізованому середовищі, що вимагає нового розуміння безпеки – психологічно-цифрової безпеки. З одного боку, онлайн-платформи відкривають можливості для інклюзивності та самовираження, з іншого – створюють ризики дистанціювання, емоційного вигорання, кібербулінгу чи інформаційного перевантаження. Отже, роль викладача полягає також у тому, щоб навчити студентів безпечної взаємодії у цифровому просторі, регулювати емоційний стан під час дистанційної роботи, формувати культуру етичної комунікації у віртуальному середовищі.

Актуальність теми посилюється й тим, що українська система вищої освіти активно інтегрується у європейський освітній простір, де психологічна безпека розглядається як складова якості освіти і показник інституційної зрілості університетів. Це означає, що викладач стає одночасно педагогом, консультантом і модератором психологічного комфорту навчальної спільноти.

Наукова новизна розробки проблеми полягає в тому, що попри зростання кількості досліджень у сфері педагогічної психології, роль викладача як суб'єкта психологічної безпеки освітнього середовища ще недостатньо систематизована в українському науковому полі. Переважна частина праць зосереджується на аспектах адаптації студентів або управлінні стресом, тоді як стратегічна роль педагога у створенні безпечної атмосфери сприймається як самоочевидна, без розроблення структурних компонентів, критеріїв і технологій.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена:

- необхідністю осмислення психологічної безпеки як системоутворювального чинника якості вищої освіти;
- потребою у створенні теоретично обґрунтованої моделі викладання, яка забезпечує безпечну, довірчу та підтримувальну взаємодію між викладачем і студентом;
- вимогою підготовки викладача нової генерації, здатного працювати в умовах соціальної нестабільності, інформаційного перевантаження та психологічних ризиків;
- інтеграцією гуманістичних і цифрових принципів освіти, що формують основу педагогічної культури майбутнього.

Отже, дослідження ролі викладача у створенні психологічно безпечного освітнього середовища є не лише науково обґрунтованим, а й соціально необхідним. Воно має практичне значення для модернізації університетської педагогіки, розвитку етичних стандартів академічної взаємодії та підвищення якості освіти як середовища, у якому зростає гідна, відповідальна і стійка особистість.

Об'єкт дослідження – процес професійно-педагогічної діяльності викладача у закладі вищої освіти як чинник формування психологічно безпечного освітнього середовища.

Предмет дослідження – роль і психолого-педагогічні умови діяльності викладача, спрямовані на створення, підтримку та розвиток психологічної безпеки у студентському середовищі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й розробити модель викладання, орієнтованого на створення психологічно безпечного освітнього середовища у закладах вищої освіти, а також визначити структурні компоненти, критерії та методологічні засади її реалізації.

Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності поняття «психологічна безпека освітнього середовища» та окреслити його основні структурні компоненти.

2. Розкрити психолого-педагогічну роль викладача у забезпеченні психологічної безпеки студентів і визначити ключові професійні компетентності, що цьому сприяють.

3. Охарактеризувати комунікативні стратегії, методи та технології підтримки психологічної безпеки в освітньому процесі.

4. Побудувати теоретичну модель викладання, спрямованого на створення психологічно безпечного навчального середовища у закладах вищої освіти.

5. Визначити методологічні критерії оцінювання ефективності педагогічних впливів у контексті забезпечення психологічної безпеки.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів, серед яких:

– *теоретичні* (аналіз, синтез, узагальнення, моделювання, порівняльно-історичний і системний аналіз) – для виявлення сутності досліджуваного явища, уточнення понятійного апарату й обґрунтування структури моделі;

– *емпіричні* (спостереження, аналіз педагогічного досвіду, контент-аналіз нормативних документів і звітів міжнародних організацій, опрацювання практик університетів) – для опису реальних умов і тенденцій розвитку психологічної безпеки в освіті.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні наукових уявлень про роль викладача як суб'єкта створення психологічно безпечного освітнього середовища та в уточненні структурно-функціональної моделі цього процесу. Результати дослідження доповнюють сучасні концепції педагогічної комунікації, гуманістичної освіти та психологічного добробуту у вищій школі.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованої теоретичної моделі й методичних положень у практиці викладання педагогічних і психологічних дисциплін, у розробленні програм підвищення кваліфікації викладачів, спрямованих на розвиток емпатійності, комунікативної культури та навичок створення безпечного освітнього клімату. Матеріали дослідження можуть бути використані для підготовки тренінгів, семінарів і курсів з педагогічної взаємодії у гуманістичному ключі.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретико-методологічні засади створення психологічно безпечного освітнього середовища», «Професійно-педагогічна роль викладача у формуванні психологічно безпечного освітнього середовища», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 100 найменувань. Загальний обсяг роботи – 84 сторінки. Текст ілюструють 6 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

1.1. Поняття та сутність психологічної безпеки в освітньому середовищі

У сучасній педагогічній та психологічній науці поняття «психологічна безпека» набуває дедалі більшої значущості, зокрема в освітньому середовищі. Проте його теоретичне визначення й трактування варіюються – за різними підходами змінюються акценти, межі, компоненти. У цьому підпідрозділі ми розглянемо основні теоретичні підходи до розуміння психологічної безпеки як соціально-педагогічного феномену, звернувши увагу на їх концептуальну логіку, особливості й обмеження.

Одним із провідних підходів є організаційно-психологічний – як його започаткувала А. Edmondson [23] у контексті команд та робочого середовища. У цьому розумінні психологічна безпека трактується як сприйняття індивідумом того, що він може ризикувати (поставити запитання, висловити ідею, визнати помилку) без страху негативних наслідків для свого іміджу або статусу [55; 57]. Такий підхід акцентує увагу на міжособистісному ризику, культурі відкритості та довіри, які формують середовище, у якому люди можуть діяти ініціативно, не боячись осуду чи покарання. Через це підхід широко застосовується в дослідженнях командного навчання, інноваційних освітніх середовищ, а також у контексті університетської аудиторії [47; 92]. У контексті закладів вищої освіти це означає, що студенти й викладачі перебувають у середовищі, де немає перешкод для помилок як джерела навчання, де підтримується відкрита комунікація, де помилки не караються, а обговорюються [83]. Проте – це класифікація, яка найбільше зорієнтована на мікрорівень (групи, команди) і меншою мірою враховує макроструктури (інституція, освітня система, політика), що є її певним обмеженням.

Іншим теоретичним підходом є соціально-екологічний або системно-екологічний. Він виходить із того, що психологічна безпека не може бути забезпечена лише на рівні індивідуума або групи, без врахування ширшого соціального, культурного, матеріального й інфраструктурного контексту. У цьому підході освітнє середовище розглядається як система взаємовпливів: викладач-студент, студент-студент, студенти – адміністрація, технічне забезпечення, фізичний простір, політика інклюзії, освітня культура. Підхід дозволяє врахувати, що формування безпечного середовища залежить не лише від особистих рис суб'єкта чи стилю викладача, а й від організаційних стратегій, норм поведінки, інституційних правил, матеріально-технічних умов. У цьому ракурсі психологічна безпека це не просто відчуття відсутності страху, в тому числі щодо висловлювань, але – наявність таких структур і умов, які дають підстави для цього: стабільність норм взаємодії, ресурсна база, відкритість системи зворотного зв'язку, культура підтримки. В умовах закладу вищої освіти це означає, що університет або факультет мають розробити відповідні політики, практики фасилітації, підтримки, що сприяють довірчій атмосфері, вільному обміну думками, усвідомленню права на помилку як засобу навчання. Перевагою цього підходу є його широта, проте він часто залишається абстрактним, оскільки важко кількісно виміряти всі складові екосистеми середовища.

Ще один важливий теоретичний підхід – психолого-педагогічний, який фокусується на особистості учасника освітнього процесу (студента або викладача) і на взаємодії між ними як основі психологічної безпеки. Зокрема, він розглядає фактори як емпатія, толерантність, відкритість, рефлексивність, здатність до конструктивної взаємодії, створення педагогом умов для включення всіх учасників, активізації їх суб'єктності. У наукових публікаціях [38] наголошується, що психологічна безпека в освітньому середовищі передбачає такі складові, як усвідомлення студентом, що його/її думка має

значення, що можна задавати питання без осуду, що помилки не є дискредитацією, а частиною навчання [47]. У такому підході викладач виступає не лише джерелом знань, але модератором атмосфери, фасилітатором безпечної взаємодії, що враховує психологічні бар'єри, наприклад страх публічного виступу, сором, соціальну тривожність. Використання цього підходу вищою школою передбачає створення методик комунікації, диференційованої підтримки, рефлексії групового клімату. Обмеження ж полягає в тому, що акцентування на особистісному й міжособистісному рівнях ризикує недооцінити середовищні чинники або організаційні детермінанти.

З точки зору методології й розвитку теорії, варто зазначити, що останнім часом формується прагнення до інтеграції цих підходів. Наприклад, дослідження у вищій освіті підкреслюють, що психологічна безпека формується на перехресті індивідуальних (психологічних), групових (педагогічних) та системних (організаційно-екологічних) факторів [38]. Такий інтегрований погляд дає змогу розглядати психологічну безпеку як потенціал середовища, у якому суб'єкти можуть звертатися із запитаннями, пропозиціями, бути вразливими, знати, що будуть почуті без стигматизації, що їх ініціативу підтримують. Він дає підстави для розробки багаторівневих стратегій: від формування довіри в групі до організаційної політики, спрямованої на інклюзивність, до створення фізичного простору, що забезпечує комфорт і не провокує тривожність. У контексті закладів вищої освіти це означає, що викладач має враховувати як свою комунікаційну поведінку, так і моделювати клімат, а також співпрацювати з адміністрацією щодо створення умов: наприклад, правил групової роботи, пояснення норм, методик зворотного зв'язку, включення студентів у партнерську комунікацію.

Крім того, теоретичні підходи до психологічної безпеки все частіше пов'язують із концепцією емоційного благополуччя та стійкості (resilience) в освітньому середовищі. Оскільки навчання у сучасному світі, особливо в

умовах нестабільності (наприклад, через пандемію, гібридну форму викладання, воєнні виклики) супроводжується високими рівнями стресу, тривоги й невизначеності, то психологічна безпека розглядається як ресурс середовища, що дозволяє взаємодіяти з невизначеністю, задавати відкриті запитання, не боячись негативних наслідків, та скорочувати психологічні бар'єри. Так, в освітньому просторі така безпека створює передумови для навчальної мотивації, творчості, самостійності здобувачів [91]. У цьому ракурсі теоретично підкреслюється зв'язок безпеки зі здатністю групи чи середовища переналаштовуватись, адаптуватися до зовнішніх змін, підтримувати відкриту комунікацію та відновлювати середовище після криз.

Узагальнюючи, можна стверджувати: теоретичні підходи до психологічної безпеки охоплюють спектр із акцентами від індивідуальних психологічних механізмів (емоційна підтримка, толерантність до помилки), через групові й педагогічні практики (комунікація, фасилітація, зворотний зв'язок, моделювання довіри) до системно-екологічних структур (організаційні норми, політика, матеріально-технічне середовище). Науковий прогрес полягає у тому, що останнім часом формується інтегративна перспектива, яка дозволяє комплексно розглядати психологічну безпеку як характеристику освітнього середовища, створену через взаємодію багатьох рівнів. Для викладача закладу вищої освіти це означає: не лише забезпечити індивідуальний комфорт студента або групи, але і сприяти створенню системи, моделі, клімату, в якому цей комфорт і безпека підтримуються – тобто бути фасилітатором, агентом зміни, носієм культури безпеки.

Однак слід зазначити, що кожен підхід має свої обмеження: чисто психологічний – ризикує зосередитися лише на індивідуальних рисах і «здатності виживати» в середовищі; груповий/педагогічний – іноді не враховує впливу системних факторів; системно-екологічний – може бути занадто широким і абстрактним для оперативного педагогічного втручання. Отже, з

педагогічної точки зору важливо адаптувати теоретичний підхід до контексту конкретного закладу вищої освіти, групи студентів, дисципліни, враховувати національний і культурний контекст, а також динаміку сучасних викликів (пандемія, війна, гібридне навчання).

Таким чином, розуміння психологічної безпеки через призму різних теоретичних підходів дає змогу викладачу, адміністрації та досліднику сформуванню багатовимірну модель вступу в освітній процес, де середовище налаштоване на відкритість, підтримку і професійний розвиток. Для подальшої роботи варто врахувати питання: які компоненти безпеки є пріоритетними в конкретному закладі чи групі, як забезпечити їхню сталість та як інтегрувати практики на рівні викладача з організаційними стратегіями закладу.

У межах сучасної педагогіки та психології освіти поняття психологічної безпеки освітнього середовища набуває визначального значення, однак аби зробити його операціоналізованим – придатним для аналізу, діагностики та педагогічного впливу – необхідно окреслити його внутрішню структуру та конкретні показники [92]. Важливо розглянути психологічну безпеку як багаторівневий феномен, що включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, а також виявляється через певні видимі індикатори-показники. Такий підхід дозволяє викладачу закладу вищої освіти системно аналізувати середовище, яке він створює, і відповідно коригувати власну педагогічну діяльність.

Когнітивний компонент психологічної безпеки передбачає у навчальній групі чи аудиторії усвідомлення суб'єктами того, що вони перебувають у середовищі, де їхнє слово має значення, де можна допускати помилку без страху стигматизації, де немає постійного відчуття зовнішнього контролю, що паралізує активність. Іншими словами, студенти й викладачі усвідомлюють: тут можна висловити ідею, поставити питання, висловити сумнів – і не опинитися об'єктом осуду. У прагматичному сенсі це означає чітке формулювання

викладачем очікувань і норм поведінки, відсутність надмірних санкцій чи пліток щодо тих, хто «не впорався» з завданням. Наприклад, у медичному навчанні як ключовий компонент психологічної безпеки виокремлюють: встановлення очікувань, запрошення до участі, продуктивну реакцію на помилки [57]. Для закладів вищої освіти це означає: викладач має спершу створити середовище, де усвідомлена безпека стає нормою – студент знає, що може бути вразливим, що питання вітаються, що помилки обговорюються, а не караються.

Емоційний компонент охоплює переживання учасників освітнього процесу: почуття прийняття, довіри до викладача й групи, спокою, що не буде приниження за запитання чи промах, а також відкритості до зворотного зв'язку. У середовищі, де панує емоційна безпека, студенти чи підопічні викладача не притиснуті статусом, не змушені приховувати своїх побоювань, не живуть у напрузі не бояться сказати щось неправильне. Дослідники [9] зазначають, що одним із показників емоційної безпеки є відчуття належності або входження в групу: коли людина відчуває, що її бачать і чують. Також у цій сфері важливим є клімат взаємодії, коли група й викладач реагують на помилки не з тоном осуду, а з відкритістю до обговорення, підтримкою. Наприклад, коли студента запитують про його думки, відчуття, замість того, щоб просто поставити оцінку й рухатись далі.

Поведінковий компонент має справу з фактичними діями, які відбуваються в освітньому середовищі: чи студенти беруть участь у дискусіях, чи задають питання, чи виявляють ідеї, чи визнають помилки – і виходячи з цього почувались безпечно. Тобто, не лише внутрішнє відчуття, а й видима поведінка є індикатором психологічної безпеки. Наприклад, одна з рамок формулює психологічну безпеку як відчуття, що можна вчитися, долучатись, кинути виклик статус-кво без страху образи чи каральних наслідків [35]. З практичної точки зору для викладача означає: створення можливостей, коли

студенти можуть долучитись до навчального процесу не пасивно, а як активні партнери, спонукання їх до голосу, до запиту, до рефлексії – і коли така взаємодія дійсно відбувається.

Після опису цих компонентів корисно звернути увагу на прикладні показники, які використовуються в освітніх дослідженнях для вимірювання рівня психологічної безпеки. Серед таких – чіткість очікувань і правил взаємодії в групі, відкритість комунікації (чи студенти почуваються в праві висловити свою думку), наявність підтримки з боку викладача (чи студент знає, що може звернутись за допомогою без стигми), культура помилок (чи помилки сприймаються як частина навчання, а не як провал), клімат взаємоповаги (чи взаємодія «студент-студент», «студент-викладач» базується на взаємному визнанні). Наприклад, дослідники вказують на те, що серед умов психологічної безпеки має бути довіра, повага, відкритість, інклюзія і культура навчання [15]. У контексті закладів вищої освіти ці показники можуть проявлятися як: відсоток студентів, які задають питання; рівень комфорту зворотного зв'язку без страху; відчуття приналежності до академічної групи; наявність соціально-емоційальної підтримки з боку викладача чи служби підтримки; а також показники зменшеної соціальної тривожності при вступі на дискусію, підготовці проєкту, участі у групових обговореннях.

Важливим також є те, що ці компоненти тісно взаємопов'язані: без чіткого встановлення правил і очікувань (когнітивний компонент) важко досягти емоційної довіри; без емоційної довіри поведінка активного висловлення (поведінковий компонент) залишається обмеженою; і навпаки – багата активна участь студентів сигналізує про те, що середовище справді є психологічно безпечним. У цьому сенсі психологічна безпека є не просто характеристикою окремої особистості або окремої сесії лекції, а якістю освітнього середовища в цілому, яка дозволяє рухатись від усвідомлення до досвіду й дії. Для викладача важливим є врахувати ці взаємозв'язки: наприклад,

задати правила групової взаємодії, активно моделювати підтримуючу поведінку, стимулювати студентів до участі, слідкувати за тим, щоб невербальні сигнали (поступки, мовчання, уникання) не свідчили про страх чи ізоляцію.

Насамкінець варто зазначити, що визначення зрілих показників психологічної безпеки може потребувати адаптації до конкретного контексту – дисципліни, особливостей студентської групи, формату занять (онлайн/офлайн), культурного середовища в конкретному закладі. Наприклад, у гібридному форматі важливим стає показник того, чи студенти почуваються в праві вимкнути відео, запитати в чаті, звернутись пізніше, що також є вираженням поведінкового компоненту. Таким чином, викладачу закладу вищої освіти слід системно оцінювати середовище, збирати зворотний зв'язок, рефлексувати та коригувати свою діяльність. У підсумку, структурний підхід до психологічної безпеки – через когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти та відповідні показники – дає основу для системного аналізу, діагностики та розвитку такого середовища, в якому викладач і студенти можуть спільно працювати, ризикувати, помилятись і зростати.

Таблиця 1.1

Структурні компоненти, показники та педагогічні практики забезпечення психологічної безпеки

Компонент психологічної безпеки	Ключові показники (індикатори)	Приклади педагогічних практик у закладах вищої освіти
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення студентом норм і очікувань; - розуміння права на помилку; - відкритість до запитань і зворотного зв'язку; - відсутність страху 	<ul style="list-style-type: none"> - озвучення правил взаємодії на початку курсу («договір про навчання»); - створення спільного кодексу комунікації групи; - пояснення викладачем цілей оцінювання і критеріїв успіху; - рефлексивні опитування щодо відчуття безпеки під час

	оцінювання;	занять.
Емоційний	<ul style="list-style-type: none"> - почуття прийняття й підтримки; - довіра між студентами і викладачем; - позитивний емоційний клімат; - зниження тривожності; 	<ul style="list-style-type: none"> - емпатійне слухання та вербалізація почуттів («Розумію, що це складне питання»); - використання технік ненасильницької комунікації (NVC); - організація коротких «емоційних чек-інів» перед заняттям; - індивідуальні консультації та менторська підтримка.
Поведінковий	<ul style="list-style-type: none"> - активність студентів у дискусіях; - вільне висловлення думок і запитань; - готовність визнавати помилки; - толерантна поведінка у групі; 	<ul style="list-style-type: none"> - фасилітовані дискусії без оцінних суджень; - практика «правила руки»: кожен має право бути почутим; - обговорення помилок як навчальних кейсів; - групова рефлексія після занять або проектів.
Соціально-комунікативний (інтегративний)	<ul style="list-style-type: none"> - відчуття належності до академічної спільноти; - партнерські стосунки «викладач – студент»; - взаємоповага та інклюзивність; 	<ul style="list-style-type: none"> - залучення студентів до спільного прийняття рішень; - створення студентських консультативних груп; - визнання різних точок зору та досвідів; - використання колаборативних цифрових платформ для взаємодії.

Три основні компоненти – когнітивний, емоційний і поведінковий – тісно взаємодіють між собою. В освітній практиці вони доповнюються соціально-комунікативним виміром, який відображає культуру взаємоповаги, партнерства та інклюзії в академічному середовищі. Показники психологічної безпеки є водночас і критеріями для оцінювання клімату навчальної групи, і орієнтирами для розроблення педагогічних стратегій підтримки.

У сучасній вищій освіті психологічна безпека розглядається не лише як гуманістична цінність чи етична норма педагогічної взаємодії, а як ключовий

чинник ефективності освітнього процесу. Без відчуття безпеки студент не може повною мірою реалізувати свій потенціал, бути активним, ініціативним, креативним, здатним до критичного мислення та взаємодії. Водночас сам викладач, перебуваючи у психологічно безпечному середовищі, відчуває внутрішню свободу у використанні нових підходів, що сприяє якості викладання. Таким чином, психологічна безпека стає не фоновою характеристикою, а внутрішнім механізмом продуктивності освітньої системи.

Насамперед психологічна безпека визначає мотиваційний потенціал навчання. Дослідження показують, що в атмосфері довіри й підтримки внутрішня мотивація до навчання зростає, оскільки студенти не спрямовують енергію на подолання тривоги, а можуть зосередитись на змісті навчальної діяльності. Відсутність страху перед оцінкою, глузуванням чи покаранням знижує рівень психологічного напруження та стимулює залученість. Так, за результатами досліджень М. Carmeli та співавт. [14], А. Edmondson [25] та D. Rego та співавт. [41], команди з високим рівнем психологічної безпеки демонструють більшу ініціативність, відповідальність і готовність до ризику, що безпосередньо впливає на навчальні результати та творчість. У студентських групах подібний ефект проявляється у зростанні академічної активності, готовності ставити запитання, брати участь у дискусіях і проєктах.

Не менш важливою є когнітивна ефективність навчання, що залежить від рівня емоційного спокою та довіри в аудиторії. Психологічно безпечне середовище створює умови для відкритого мислення, гнучкості у вирішенні проблем і прийнятті нової інформації. Якщо студент не відчуває загрози, його когнітивні ресурси не витрачаються на захист, а спрямовуються на обробку знань, рефлексію та креативність. Це пояснюється феноменом «когнітивного звільнення» (cognitive release), який описують J. Kahn і R. Neaphy [45]: у стані безпеки мозок знижує реакції стресу, активізуючи навчальну пам'ять і аналітичні процеси. Таким чином, психологічна безпека є умовою ефективної

інтеріоризації знань – переходу від зовнішнього навчального впливу до внутрішньої особистісної засвоєності.

З позицій освітнього менеджменту та педагогічної психології важливим є також вплив психологічної безпеки на якість міжособистісної взаємодії. Освітній процес базується на комунікації – між студентами, між студентами і викладачами, між учасниками освітньої спільноти. Коли в групі панує клімат довіри, зменшується соціальна напруга, з'являється готовність до співпраці, взаємодопомоги, обміну досвідом. Саме в таких умовах розвиваються ключові компетентності XXI століття – комунікативна, емоційно-соціальна, колаборативна. Психологічно безпечні групи демонструють вищі результати у проєктній роботі, колективних завданнях, інтегрованих формах навчання. Це особливо важливо для магістерського рівня освіти, де навчання передбачає не лише засвоєння знань, а й спільну аналітичну діяльність, здатність обґрунтовувати позицію, вести конструктивну полеміку.

Суттєвим аспектом є зв'язок психологічної безпеки із формуванням академічної доброчесності. Атмосфера довіри та взаємоповаги сприяє чесному виконанню завдань, оскільки студент не боїться власних помилок і не вдається до плагіату як способу уникнення покарання. Дослідження Т. Trigwell і А. Prosser [93] показують, що студенти, які навчаються в середовищах із високим рівнем психологічної підтримки, частіше демонструють саморефлексію, відповідальність за результат і менше схильні до академічних порушень. Таким чином, безпечне середовище не лише зменшує ризик недоброчесної поведінки, а й формує внутрішню етику академічної взаємодії.

З іншого боку, відсутність психологічної безпеки може істотно гальмувати ефективність навчання. Постійний страх критики, публічного осуду або нерівного ставлення призводить до зниження залученості, пасивності, вигорання. Дослідження А. Ваєр і М. Фреє [4] доводять, що у групах з низьким рівнем безпеки частіше спостерігаються феномени мовчазного опору, коли

учасники утримуються від висловлення ідей навіть тоді, коли мають конструктивні пропозиції. У навчальному середовищі це проявляється як уникання участі у семінарах, страх презентації власних результатів, зниження рівня самостійності. Таким чином, психологічна небезпека породжує деструктивну пасивність, яка прямо впливає на академічну успішність.

Психологічна безпека тісно пов'язана також із розвитком креативності. За даними метааналізу G. Frazier та співавт. [73], у середовищах, де люди відчують довіру, підтримку і прийняття, творчі результати підвищуються на 20–40 %. Для студентів це означає можливість пропонувати нестандартні рішення, вільно експериментувати, виходити за межі шаблонів, не побоюючись осуду. Для викладача – свободу у виборі методів, ініціювання інновацій, педагогічних експериментів. Таким чином, безпечне середовище стає умовою розвитку творчого мислення, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу і формування інноваційної культури університету.

Окремої уваги заслуговує зв'язок психологічної безпеки з професійною стійкістю (resilience) викладачів і студентів. У період криз – пандемії, війни, соціальної невизначеності – освітній процес набуває ознак стресового середовища. Тоді саме психологічна безпека виступає буфером, що зменшує негативні емоційні наслідки і сприяє відновленню функціональності навчальної спільноти. Дослідження UNESCO [72] підкреслюють, що середовище, у якому учасники відчуваються почутими й захищеними, легше адаптується до гібридних або дистанційних форматів, демонструє менше вигорання і більшу академічну продуктивність. У цьому сенсі психологічна безпека є основою для розвитку освітньої стійкості системи загалом.

Висновуючи, можна стверджувати, що психологічна безпека – це багаторівнева умова ефективності освітнього процесу, яка діє через емоційно-мотиваційні, когнітивні, поведінкові та етичні механізми. Вона впливає не лише на результати навчання, але й на саму якість освітньої взаємодії,

забезпечує стабільність і гнучкість освітнього середовища. Викладач у такій системі виступає головним медіатором безпеки: саме від його комунікативної культури, емпатії та здатності до рефлексії залежить, чи стане навчальна група простором партнерства і розвитку, чи залишиться простором напруги та ієрархічного контролю. Таким чином, психологічна безпека є не лише метою гуманізації освіти, а й стратегічним ресурсом її ефективності, що забезпечує стійке зростання інтелектуального і соціального потенціалу суспільства.

1.2. Психологічна безпека як умова ефективності освітнього процесу у закладах вищої освіти

У структурі ефективного освітнього процесу психологічна безпека виступає ключовим чинником підтримання позитивного мотиваційно-емоційного стану як студентів, так і викладачів. Сучасна педагогічна практика доводить: навіть найкраще розроблена програма, інноваційні технології чи високий рівень професійної компетентності не дають очікуваних результатів, якщо учасники навчання відчують тривогу, страх, напругу чи небезпеку. Саме емоційний фон, створений у групі, визначає, чи сприйматиметься навчання як процес розвитку і самореалізації, чи як вимушена діяльність під тиском зовнішнього контролю.

Психологічна безпека створює умови для внутрішньої мотивації, яку Е. Десі та Р. Райан [78] у теорії самодетермінації визначають як прагнення до навчання заради пізнання, самовдосконалення, внутрішнього задоволення від процесу. В середовищі, де студент почувається вільним у висловленні думки, де викладач не засуджує помилки, а допомагає їх проаналізувати, формується внутрішній мотив «хочу навчатися», а не «повинен». Натомість у середовищі страху і жорсткої оцінювальної атмосфери домінує зовнішня мотивація, орієнтована на уникнення покарання або отримання схвалення, що поступово призводить до емоційного виснаження і втрати сенсу навчання. Дослідження

показують, що коли учасники почуваються безпечно висловлювати ідеї та ставити запитання, саме внутрішня мотивація зростає. Наприклад, у контексті навчальних груп висловлено, що психологічна безпека корелює з креативністю та залученістю студентів [33; 39].

Психологічна безпека також знижує рівень емоційної тривожності, яка є одним із головних бар'єрів у засвоєнні знань і спілкуванні. Коли студент перебуває в середовищі, де будь-яка відповідь може стати приводом для осуду чи глузування, активізується механізм психологічного самозахисту – уникання. У результаті знижується участь у дискусіях, відсутня ініціатива, втрачається цікавість до навчання. Натомість у безпечній атмосфері підвищується відчуття контролю над ситуацією, активізуються позитивні емоції – інтерес, задоволення, допитливість. Дослідження в навчальних контекстах підкреслюють, що відчуття психологічної безпеки – тобто коли студенти вважають, що можуть висловити думку, без страху негативних наслідків – є важливою умовою для активного залучення [97].

Для викладача психологічно безпечне середовище є не менш важливим, ніж для студента. У такому середовищі педагог відчуває професійну підтримку, довіру з боку колег та адміністрації, а отже – може діяти гнучко, проявляти ініціативу, застосовувати нові методики, експериментувати. Відсутність страху покарання чи осуду за педагогічні новації стимулює розвиток творчої мотивації викладання, знижує ризик професійного вигорання. Дослідження підкреслюють, що команди з високим рівнем психологічної безпеки демонструють кращу продуктивність та залученість [92]. Для викладача це означає, що позитивний емоційний клімат групи відгукується внутрішньою енергією, натхненням і почуттям професійної значущості.

Взаємозв'язок між безпекою і мотивацією проявляється також у тому, що середовище довіри створює умови для формування почуття належності та прийняття. Згідно з ієрархією потреб А. Маслоу, саме потреба у приналежності

та визнанні є базовою передумовою самореалізації. Якщо студент відчуває, що його думку цінують, що він є повноправним членом навчальної спільноти, то його емоційний стан стає стабільнішим, а мотивація до навчання – глибшою. В умовах же психологічної небезпеки з'являються емоції відчуження, сорому, провини, що веде до ізоляції й пасивності. Підтримувальне середовище, де кожен має право на голос і помилку, навпаки, формує почуття залученості, що є потужним джерелом внутрішнього стимулу.

Психологічна безпека позитивно впливає на емоційну регуляцію – здатність особистості контролювати власні емоції, особливо у стресових навчальних ситуаціях (заліки, виступи, обговорення). У безпечному середовищі навіть складні комунікативні події сприймаються як виклик, а не як загроза. Викладач, який демонструє толерантність до помилок і підтримує студентів у момент невпевненості, формує у них установку на розвиток, а не на уникнення. Це підтверджує й дослідження, яке показує, що студенти, які навчаються у безпечних емоційних умовах, частіше демонструють «мислення на зростання» – установку на зростання, тобто сприймають невдачу як досвід, а не як особисту поразку [19].

У свою чергу, емоційна атмосфера групи має здатність взаємно підсилювати або нейтралізувати окремі стани учасників. Якщо викладач створює атмосферу довіри, гумору, поваги, емоційного тепла, то колективна енергія підтримує навчальну динаміку. Це особливо важливо у великих аудиторіях, де ризик анонімності та байдужості зростає. Психологічна безпека тут виступає як емоційний маяк, який задає тон усій групі. Такий клімат підвищує згуртованість, співпрацю, а отже – і результативність навчання.

Не менш показовим є вплив безпеки на емоційне здоров'я студентів. В умовах соціальних криз, воєнних подій чи дистанційного навчання, емоційна стабільність студентів опиняється під загрозою. Коли освітній простір стає місцем, де можна висловити тривогу, запитати про допомогу, не боячись

оцінювання— це знижує рівень стресу та підтримує психічне благополуччя. Наприклад, у дослідженні першого курсу університету виявлено кореляцію між відчуттям психологічної безпеки, творчістю команди та академічним благополуччям [33].

Важливо зазначити, що формування психологічно безпечного середовища є взаємним процесом: воно залежить не лише від поведінки викладача, а й від активної позиції студентів. Викладач моделює стиль спілкування, який демонструє повагу, емпатію, відкритість; студенти, у свою чергу, відгукуються відповідальністю, готовністю до діалогу, довірою до педагога. Таким чином створюється колективний емоційний контракт, що забезпечує сталість позитивного мотиваційного клімату.

Отже, психологічна безпека є необхідною умовою підтримання здорового мотиваційно-емоційного стану всіх учасників освітнього процесу. Вона забезпечує внутрішню мотивацію до навчання, сприяє саморозвитку, формує позитивний емоційний фон, запобігає вигоранню і підвищує якість міжособистісної взаємодії. Для викладача це означає не лише створення умов довіри, а й уміння підтримувати баланс між вимогливістю та прийняттям, між свободою і структурою. Саме така рівновага формує стійке емоційне благополуччя, без якого неможливий ні розвиток особистості студента, ні ефективність навчального процесу загалом.

У контексті закладів вищої освіти аспекти пізнавальної діяльності студентів – увага, пам'ять, критичне й творче мислення, здатність до співпраці – дедалі більше визнані як ключові чинники освітньої ефективності. Однією з умов, яка значно впливає на розвиток цієї активності, є психологічна безпека. Саме середовище, в якому студенти не лише мають право на помилку, а й відчувають, що їхні ідеї мають значення, створює передумови для активної пізнавальної участі й творчої ініціативи.

Дослідження у навчальних групах показують, що коли студенти відчують себе в безпеці висловлювати думки, ставити запитання, навіть помилятися – вони набагато частіше входять у стан «пікової пізнавальної продуктивності». Наприклад, у дослідженні Shenghao Han та співавт. встановлено, що психологічна безпека позитивно корелює з креативністю студентів в умовах проектно-орієнтованого навчання, причому її вплив опосередковано здійснюється через психологічне розширення учасників [39]. У цьому сенсі психологічна безпека не лише створює комфорт, а активізує когнітивні ресурси: знижує тривожність, зменшує когнітивне навантаження страху, що дозволяє зосередитися на завданні, а не на захисті себе.

Суттєвим є також те, що при високому рівні психологічної безпеки студенти гірше реагують на зовнішні обмеження (наприклад, жорсткі рамки, боязнь оцінки) і навпаки – краще адаптуються до нових ситуацій. Згідно з висновками Amy Edmondson [23], психологічна безпека у командах дозволяє учасникам брати на себе інтелектуальний ризик – висловлювати гіпотези, пропонувати альтернативні рішення, експериментувати без страху осуду. У контексті вищої освіти цей механізм означає, що студенти вільніше беруть участь у дискусіях, критично аналізують матеріал і демонструють глибше розуміння предмета. Така активність нерозривно пов'язана із розвитком метапізнання – здатності аналізувати власне мислення, що є важливою умовою академічної зрілості.

Психологічна безпека знижує когнітивні бар'єри, які обмежують креативність. За умов постійного страху помилитися чи здатися некомпетентним студенти обирають конформність і відтворення шаблонів. Натомість у безпечному середовищі активізується допитливість, гнучкість мислення, здатність бачити кілька варіантів розв'язання задачі. Це підтверджують результати досліджень M. Baer і O. Oldham [5], які доводять, що

психологічна безпека є одним із найсильніших предикторів творчої поведінки у групах, адже стимулює генерацію нових ідей та їх публічне обговорення.

Варто підкреслити, що вплив психологічної безпеки на пізнавальну активність має нейрофізіологічне підґрунтя. Дослідження з нейропсихології свідчать, що страх активізує мигдалеподібне тіло – центр емоційної тривоги, який блокує роботу префронтальної кори, відповідальної за аналітичне та креативне мислення. Натомість відчуття захищеності сприяє вивільненню дофаміну, який підвищує мотивацію до пізнання і підтримує увагу [76]. У цьому сенсі психологічна безпека є не лише соціально-психологічною умовою, а й біологічним фактором когнітивної ефективності.

Психологічно безпечне освітнє середовище стимулює також колективне навчання – обмін ідеями, співпрацю, взаємне доповнення знань. Це особливо важливо у форматах групових проєктів, міждисциплінарних досліджень, стартап-інкубаторів у закладах вищої освіти. Згідно з результатами дослідження С. О’Donovan і співавт. (2021), студенти, які навчаються в атмосфері довіри та взаємоповаги, частіше демонструють високий рівень колаборативної креативності та академічної успішності [70]. Такий ефект пояснюється тим, що у безпечному середовищі учасники не конкурують, а взаємно підтримують розвиток ідей.

Психологічна безпека виступає також важливою умовою рефлексивного навчання. Коли студенти мають змогу відкрито обговорювати складнощі, ставити питання й переосмислювати власний досвід, вони розвивають здатність до критичного самоаналізу. Це відзначає й J. Kahn [44] у своїй класичній моделі особистої залученості: саме безпека дозволяє людині привнести себе у діяльність повністю – з емоціями, думками, особистими цінностями [64]. У педагогічному вимірі це означає готовність студента відкрито визнавати прогалини у знаннях і активно шукати шляхи для їх подолання.

У середовищах, де психологічна безпека поєднується з високими академічними стандартами, формується оптимальна зона розвитку – стан, який поєднує виклик і підтримку. Вона дає змогу вийти за межі звичних схем, але без руйнівного стресу. Відповідно до висновків Н. Frazier та співавт. [73], студенти в таких умовах демонструють вищі результати у тестах на креативність, здатність до синтезу інформації та міждисциплінарного мислення [89].

Не менш важливим є вплив психологічної безпеки на розвиток цифрової креативності у гібридних і дистанційних форматах навчання. У середовищах онлайн-взаємодії студенти часто відчують більшу вразливість – страх оцінювання, технічних помилок, відкритості перед великою аудиторією. Якщо викладач застосовує принципи психологічної безпеки (прийняття, підтримка, чіткі правила спілкування, відкритий зворотний зв'язок), це значно підвищує участь у спільних цифрових проєктах і форумах. Згідно з даними D. Moussa-Inaty [63], саме рівень психологічної безпеки є вирішальним для розвитку онлайн-креативності студентів.

Крім того, психологічна безпека сприяє формуванню академічної автономії, тобто здатності студента самостійно організовувати навчання, обирати індивідуальну траєкторію розвитку. У середовищі, де панує довіра і немає страху перед помилкою, виникає відчуття контролю над власним навчанням – локус-контроль зміщується від зовнішнього (оцінки, покарання) до внутрішнього (самооцінка, саморефлексія). Такий підхід узгоджується з концепцією суб'єктності студента [7], відповідно до якої саморегуляція та креативна ініціатива можливі лише за умови внутрішнього відчуття безпеки й підтримки.

Отже, психологічна безпека є фундаментом розвитку пізнавальної й творчої активності студентів. Вона сприяє не лише інтелектуальній відкритості, а й глибинному залученню до навчального процесу, підвищує рівень рефлексії,

креативності й співпраці. Для викладача це означає необхідність проектування освітнього середовища як простору інтелектуальної сміливості, де студент може мислити критично, помилятися, експериментувати і при цьому зберігати відчуття гідності та психологічного комфорту. Саме така взаємодія перетворює освіту на процес не просто передачі знань, а спільного творення смислів.

У сучасному освітньому просторі закладів вищої освіти поняття психологічної безпеки виходить за межі просто комфортної психологічної атмосфери – воно стає стратегічним ресурсом, що впливає на академічну добросовісність, стійкість освітньої системи та інноваційний розвиток. Перебуваючи в середовищі, де можна задавати незручні питання, визнавати власні помилки, ініціювати зміни й не боятись негативних наслідків, учасники освітнього процесу створюють умови для формування відповідальної академічної поведінки, розвитку мобільності та адаптивності, а також генерування нових знань і практик.

По-перше, психологічна безпека є фундаментальною передумовою академічної добросовісності. У середовищі, де оцінювання сприймається як покарання, а помилка – як стигма, значно зростає спокуса до академічного шахрайства, плагіату чи поверхневого виконання завдань. Навпаки, коли студенти і викладачі взаємодіють у контексті довіри, відкритого зворотного зв'язку і спільної відповідальності, формується культура відповідальності за результати і за процес навчання. Наприклад, модель розвитку академічної добросовісності, представлена у дослідженні, підкреслює роль підтримки викладачів, колег та освітньої спільноти у формуванні психологічного благополуччя, яке, своєю чергою, корелює зі зниженим рівнем академічних порушень [52]. У цьому контексті психологічна безпека виступає не просто передумовою етичної поведінки, а середовищем, яке знижує ризик недобросовісної поведінки шляхом моделювання взаємоповаги, діалогу й спільного навчання.

По-друге, у контексті глибоких змін – пандемії, воєнної ситуації, переходу до гібридного/онлайн-формату – психологічна безпека стає важливим фактором стійкості освітньої системи (resilience). Освітній процес у таких умовах потребує не лише адаптації, але й здатності на швидке відновлення, на зміни формату, на підтримку навантаження без втрати якості. Дослідження показують: студенти, які працювали у середовищах, де відчували психологічну захищеність, краще справлялися з переходом в онлайн, демонстрували вищу академічну продуктивність і нижчий рівень емоційного вигорання [91]. Таким чином, психологічна безпека слугує амортизатором для освітньої системи – вона зменшує втрати якості в умовах нестабільності, підвищує адаптивність, зміцнює довіру між учасниками і сприяє збереженню здорового клімату навчання.

По-третє, психологічна безпека створює сприятливий ґрунт для інноваційного розвитку освітніх закладів. У освітньому середовищі, де ризик висловити нову ідею, застосувати нову методику чи інтегрувати міждисциплінарний проєкт не призводить до страху негативної реакції чи покарання – зростає готовність до інтелектуальних експериментів, міждисциплінарної взаємодії та креативних рішень. Як зауважує аналітика Harvard Business Review, психологічна безпека є прихованим двигуном інновацій та трансформації: вона дозволяє команді брати міжособистісний ризик, що без неї означав би застій [96]. У закладах вищої освіти це означає, що викладачі та студенти, почуваячись безпечно, здатні впроваджувати зміни в навчальному дизайні, використовувати цифрові платформи, будувати дослідницькі групи та відкрито обмінюватися ідеями, не боячись реакції.

На практичному рівні це означає, що керівництво закладу, викладачі та студенти мають спільно створити політику та культуру, яка підтримує психологічну безпеку: чіткі правила групової взаємодії, прозорий і справедливий процес зворотного зв'язку, моделі фасилітації помилок як

частини навчання, простір для студентських ініціатив і досліджень. Відповідна стратегія системної підтримки має комплексний характер – включати індивідуальні консультації, групові фасилітаційні сесії, платформу для анонімного зворотного зв'язку, а також громадську комунікацію про важливість культури безпеки. Саме така середа сприяє формуванню академічної спільноти, здатної навчатися, трансформуватись і генерувати нові освітні підходи в умовах зміни.

Підсумовуючи, психологічна безпека є багатовимірним чинником, що впливає не лише на благополуччя учасників освітнього процесу, а й на якість, стійкість та інноваційність освітньої системи. Для викладача закладу вищої освіти це означає не лише створення сприятливого клімату в аудиторії, але й активну роль у розвитку академічної культури: підтримка відкритих дискусій, визнання внеску студента, спільна рефлексія над навчанням і помилками, стимулювання студентської ініціативи. Лише за умови, коли психологічна безпека інтегрована в систему діяльності закладу, можлива трансформаційна освіта – та освіта, яка відповідає викликам часу й формує здатність особистості й інституції змінюватись.

РОЗДІЛ 2

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Психолого-педагогічна культура викладача як чинник безпечного середовища

У сучасній системі вищої освіти психолого-педагогічна культура викладача розглядається як інтегрована характеристика його професійної особистості, що визначає якість взаємодії зі студентами, характер педагогічного впливу та рівень психологічної безпеки освітнього середовища. Вона охоплює систему знань, цінностей, установок, умінь і особистісних якостей, які забезпечують гуманістичний стиль викладання, повагу до гідності студентів, розвиток емпатії, толерантності, педагогічного такту та рефлексії. Як зазначають D. Aspfors і H. Bondas [2], саме культура професійної взаємодії визначає, чи зможе викладач створити умови для психологічного комфорту студентів і власного професійного благополуччя.

Психолого-педагогічна культура не є лише набором знань із педагогіки чи психології. Це синтез когнітивного, емоційного та діяльнісного рівнів, який проявляється у стилі спілкування, педагогічних рішеннях, ставленні до студента як до партнера у навчанні. За визначенням А. Korthagen, професійна культура викладача полягає у внутрішній гармонії між знанням, емоцією та дією [69] як здатності діяти педагогічно мудро, а не механічно. Саме ця гармонія створює морально-психологічний простір, у якому навчання стає не лише передачею знань, а процесом міжособистісного зростання.

У структурі психолого-педагогічної культури традиційно виокремлюють три основні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінково-діяльнісний.

Когнітивний компонент охоплює науково-психологічні знання про закономірності розвитку особистості, механізми навчання, групову динаміку, комунікацію, мотивацію та конфліктологію. Викладач, який володіє цими знаннями, здатен проектувати навчальний процес не лише як систему завдань, а як простір міжособистісної взаємодії. У дослідженні UNESCO підкреслюється, що знання про психологічні потреби студентів і навички педагогічного спілкування є базовими компетентностями сучасного викладача, що забезпечують безпечне середовище для навчання й інновацій [94].

Емоційно-ціннісний компонент відображає гуманістичну спрямованість особистості викладача, його здатність до емпатії, емоційної чутливості, позитивного сприйняття іншої людини. Викладач із розвиненою емоційною культурою здатен підтримати студента у стані невпевненості, помітити його емоційні потреби, уникати маніпуляцій або авторитарного тиску. Дослідження Р. Salovey та співавт. [80] показують, що високий рівень емоційного інтелекту педагогів прямо корелює з відчуттям психологічної безпеки у студентів та довірою до викладача. У цьому контексті психолого-педагогічна культура стає не лише когнітивним, а й етичним та емоційним явищем.

Поведінково-діяльнісний компонент відображає здатність викладача реалізовувати свої знання і цінності в конкретній поведінці – у способі спілкування, у стилі керування групою, у ставленні до студентських помилок. Педагогічна поведінка, заснована на емпатії та повазі, створює атмосферу взаємної підтримки, тоді як агресивний або формально-оцінювальний стиль комунікації підриває довіру. Відповідно до дослідження Р. Jennings і М. Greenberg [43], здатність викладача до емоційної саморегуляції, уважного слухання і рефлексивної дії прямо впливає на позитивний клімат групи і запобігає деструктивним конфліктам.

Крім зазначених трьох складників, сучасні підходи додають четвертий – рефлексивно-ціннісний. Він охоплює здатність викладача до

самопостереження, самоаналізу, усвідомлення власних емоційних реакцій та стилю педагогічної взаємодії. Саморефлексія дає змогу коригувати власну поведінку і уникати неусвідомлених форм тиску чи проєкції. За даними [86], рефлексивний викладач не просто аналізує навчальні результати, а критично осмислює власні педагогічні переконання, створюючи підґрунтя для особистісного й професійного зростання.

Сутність психолого-педагогічної культури проявляється у здатності до діалогу. Освітня взаємодія на основі поваги і прийняття передбачає не односторонню передачу знань, а партнерство, де викладач і студент є співтворцями навчального процесу. У цьому сенсі культура викладача – це не набір умінь, а спосіб мислення і буття у педагогічному середовищі. Вона визначає, чи буде викладач носієм психологічної безпеки чи, навпаки, її загрозою. Як зазначає С. Rogers [13], справжнє навчання відбувається лише там, де викладач здатен створити атмосферу автентичності, довіри й безумовного прийняття [49].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що психолого-педагогічна культура викладача – це синтез гуманістичних цінностей, психологічних знань і педагогічних умінь, спрямованих на створення безпечного, довірливого, розвивального середовища. Її структура охоплює когнітивний рівень (знання про психологію і педагогіку), емоційно-ціннісний (емпатія, толерантність, прийняття), поведінковий (практичні дії, стиль спілкування) та рефлексивний (самоаналіз, професійне зростання). Така культура є основою педагогічної майстерності й одночасно запорукою психологічного добробуту як студента, так і самого викладача.

Як зазначають дослідження OECD (2022) і World Bank (2023), розвиток психолого-педагогічної культури в освітніх закладах безпосередньо корелює з підвищенням якості навчання, академічної доброчесності й професійної стійкості викладачів [1; 21]. Психолого-педагогічна культура не лише формує

професійну етику, а й забезпечує здатність викладача діяти як носій цінностей безпеки, гуманізму та підтримки в умовах суспільних трансформацій.

Психолого-педагогічна культура викладача є не лише характеристикою його професійної компетентності, а й основною умовою створення психологічно безпечного освітнього середовища. Саме від рівня емпатії, етичної чутливості, педагогічного такту та рефлексивності залежить, чи зможе викладач забезпечити атмосферу довіри, прийняття і співпраці, у якій студенти відчуватимуть себе вільно, мотивовано і впевнено. Як зазначає M. Van Manen, педагогічна культура проявляється в моральному просторі турботи, у якому викладач одночасно навчає, виховує і захищає особистість студента [56].

Створення психологічно безпечного середовища неможливе без сформованої гуманістичної позиції викладача. Це означає прийняття студентів незалежно від їхнього рівня підготовки, походження, стилю мислення чи емоційних реакцій. Педагог із високою культурою не ототожнює помилку з некомпетентністю, а сприймає її як частину пізнавального процесу. Саме така позиція забезпечує атмосферу довіри, яка знижує тривожність і сприяє відкритому мисленню. Дослідження [8] підтверджують, що автентичність, прийняття і емпатія викладача є базовими умовами створення навчального середовища, у якому студент розкриває потенціал і не боїться проявляти ініціативу.

Важливою ознакою психолого-педагогічної культури є комунікативна компетентність. Вона включає здатність вести діалог, застосовувати активне слухання, уникати оцінювальних суджень і конфронтаційних стратегій. Викладач, який володіє мовою підтримки, використовує відкриті питання, формулює коректний зворотний зв'язок, створює атмосферу партнерства. За результатами дослідження M. Teding van Berkhout і J. Malouff [88], викладачі, які практикують емпатійне слухання, підвищують залученість студентів,

зміцнюють міжособистісну довіру й формують почуття приналежності до академічної спільноти.

З позицій педагогічної психології, рівень психолого-педагогічної культури визначає якість педагогічної взаємодії. Взаємодія, побудована на повазі, толерантності й емоційній стабільності, створює умови для безпечної комунікації та взаєморозуміння. Навпаки, низький рівень культури – прояви сарказму, авторитарного контролю, зневажливих оцінок – формує атмосферу страху, що блокує навчальну активність. У дослідженні Р. Jennings і М. Greenberg [43] доведено, що соціально-емоційна компетентність викладачів прямо впливає на поведінку студентів і зниження конфліктності в аудиторії. Це означає, що викладач, який уміє керувати власними емоціями, стає джерелом стабільності для студентів і гарантом безпеки їхнього освітнього досвіду.

Психолого-педагогічна культура тісно пов'язана з поняттям етичної відповідальності викладача. Освітній процес часто супроводжується емоційно напруженими ситуаціями: критика, зворотний зв'язок, оцінювання, конфлікти. Висока культура дозволяє педагогу діяти в рамках педагогічної етики – не принижувати, не маніпулювати, не порушувати гідності студента. Цей аспект детально розкрито в роботах N. Noddings [67], яка наголошує, що педагогічна турбота (*ethic of care*) має бути не декларативним принципом, а щоденною практикою взаємоповаги і співчуття (cambridge.org). Саме етична чутливість, поєднана з професійною рефлексією, гарантує, що комунікація у навчальному середовищі не перетворюється на джерело психологічного тиску.

Не менш важливим складником психолого-педагогічної культури є здатність до фасилітації. Викладач виступає не стільки джерелом інформації, скільки модератором пізнавальної взаємодії, який створює простір для діалогу, рефлексії й колективного пошуку. У дослідженні К. Korthagen та F. Vasalos (2010) доведено, що фасилітаторський стиль викладання знижує тривожність студентів, стимулює самооцінку й активізує внутрішню мотивацію [50]. Такі

умови дозволяють студентам почуватися співтворцями навчального процесу, а не пасивними реципієнтами знань, що відповідає вимогам психологічної безпеки.

У контексті сучасних викликів – війни, цифровізації, мультикультурності – психолого-педагогічна культура викладача набуває рис професійної стійкості (resilience) та соціальної відповідальності. За даними звіту OECD (2022), викладачі, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту, емпатії та педагогічної гнучкості, краще адаптуються до кризових умов, забезпечують стабільність навчального процесу та підтримують психологічний комфорт студентів [21]. Це особливо актуально для українського контексту, де освітній простір часто функціонує в умовах травматичного досвіду й потребує делікатного балансу між вимогливістю й підтримкою.

Таким чином, психолого-педагогічна культура викладача є системоутворювальним чинником психологічної безпеки освітнього середовища. Вона проявляється в етиці спілкування, у здатності підтримати, почути й зрозуміти студента, у вмінні організувати навчальний процес як простір взаємної довіри. Викладач із високою культурою не лише транслює знання, а формує ціннісний контекст, у якому кожен учасник відчуває повагу, підтримку й приналежність до спільноти. Саме така культура є головною передумовою гуманізації вищої освіти, запорукою академічної доброчесності та професійного благополуччя всіх учасників навчального процесу.

У сучасному контексті закладів вищої освіти викладачі зазнають значного внутрішнього та зовнішнього тиску: високі навантаження, вимоги щодо дослідницької активності, зростаюча складність студентської аудиторії, перехід до гібридних або дистанційних форматів, частіше – екзистенційна невизначеність у суспільстві. У такій ситуації психолого-педагогічна культура викладача набуває ключового значення не лише як умова створення

психологічно безпечного середовища для студентів, а й як ресурс професійної стійкості (resilience) та профілактики емоційного вигорання самого педагога.

По-перше, розуміння викладачем свого професійного шляху як розвитку, а не лише виконання функцій, є компонентом психолого-педагогічної культури, який забезпечує внутрішню стійкість. Дослідження свідчить, що здатність до розпізнавання ознак стресу, саморефлексія про свою професійну практику, усвідомлення значення психічного благополуччя – усе це входить до концепції професійної стійкості педагога. Наприклад, дослідження, проведене у Китаї, показало, що самоефективність викладача та його здатність до регулювання емоцій тісно пов'язані з рівнем вигорання: вища самоефективність і резильєнтність означають нижчий ризик вигорання [54]. В цьому сенсі розвиток психолого-педагогічної культури означає формування компетентностей не лише у студентів, а й у самого викладача: емоційного самоконтролю, рефлексії, адаптації до змін.

По-друге, психолого-педагогічна культура викладача має виражений профілактичний характер щодо емоційного вигорання. Високий рівень вигорання серед викладачів вищої освіти (зокрема у країнах Азії, Південної Америки) показує, що без розвитку внутрішніх ресурсів (резильєнтність, підтримка, навички саморегулювання) і системної підтримки організаційного середовища викладач опиняється у контексті ризику. Наприклад, дослідження серед викладачів університетів Таїланду виявило високий рівень вигорання, який корелював із низьким рівнем якості життя та високим робочим навантаженням [12]. Інше дослідження вказує, що інтервенції, спрямовані на підвищення добробуту педагогів, знижували симптоми вигорання – і такі інтервенції пов'язані з розвитком культури самодопомоги, рефлексії, групової підтримки [42]. Таким чином, психолого-педагогічна культура викладача виступає як превентивний засіб: чим більше викладач володіє знаннями і

практиками самозбереження, тим менша ймовірність, що професійна активність призведе до виснаження.

По-третє, психолого-педагогічна культура викладача сприяє формуванню професійної стійкості освітнього середовища. Викладач, який рефлексує над своїм стилем, змінює практику, шукає колегіальну підтримку, стає агентом зміни, а не лише виконавцем. У такому випадку й освітня група стає більш стійкою до кризових умов – пандемії, війни, онлайн-форумів, нестабільних форматів навчання. Дослідження показують, що стійкість (resilience) вчителів формується через поєднання особистих ресурсів, соціальної підтримки, організаційної культури, яка допускає помилки і цінує навчання [81]. У контексті закладу вищої освіти це означає: викладач із високою психолого-педагогічною культурою здатен бути провідником змін, ініціатором освітніх інновацій і стабілізатором для студентської групи у часи нестабільності.

З практичної точки зору розвиток психолого-педагогічної культури викладача як фактору стійкості і профілактики вигорання можна забезпечити через: системну професійну підготовку з тематики емоційного інтелекту, фасилітацію груп рефлексії викладачів, коучинг-підтримку, менторство, створення спільнот практики серед педагогів, підтримку балансу «робота-життя», впровадження культур самопідтримки та взаємодопомоги. Саме така стратегія дозволяє не лише зменшити ризик вигорання, але й підвищити якість викладання, зміцнити психологічну безпеку в навчальній групі, зробити викладача ефективним носієм гуманістичної педагогіки.

Отже, розвиток психолого-педагогічної культури викладача – це не суто формальна професійна компетентність, а життєво важливий ресурс у контексті сучасної освіти. Вона забезпечує внутрішню стійкість педагога, знижує ймовірність емоційного вигорання й сприяє стабільному, безпечному освітньому середовищу. Викладач, який інвестує у розвиток своєї культури – через саморефлексію, колегіальну взаємодію та професійне зростання – не

лише працює краще, а й служить прикладом для студентів, створюючи середовище, де навчання і розвиток відбуваються в ситуації довіри, підтримки і взаємної поваги.

2.2. Методи і технології підтримки психологічної безпеки студентів

У сучасному освітньому процесі закладів вищої освіти створення психологічно безпечного середовища вже не є лише бажаним доповненням, а стає базовою умовою ефективної взаємодії між викладачем і студентами. Психолого-педагогічні методи, спрямовані на підтримку цього середовища, охоплюють низку цілеспрямованих дій викладача, що формують культуру довіри, відкритості, взаємоповаги й підтримки. У цій частині розглянуто основні методи педагога, які впливають на розвиток психологічної безпеки: діагностичні й діалогічні підходи, моделювання безпечного простору, фасилітація помилки як навчального ресурсу.

Першим ключовим методом є встановлення чітких очікувань та правил взаємодії. Як зазначають автори у дослідженні «Key tips to providing a psychologically safe learning environment in clinical education», важливо на початку курсу формулювати очікування, навчальні цілі, правила комунікації, а також окреслити, що помилка – не ознака провалу, а можливість навчання [47]. Такий підхід дозволяє студенту відчувати, що він входить у передбачуване, структуроване середовище, де знає, що дозволено, і де ризик бути осудженим мінімізовано. У вищій школі це може проявлятися як укладання своєї угоди про навчання» (learning contract) з групою, спільне створення норм комунікації або обговорення рис бажаного навчального клімату.

Другий метод – активний діалог і зворотний зв'язок із студентами. Педагог-фасилітатор запрошує студентів до обговорення не лише теми дисципліни, а й атмосфери групової роботи, запитує про відчуття, труднощі, переживання. Наприклад, платформа «Instructional Moves» наводить практику,

коли викладачі активно використовують фрази на кшталт «Я хочу знати, як вам працюється», «Що у вас виникає питань?», «Я помилявся/помилилась у поясненні – давайте подивимось разом» [85]. Такий відкритий стиль створює умови, коли студент не лише «виконує» завдання, а відчуває себе учасником навчального процесу, має право голосу та може виявити свою думку без страху негативних наслідків.

Третім методом є фасилітація помилки як навчального ресурсу. У класі, де помилка сприймається як стигма, студенти зосереджуються на захисті свого «я» і уникають ризику висловлювати власні думки або пробувати нові підходи. Водночас дослідження з проектно-орієнтованого навчання показує, що у середовищах із високою психологічної безпекою помилка стає точкою зростання: вона покращує творчість, активізує студентське залучення та підсилює почуття власної компетентності [39]. Викладач може застосувати методики: аналіз кейсів із помилками, групова рефлексія після проекту щодо того, що не вдалося, і що можна змінити, заохочення студентів поставити запитання, чому це не спрацювало без осуду.

Четвертим методом є моделювання емпатійної та толерантної педагогічної поведінки. Педагог, який у своїй взаємодії зі студентами демонструє відкритість, уважність, справедливість і толерантність, створює «дзеркало» для студентів – вони починають взаємодіяти у групі на подібному рівні. Як зазначено у «A Guide to Psychological Safety for Educators» на Edutopia [9], психологічна безпека пов'язана з тим, чи відчуває студент, що він «міг би задати питання, висловити сумнів чи не погодитись» без побоювання покарання або зміни ставлення педагога. Таким чином, методи, які культивують емпатію та безумовне прийняття, безпосередньо впливають на створення безпечної атмосфери.

П'ятим методом є проведення регулярних групових рефлексій і чек-інів емоційного стану групи. Викладач може починати заняття коротким

опитуванням: «Як ви себе відчуваєте сьогодні?», «Що для вас сьогодні важливо?». Це дозволяє виявити потенційні тривоги, невпевненості, і дає змогу відкоригувати темп або формат заняття. У дослідженні «Creating Psychological Safety in the Learning Environment» вказано, що поведінка наставника, що створює простір для таких «чек-інів», істотно підвищує відчуття безпеки студентами [57]. Таким чином, метод групової рефлексії стає інструментом підтримки не лише академічної, а й емоційної спроможності студентів.

Нарешті, шостий метод – інклюзивна педагогіка і створення атмосфери приналежності. Психологічна безпека тісно пов'язана з відчуттям «я належу до цієї групи» і «в мій голос чують». Платформа Staff Portal університету Каролінського (Швеція) визначає психологічну безпеку як стан, коли людина відчуває себе включеною, безпечною для навчання, безпечною для внеску, та безпечною для кидання викликів статусу-кво [35]. На практиці це може реалізовуватись через: формування змішаних груп (різного культурного/академічного фону), роботу в парах, спільний вибір тем для проєкту, залучення студентів до ухвалення правил групової роботи.

Загалом, впровадження цих методів забезпечує системний підхід: від діагностики й установлення правил, через активний діалог і фасилітацію, до рефлексії і інклюзії. Викладач, який цілеспрямовано застосовує такі методи, створює не просто комфортне, а дійсно психологічно безпечне освітнє середовище – середовище, у якому студенти можуть активно навчатися, помилятися, питати, брати ризик, співпрацювати та зростати.

Таблиця 2.1

Психолого-педагогічні методи забезпечення психологічної безпеки студентів у закладах вищої освіти

№	Метод	Короткий опис суті	Приклад практичної реалізації
1	Установлення правил та очікувань	Створення прозорих норм спілкування, поведінки й оцінювання; визначення кордонів безпечної	На першому занятті група спільно формулює «кодекс взаємоповаги»; викладач пояснює, що помилка – частина

		комунікації.	навчання.
2	Активний діалог і відкритий зворотний зв'язок	Регулярне обговорення не лише навчального матеріалу, а й емоційної атмосфери, труднощів, пропозицій студентів.	Викладач щотижня проводить короткі "чек-іни": «Що було складним цього тижня?», «Що допомагає вам зосередитись?».
3	Фасилітація помилки як навчального ресурсу	Формування у студентів розуміння, що помилка – не провал, а можливість для аналізу й розвитку.	Після виконання завдання група обговорює не лише правильні відповіді, а й помилки, формулюючи висновки: «Що ми дізналися з цього досвіду?».
4	Емпатійне та толерантне педагогічне спілкування	Демонстрація викладачем поваги, турботи, терпимості до різних думок і стилів навчання.	Викладач уникає сарказму, реагує спокійно на неточності студентів, підтримує відкриті запитання та доброзичливий тон.
5	Рефлексія й моніторинг емоційного стану групи	Системне відстеження психологічного клімату, організація коротких опитувань і групових рефлексій.	Викладач розпочинає заняття із запитання «Як ви себе сьогодні почуваєте?» або використовує анонімні онлайн-опитування емоційного стану.
6	Інклюзивна педагогіка і створення відчуття приналежності	Забезпечення включеності кожного студента у спільноту навчання, незалежно від відмінностей чи рівня підготовки.	Змішані робочі групи, парне навчання, колегіальне оцінювання, участь студентів у формуванні тем для проєктів.
7	Підтримка через позитивне підкріплення	Використання схвалення, похвали та підкреслення успіхів замість критики та покарання.	Викладач у процесі заліку підкреслює досягнення студента («Ти вдало аргументував...») і пропонує шляхи покращення без осуду.
8	Групова фасилітація та співпраця	Створення умов для колективного обговорення, взаємодопомоги й підтримки в групі.	Проведення міні-дискусій, колективних мозкових штурмів, де кожен студент має право на голос.
9	Педагогічна рефлексія викладача	Усвідомлення власних емоційних реакцій, стилю спілкування, уміння коригувати поведінку.	Після заняття викладач записує коротку нотатку про атмосферу групи, власні реакції, рівень залученості студентів.
10	Підтримка взаємодопомоги та колегіальності	Формування середовища, де студенти й викладачі взаємно підтримують одне одного, визнаючи спільну відповідальність за атмосферу.	Викладач організовує «групи підтримки» для обговорення труднощів у навчанні або взаємного обміну досвідом.

У контексті сучасної вищої освіти поняття *психологічні технології підтримки безпечного освітнього середовища* охоплює сукупність спеціально

організованих методик, програм і практик, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, довіри, саморегуляції та конструктивної взаємодії між учасниками навчального процесу. Ці технології формують психологічний простір без загроз, у якому студенти можуть вільно виявляти думки, проявляти ініціативу, обговорювати складні питання без страху осуду чи знецінення.

Психологічні технології в освіті мають міждисциплінарний характер і спираються на досягнення педагогічної, соціальної та позитивної психології. Вони орієнтовані не лише на вирішення проблемних ситуацій, а передусім – на створення умов розвитку, добробуту й підтримки. Згідно з підходами, викладеними у статті [66], формування психологічно безпечного середовища вимагає розвитку соціально-емоційних компетентностей усіх учасників освітнього процесу – здатності розпізнавати емоції, керувати ними, будувати конструктивні взаємини та приймати відповідальні рішення.

Однією з базових технологій є тренінгові програми розвитку емоційного інтелекту. Їхня мета – підвищити здатність студентів усвідомлювати власні емоції та емоції інших, розуміти їхню роль у навчанні, спілкуванні та прийнятті рішень. Дослідження показують, що навчальні тренінги з розвитку емоційного інтелекту сприяють зниженню рівня тривожності, покращують міжособистісні стосунки та підвищують академічну залученість [71]. З практичного боку така технологія реалізується у формі серії групових занять або майстер-класів, під час яких студенти вчаться розпізнавати емоції через невербальні сигнали, аналізують власні реакції на стресові ситуації, освоюють техніки саморегуляції.

Інша важлива технологія – фасилітаційні методики групової підтримки, які сприяють формуванню довіри, відкритого обміну думками й співпраці. Психологічна фасилітація дає змогу зняти напругу, запобігти ескалації конфліктів і створити умови для колективного розв'язання проблем. Викладач або психолог виступає модератором, який задає правила безпечного обговорення («говоримо від себе», «не оцінюємо інших», «маємо право на

мовчання») [30]. Такі групи можуть функціонувати як підтримувальні кола (*support circles*), які особливо ефективні в умовах війни чи кризових ситуацій, коли студенти потребують не стільки поради, скільки розуміння і співпереживання.

До технологій психологічної підтримки належать також методи арт-терапевтичного спрямування – малювання, колаж, сторітелінг, музична або ж тілесно-рухова терапія. Їхнє застосування у вищій освіті не передбачає професійного лікування, але допомагає знизити рівень емоційного напруження, відновити внутрішню рівновагу, сформувати позитивну самооцінку [31]. Арт-терапевтичні практики особливо доречні під час занять зі студентами гуманітарних спеціальностей або в інтеграційних курсах для першокурсників, що адаптуються до нових умов навчання. Вони сприяють створенню творчого середовища, де цінуються унікальність і самовираження кожного.

Ефективними є й когнітивно-поведінкові технології, спрямовані на подолання неадаптивних переконань («я не зможу», «я недостатньо розумний»), формування позитивного мислення та впевненості у власних силах [32]. У рамках навчального процесу ці технології реалізуються через короткі вправи з ідентифікації негативних автоматичних думок і їхнього раціонального переосмислення. Наприклад, під час обговорення результатів контрольної роботи викладач може запитати: «Які думки виникли у вас, коли ви побачили оцінку?», «Що допоможе вам наступного разу почуватися впевненіше?». Така форма когнітивного діалогу знижує страх оцінювання й сприяє розвитку рефлексії.

Упродовж останніх років усе більшого поширення набули майндфулнес-технології (*mindfulness-based practices*) – практики усвідомленої присутності, спрямовані на зниження стресу та розвиток концентрації. Їх використовують у провідних університетах світу, зокрема Гарвардському, Стенфордському та Единбурзькому, як складову програм психічного благополуччя студентів [28;

51; 62]. За результатами метааналізу M.D. Bamber та J. Kraenzle Schneider [6], систематичне впровадження майндфулнес-практик (дихальні вправи, короткі медитації, усвідомлене спостереження за емоціями) значно знижує рівень депресивних симптомів, покращує когнітивну гнучкість і здатність до саморегуляції. Для українського освітнього контексту такі технології можуть бути адаптовані як короткі паузи усвідомлення під час занять або як окремі модулі курсів із психології саморегуляції.

Ще одна група психологічних технологій – ненасильницька комунікація (Nonviolent Communication, NVC), розроблена M. Rosenberg [77]. Її сутність полягає у заміні оцінювальних висловлювань спостереженнями, агресії – проханням, звинувачення – емпатією. В освітньому процесі ця технологія проявляється у зміні мови викладача: замість «Ти неуважний» – «Я помітив, що тобі важко зосередитись, що може допомогти?»; замість «Ви не підготувалися» – «Мені важливо, щоб ви могли розкрити тему – як ми можемо це зробити разом?». Така мовна стратегія не лише знижує конфліктність, а й формує відчуття прийняття, поваги та відповідальності у студентів.

Важливу роль у підтримці психологічної безпеки відіграють технології групової рефлексії – регулярні обговорення досвіду, підсумкові зустрічі або «кола довіри», під час яких студенти діляться тим, що було для них важливим, складним, несподіваним. Вони формують здатність усвідомлювати емоції, аналізувати власні дії та підтримувати інших. Дослідження [58] підтверджує, що рефлексивні практики у студентських групах підвищують рівень емоційного добробуту й командної згуртованості.

Таким чином, психологічні технології підтримки безпечного освітнього середовища базуються на трьох рівнях впливу:

1. **Особистісному** – розвиток емоційної саморегуляції, усвідомлення, стресостійкості;

2. **Міжособистісному** – побудова довірливих відносин, емпатійної комунікації, фасилітація взаємопідтримки;

3. **Груповому** – створення колективної культури відкритості, спільного вирішення проблем і конструктивної взаємодії.

Застосування цих технологій у практиці вищої освіти дозволяє забезпечити баланс між академічними вимогами й емоційним благополуччям студентів, попереджає професійне вигорання викладачів і створює умови для стійкого, гуманістичного розвитку освітнього середовища.

Таблиця 2.2

Психологічні технології підтримки безпечного освітнього середовища

№	Назва технології	Мета застосування	Форми реалізації в освітньому процесі	Очікуваний психолого-педагогічний ефект
1	Тренінги розвитку емоційного інтелекту	Формування здатності розпізнавати власні емоції, розуміти почуття інших і конструктивно реагувати на стресові ситуації	Серії групових занять, майстер-класи, інтерактивні ігри «Емоційний барометр», рольові вправи	Зниження тривожності, покращення комунікації, підвищення рівня емпатії та академічної мотивації
2	Фасилітаційні методики групової підтримки	Розвиток довіри, вміння співпрацювати та вирішувати конфлікти без ескалації	Групові дискусії, «кола довіри», дебрифінги після виконання спільних завдань	Формування культури діалогу, згуртованість колективу, зменшення напруги й страху осуду
3	Арт-терапевтичні практики	Зниження емоційного напруження, розвиток творчого самовираження і самоусвідомлення	Малювання, колаж, сторітелінг, музичні або тілесно-рухові вправи на заняттях	Відновлення емоційної рівноваги, зростання позитивного ставлення до себе, підвищення впевненості
4	Когнітивно-поведінкові техніки підтримки	Подолання негативних установок і формування впевненості у власних силах	Аналіз типових помилкових переконань, рефлексивні бесіди, «щоденник	Зниження рівня самоосуду, розвиток оптимізму, усвідомлення власних ресурсів

			думок»	
5	Майндфулнес-практики (усвідомлена присутність)	Розвиток уваги, концентрації, внутрішнього спокою та здатності до саморегуляції	Короткі дихальні вправи на початку заняття, хвилини тиші, вправи «сканування тіла»	Підвищення стійкості до стресу, покращення концентрації, стабілізація емоційного стану
6	Ненасильницька комунікація (NVC)	Навчання конструктивного висловлення потреб, емоцій і прохань без агресії чи оцінювання	Моделювання діалогів, тренування «мови спостереження» та емпатичного слухання	Зменшення конфліктності, розвиток поваги, відкритості та відповідальності у спілкуванні
7	Групова рефлексія та дебрифінг	Осмилення власного досвіду, формування навичок самоаналізу та взаємної підтримки	Колективні обговорення після занять, «емоційні підсумки дня», спільні нотатки у хмарних документах	Підвищення усвідомлення емоцій, покращення комунікації, розвиток довіри у групі
8	Технології психологічного коучингу та менторства	Сприяння саморозвитку, постановці цілей і усвідомленому професійному зростанню	Індивідуальні консультації, коуч-сесії, наставництво між старшими та молодшими студентами	Підвищення рівня самоусвідомлення, розвиток упевненості, формування культури взаємопідтримки
9	Психопросвітницькі модулі добробуту	Формування знань про стрес, емоційне здоров'я, профілактику вигорання	Короткі лекційні блоки, онлайн-курси, інфографіка у внутрішніх освітніх системах	Збільшення обізнаності студентів, розвиток навичок самопомоги, профілактика психоемоційного виснаження
10	Інклюзивні інтерактивні вправи	Забезпечення залученості кожного студента до колективної діяльності	Парна робота, змішані групи, спільне проєктування навчального контенту	Підвищення відчуття приналежності, зниження рівня соціальної ізоляції, посилення взаємоповаги

Цифровізація освіти створила не лише нові можливості для навчання, а й нові виклики, пов'язані з психологічним комфортом студентів. У період після пандемії та під час воєнних дій питання психологічної безпеки у цифровому просторі набуло особливої актуальності. Віддалене навчання, гібридні формати,

онлайн-комунікація через екрани – усе це впливає на емоційне благополуччя, почуття залученості та довіри. Саме тому в сучасних закладах вищої освіти зростає значення цифрових технологій і інтерактивних інструментів, що сприяють підтримці психологічної безпеки студентів, формують атмосферу відкритості, взаємоповаги й підтримки у віртуальному середовищі.

Психологічна безпека в цифровому просторі – це не лише захист даних чи кібербезпека, а передусім емоційна безпечність онлайн-комунікації. Згідно з аналітичним звітом UNESCO [20], цифрові платформи повинні забезпечувати умови довіри, прозорості й емоційної підтримки, що знижують ризики відчуження та цифрового стресу. У цьому контексті роль викладача полягає у створенні таких умов взаємодії, коли студенти відчуваються почутими й захищеними навіть через екран.

Одним із дієвих напрямів є використання інтерактивних цифрових платформ для комунікації та зворотного зв'язку – *Padlet, Mentimeter, Jamboard, Miro, Wooclap*. Ці інструменти дозволяють створювати безпечний простір для висловлення думок – анонімно або відкрито, залежно від потреб групи. Зокрема, у дослідженні [37] доведено, що використання сервісів *Google Workspace for Education* у воєнний час підвищувало рівень комунікативної довіри, допомагало підтримувати почуття єдності та взаємопідтримки серед студентів. Таким чином, технологічна взаємодія стає способом зміцнення соціально-емоційних зв'язків.

Важливим компонентом цифрової підтримки є емоційно орієнтовані опитувальні інструменти. Викладачі дедалі частіше використовують *Google Forms, Microsoft Forms*, або освітні модулі всередині LMS (*Moodle, Canvas*) для коротких опитувань емоційного стану студентів – наприклад, «Як ви відчуваєтеся сьогодні?», «Що допомагає вам навчатися ефективно?». Такі цифрові практики дозволяють вчасно ідентифікувати ознаки тривожності, перевтоми чи втрати мотивації, не порушуючи приватності. Дослідження

V. Rienties та L. Toetenel [75] підтверджує, що систематичний моніторинг емоційного залучення студентів через цифрові опитування позитивно корелює з рівнем задоволення навчанням і зниженням стресу.

Серед інноваційних напрямів виокремлюються програми цифрового добробуту (digital wellbeing). Багато університетів світу впроваджують власні онлайн-платформи для психологічної підтримки – *Togetherall*, *SilverCloud*, *MindWellU*, а в Україні функціонують ініціативи *Освітній омбудсмен України* [99]. Численні сервіси з психологічної підтримки пропонують інструменти для самооцінки емоційного стану, доступ до ресурсів самопомоги, консультаційні чати з фахівцями-психологами. У звіті *European Commission “Digital Education Action Plan 2021–2027”* [20] наголошується, що розвиток цифрових екосистем навчання має обов’язково включати елементи психоемоційної підтримки користувачів, особливо молоді.

Цифрові технології сприяють також створенню спільнот взаємопідтримки (online peer communities). Використання закритих груп у *Microsoft Teams*, *Slack*, *Discord*, *Telegram* або *Google Chat* дозволяє студентам ділитися досвідом, обговорювати труднощі, отримувати пораду. За результатами дослідження [3], онлайн-спільноти значно підсилюють почуття належності до академічної групи, що є одним із ключових предикторів психологічної безпеки. Важливо, щоб викладач у таких середовищах виступав не контролером, а фасилітатором – особою, що підтримує діалог і надає емоційну підтримку.

Окрему увагу слід приділити гейміфікаційним технологіям, які підсилюють позитивну мотивацію та знижують рівень стресу. Використання сервісів *Kahoot!*, *Quizizz*, *Classcraft* або *Wordwall* дає змогу організувати навчання у формі гри, де результат сприймається не як оцінка особистості, а як частина командного досягнення. Це сприяє формуванню доброзичливої конкуренції, підвищує самооцінку студентів і стимулює їхню залученість. За

даними дослідження А. Wang та А. Lieberoth [95], гейміфікація суттєво покращує емоційний фон групи та зменшує соціальну тривожність у студентів.

Ще одним напрямом цифрової підтримки є використання віртуальних і доповнених середовищ (VR/AR) для розвитку емпатії й соціального розуміння. Освітні проєкти на кшталт Empathy Machine [90] або Virtual Reality for Social Learning [36] демонструють, що занурення у віртуальні симуляції допомагає студентам краще зрозуміти досвід інших, пережити ситуації співпереживання. У дослідженні [18] показано, що VR-сценарії з елементами соціального навчання підвищують рівень емоційної залученості й довіри до групи.

Підтримку психологічної безпеки забезпечують також цифрові інструменти для саморефлексії та ментального відновлення, зокрема мобільні додатки *Calm*, *Headspace*, *Insight Timer*, *Woebot* тощо. Їхнє використання у студентському середовищі сприяє формуванню звички до усвідомленої паузи, зниженню емоційного навантаження та профілактиці вигорання. Як підкреслює звіт *World Economic Forum* [17; 26; 34], поєднання таких інструментів із системною підтримкою викладачів формує цифрову екологію довіри, у середовищі якої студент відчувається захищеним і відповідальним.

Таким чином, цифрові технології психологічної підтримки виконують три взаємопов'язані функції:

1. **Діагностичну** – дозволяють виявити емоційні потреби й ризики, проводити моніторинг добробуту;
2. **Комунікативну** – забезпечують безпечні канали взаємодії, зворотного зв'язку й колективної рефлексії;
3. **Розвивальну** – сприяють саморегуляції, емоційній грамотності та соціальному включенню.

Застосування таких технологій потребує педагогічної культури, етичної чутливості й цифрової компетентності викладача. Лише за умови гуманістичного підходу та ціннісної орієнтації на добробут студента цифрове

середовище стає не загрозою, а ресурсом для формування психологічно безпечної, відкритої й підтримувальної академічної спільноти.

Таблиця 2.3

Цифрові технології та інтерактивні інструменти підтримки психологічної безпеки студентів у закладах вищої освіти

№	Назва технології / інструмента	Призначення	Форми реалізації	Очікуваний психолого-педагогічний ефект
1	Padlet, Miro, Jamboard, Mentimeter	Створення інтерактивного середовища для вільного висловлення думок, обговорення та колективної творчості	Онлайн-дошки, анонімні опитування, колективні карти ідей	Формування довіри, відчуття залученості, підвищення комунікативної активності
2	Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Moodle	Забезпечення постійного безпечного освітнього контакту між студентами й викладачами	LMS-платформи, спільні документи, форуми підтримки	Зниження цифрової ізоляції, підвищення взаємодії, розвиток культури зворотного зв'язку
3	Google Forms, Microsoft Forms	Моніторинг емоційного стану студентів та оцінювання освітнього клімату	Анонімні онлайн-опитування, короткі щотижневі рефлексії	Раннє виявлення тривожності, покращення взаєморозуміння, адаптація темпу навчання
4	Kahoot!, Quizizz, Classcraft, Wordwall	Використання ігрових елементів для підвищення мотивації та зниження емоційного напруження	Ігрові вікторини, командні змагання, квести	Формування позитивного емоційного тону, зменшення страху помилки, розвиток колективізму
5	Wellbeing Apps (Calm, Headspace, Insight Timer, Woebot)	Підтримка ментального здоров'я, розвиток навичок саморегуляції	Мобільні програми для релаксації, усвідомленості, щоденників настрою	Зменшення стресу, профілактика вигорання, підвищення внутрішньої гармонії
6	Virtual Reality for Social Learning, Empathy Machine	Використання VR/AR для розвитку емпатії та соціального розуміння	Віртуальні симуляції, тренінги з міжособистісної взаємодії	Підвищення рівня емпатії, розуміння соціальної різноманітності, покращення командної взаємодії
7	Slack, Discord, Telegram, Google Chat	Організація спільнот взаємопідтримки та неформального обміну	Онлайн-групи підтримки, тематичні чати,	Зміцнення почуття належності, створення простору взаємоповаги

		досвідом	peer-to-peer взаємодія	й співпереживання
8	Digital Wellbeing Platforms (Togetherall, SilverCloud, MindWellU)	Онлайн-консультації, психопросвіта, підтримка добробуту студентів	Доступ до ресурсів самопомоги, анонімні консультації, щоденники емоцій	Формування відповідального ставлення до психічного здоров'я, підвищення стресостійкості
9	Online reflection tools (Padlet, Mentimeter)	Сприяння груповій рефлексії, обговоренню досвіду та емоцій	Рефлексивні вправи, візуальні карти досвіду, емоційні "чек-іни"	Розвиток самосвідомості, підвищення емоційної згуртованості групи
10	UNESCO & EU Digital Education Resources (2021–2027)	Використання офіційних рекомендацій і відкритих ресурсів для розвитку цифрової культури безпеки	Освітні курси, ментальні карти, навчальні вебінари	Формування цифрової компетентності викладача, етичного використання технологій і культури безпечної взаємодії

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що ефективна підтримка психологічної безпеки студентів у закладах вищої освіти можлива лише за комплексного підходу, який поєднує гуманістичні психолого-педагогічні методи, сучасні психологічні технології та інноваційні цифрові інструменти. Вони доповнюють одне одного: емпатійна взаємодія викладача формує базу довіри, психологічні тренінги й рефлексивні практики зміцнюють емоційну стійкість, а цифрові платформи розширюють можливості комунікації й моніторингу добробуту. У результаті формується освітнє середовище, у якому студент відчувається захищеним, прийнятим і активним суб'єктом навчання, а викладач виступає фасилітатором його розвитку та партнером у спільному пошуку знань. Така синергія методів і технологій не лише запобігає емоційному виснаженню учасників освітнього процесу, а й створює підґрунтя для стійкої, інклюзивної та гуманістично орієнтованої університетської культури.

2.3. Комунікативні стратегії викладача в запобіганні деструктивним впливам у студентському середовищі

Комунікація у вищій школі є не просто передачею знань, а системою психологічної взаємодії, у межах якої формується атмосфера довіри, поваги й партнерства між викладачем і студентом. Від характеру цієї взаємодії залежить мотивація студентів, їхня залученість, емоційна стійкість і рівень конфліктності в групі. Конструктивна комунікація виступає головним механізмом запобігання деструктивним впливам – ізоляції, байдужості, агресії чи конкурентної напруги.

Психологічні основи педагогічної комунікації ґрунтуються на поєднанні трьох базових принципів: емпатії, рефлексії та асертивності.

- *Емпатія* забезпечує розуміння внутрішнього стану студентів, їхніх потреб і труднощів; вона зменшує психологічну дистанцію між викладачем і групою.
- *Рефлексія* дає змогу педагогу усвідомлювати власні емоційні реакції, уникати надмірної директивності, підтримувати самоконтроль у конфліктних ситуаціях.
- *Асертивність* означає здатність впевнено відстоювати власну позицію без агресії чи пасивності, визнаючи водночас право іншого на іншу думку.

Як зазначено у звіті UNESCO [76], поєднання цих якостей формує підґрунтя психологічно безпечного навчального простору, в якому викладач залишається джерелом стабільності, а студенти – активними учасниками діалогу.

Особливу роль у конструктивній комунікації відіграє педагогічний такт, який виявляється в уважному ставленні до емоцій студентів, доброзичливій інтонації, зваженості реакцій і вмінні дати підтримувальний зворотний зв'язок навіть у ситуації помилки. За класичним визначенням В. Сухомлинського, повага до особистості студента – не прояв слабкості, а форма педагогічної

мудрості [100]. У сучасній інтерпретації це означає гуманістичний стиль взаємодії, який формує у студентів почуття прийняття й психологічної безпеки.

Комунікація викладача завжди є ціннісно навантаженою: кожне висловлювання несе етичне повідомлення про ставлення до особистості, знання, помилки чи успіхи. Дослідження В. Harris [40] та J.J. McIntyre-Mills [59] підтверджують, що автентичність, щирість і відкритість педагога позитивно впливають на академічну активність студентів. Викладач, який говорить чесно, але коректно, підтримує ініціативу студентів, тоді як сарказм, формальність чи ігнорування питань породжують недовіру й напруження.

Серед психологічних механізмів ефективної комунікації ключовими є сприймання, взаєморозуміння та зворотний зв'язок.

- *Сприймання* – це вміння бачити за поведінкою студента його внутрішній стан, уникаючи проєкції власних емоцій.
- *Взаєморозуміння* досягається через активне слухання, уточнення, невербальні сигнали підтримки.
- *Зворотний зв'язок* має бути доброзичливим, орієнтованим на розвиток, а не на покарання. Як наголошує А. Edmondson у книзі «Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth» [24], психологічна безпека в групі виникає там, де люди не бояться помилятися, бо знають, що їхні помилки не перетворяться на приниження.

Важливо враховувати й невербальні аспекти комунікації – тон голосу, жести, погляд, дистанцію. За даними дослідження А. Mehrabian [60], саме невербальні сигнали формують понад половину емоційного змісту повідомлення. Викладач, який демонструє відкрити позу, м'який тон, посмішку, фактично транслює студентам безумовне прийняття й доброзичливість, навіть коли висловлює критику.

Важливим напрямом сучасної психологічної практики у вищій освіті є фасилітаційна модель спілкування, коли викладач виступає модератором навчального процесу, а не контролером. Замість авторитарних «вказівок» він застосовує запитальні конструкції, стимулює дискусію, надає право на аргументований спротив. Такий підхід узгоджується з принципами педагогіки партнерства, розробленими в межах *UNESCO Education for Sustainable Development* [27], і сприяє розвитку в студентів навичок відповідального висловлення думок і критичного мислення.

Комунікативна культура викладача також має етичний вимір. Згідно з *Ethical Guidelines for Educators in Higher Education* [29], будь-яка взаємодія в університеті має базуватись на принципах гідності, недискримінації, конфіденційності та справедливості. Отже, комунікація стає не лише інструментом навчання, а й моральною практикою, що формує етичні норми у студентському середовищі.

Таким чином, психологічні засади конструктивної комунікації викладача поєднують емпатію, такт, рефлексію, асертивність і етичну відповідальність. Вони забезпечують створення середовища, де кожен студент відчувається почутим і прийнятим, а викладач виконує роль не лише джерела знань, а й фасилітатора розвитку особистості. Конструктивна комунікація виступає головним запобіжником деструктивних впливів, оскільки замість конкуренції й недовіри вона формує взаємоповагу, психологічну рівновагу й культуру партнерства.

У контексті закладів вищої освіти комунікативні взаємодії не завжди залишаються конструктивними – вони можуть трансформуватись у форми, які підривають психологічну безпеку: маніпуляції, булінг, пасивна агресія, ізоляція, конкуренція за рахунок інших. Для викладача, який виступає модератором освітньої групи, завдання профілактики таких деструктивних проявів стає невід'ємною складовою комунікативної стратегії. Йдеться не лише

про реагування, а про створення умов, що запобігають виникненню конфліктів, підриву довіри або розвитку деструктивної динаміки групи.

Першим напрямом профілактики є своєчасне розпізнавання деструктивних тенденцій у групі. Це можуть бути мовчазні форми опору («я не скажу», «я не буду брати участі»), повторювані прояви сарказму, ігнорування окремих студентів або навмисна ізоляція. За даними дослідження S.Nasirov та A. M. Joshi [65], університети стикаються з комунікативним розривом – розривом у сприйнятті між студентами і викладачем, який може бути прокладкою до конфлікту чи відчуження. Викладач має бути чутливим до таких сигналів, вести діалог із групою, проводити моніторинг атмосфери, стимулювати відкритість і залученість.

Другий компонент стратегії – педагогічна медіація і модерація групової динаміки. Конфлікти, конкуренція, агресивні жести стають частіше результатом відчуття небезпеки, невпевненості або страху за соціальну позицію. Викладач може використовувати техніки фасилітації: встановлення правил групового спілкування, обговорення очікувань і норм на початку курсу, підведення рефлексійного підсумку після групового завдання. Наприклад, досвід із створення просторів експерименту, віртуальних команд показує: коли учасники знають, що їхню думку почують, і що існує норма безпеки для висловлення, зменшується ризик розвитку агресивної або деструктивної комунікації [48].

Третім напрямом є розвиток культури взаємної відповідальності та підтримки в групі. Деструктивні комунікативні прояви часто виникають у тих середовищах, де панує стигма відкритого діалогу або де відчувається нерівність між студентами. Викладач повинен моделювати взаємодію, в якій кожен має право голосу, помилка не карається, а обговорюється, а підтримка від інших студентів є нормою. Це створює механізм колективної регуляції: студенти взаємно контролюють атмосферу, підтримують слабших, не дозволяють

ізоляції. Результат – зниження проявів булінгу, зменшення соціальної тривожності, зростання залученості.

Важливим елементом є типологія втручань у ситуації деструкції. Наприклад, якщо студенти починають уникати взаємодії, викладач може ініціювати задачі з обов'язковою партнерською роботою, змінити конфігурацію груп, провести короткий тренінг із ненасильницької комунікації (NVC) [68]. Якщо з'являється сарказм або агресія між студентами – проводиться фасилітована дискусія, мета якої не в покаранні, а у відновленні взаємної поваги і поясненні наслідків таких форм поведінки. Викладач може ввести формат емпатійного чек-іну: кожен студент має змогу висловити, як він почувався у групі, що його турбує, чи є відчуття тиску або нерівності.

З точки зору організаційної моделі, профілактика деструктивних комунікативних проявів вимагає системного підходу: політика закладу вищої освіти має включати теми психологічної безпеки, міжособистісної етики, тренінги для викладачів із фасилітації групових процесів. Хорошою практикою є розробка протоколів взаємодії та зворотного зв'язку, регулярні опитування настрою групи, супервізії викладачів. У звіті про кризові-комунікації в університетах зазначається, що інституції, які мають чіткі комунікативні плани й моделі, краще витримують конфліктні ситуації та зберігають довіру студентів [16].

Якщо узагальнити, то комунікативні стратегії викладача у профілактиці деструктивних проявів включають: чутливе сприймання групової атмосфери, активну фасилітацію діалогу, розвиток культури підтримки, використання структурованих правил і рефлексійних практик. Саме через такі стратегії створюється середовище, в якому студенти не відчують потреби у захисті чи агресії – вони можуть бути активними, відкритими, відповідальними. Конструкція комунікації стає не лише інструментом навчання, а ресурсом

психологічної безпеки, що запобігає розвитку деструктивних впливів і формує позитивну групову динаміку.

Університетське середовище є мікромоделлю суспільства, у якій формуються не лише професійні знання, а й соціальні, комунікативні та етичні навички майбутніх фахівців. Культура безпечного спілкування – це система цінностей і норм, що забезпечують повагу до гідності, взаємну підтримку, прийняття та конструктивне вирішення конфліктів. Для викладача така культура стає не просто елементом педагогічної майстерності, а інструментом формування психологічної безпеки групи й запобігання деструктивним впливам.

Згідно з [11], навчальні колективи, у яких існує культура безпечної комунікації, демонструють вищий рівень співпраці, емпатії та толерантності. Ключовим фактором цього процесу є педагогічне моделювання – коли викладач не лише декларує норми етичного спілкування, а постійно демонструє їх у власній поведінці. Від того, як викладач реагує на помилки, дає критику, спілкується з колегами чи підтримує дискусію, студенти переймають моделі взаємодії. Тому будь-яка стратегія формування культури безпечного спілкування починається з прикладу – емоційно стабільного, етичного та доброзичливого стилю комунікації педагога (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Стратегії формування культури безпечного спілкування у студентських колективах

№	Назва стратегії	Мета застосування	Форми реалізації	Очікуваний психолого-педагогічний ефект
1	Педагогічне моделювання комунікативної культури	Демонстрація викладачем прикладу етичної, толерантної й доброзичливої взаємодії	Спостереження за стилем спілкування викладача, коментування ситуацій у групі, самоаналіз поведінки	Формування у студентів наслідуваних моделей конструктивного діалогу, довіри та взаємоповаги
2	Спільне створення	Залучення студентів	Колективне	Підвищення

	правил комунікації (learning agreement)	до спільного визначення норм поведінки у групі	обговорення правил, підписання угоди взаємодії, рефлексія після навчального модуля	відповідальності за власні дії, розвиток відчуття спільності й приналежності
3	Розвиток емоційної грамотності та емпатійного слухання	Формування вміння розпізнавати й адекватно виражати емоції	Тренінги, рольові ігри, вправи «я-повідомлення», обговорення складних ситуацій	Зниження конфліктності, розвиток емпатії, підвищення емоційної стійкості
4	Фасилітація групових процесів	Забезпечення конструктивного діалогу й рівноправної участі всіх студентів	«Мозкові штурми», «коло ідей», фасилітовані обговорення, дебати	Зміцнення довіри, розвиток уміння слухати, попередження домінування чи відчуження
5	Інтеграція принципів ненасильницької комунікації (NVC)	Навчання студентів висловлювати потреби й почуття без агресії	Тренінги з NVC, аналіз конфліктних ситуацій, практичні кейси	Зменшення напруження, розвиток культури взаємоповаги й відповідального висловлення
6	Використання цифрових інструментів для безпечної взаємодії	Забезпечення інклюзивності та анонімного висловлення думок	Використання Padlet, Mentimeter, Miro, Google Forms для збору відгуків	Підвищення комунікативної активності, залучення тихих або тривожних студентів
7	Організація соціально-освітніх проєктів і наставництва	Розвиток співпраці, взаємопідтримки та лідерства служіння	Групові волонтерські ініціативи, менторські пари «старший–молодший студент»	Формування відповідальності, толерантності, почуття колективної взаємодопомоги
8	Підтримка двостороннього зворотного зв'язку	Створення культури відкритого висловлення думок і пропозицій	Опитування, індивідуальні бесіди, “зворотний листок” у Moodle, обговорення результатів	Зростання довіри, покращення якості комунікації, розвиток партнерських відносин
9	Рефлексивна комунікація і самооцінювання	Формування усвідомлення власного стилю спілкування й впливу на інших	Рефлексивні щоденники, групові обговорення, анкетування	Підвищення самосвідомості, корекція поведінки, розвиток комунікативної культури
10	Підтримка позитивного психологічного	Створення атмосфери прийняття, безпеки	Емоційні «чек-іни», командні ігри, святкування успіхів	Зменшення тривожності, формування відчуття

	клімату в групі	та підтримки	групи	спільноти, підвищення задоволення навчанням
--	-----------------	--------------	-------	--

Першою стратегічною лінією є спільне формування комунікативних норм групи. На початку навчального курсу викладач може запропонувати студентам створити *угоду про взаємодію* (learning agreement), яка містить правила ведення дискусій, обміну думками, конструктивної критики, онлайн-поведінки. Це формує відчуття колективної відповідальності, а не зовнішнього контролю. Як показують результати дослідження R. Tangen [87], коли студенти самі долучені до вироблення правил, рівень взаємоповаги та готовності дотримуватись їх зростає у 1,5–2 рази.

Друга стратегія – розвиток емоційної грамотності та навичок емпатійного слухання. Уміння розпізнавати емоції співрозмовника, розуміти їхній вплив на поведінку і власну реакцію є основою безпечного діалогу. Практичні вправи з «активного слухання», «я-повідомлень», короткі рольові ігри, спрямовані на емпатійне реагування, допомагають студентам навчитися підтримувати комунікацію без звинувачень чи оцінок. Досвід університетських програм *Social and Emotional Learning (SEL)* у США та країнах ЄС [84] свідчить, що регулярне впровадження таких практик у навчальний процес підвищує рівень командної згуртованості, знижує кількість конфліктів і випадків соціальної ізоляції.

Третя стратегія – фасилітація групових процесів і створення довірчої атмосфери. Викладач має виступати фасилітатором, тобто організатором відкритого спілкування, який підтримує різні точки зору, запобігає домінуванню окремих учасників і допомагає групі дійти консенсусу. Технології фасилітації – «мозковий штурм», «коло ідей», «діалог без оцінок» – сприяють розвитку критичного мислення та одночасно зміцнюють відчуття прийняття. У дослідженні N.W. Brown [10] зазначено, що фасилітована дискусія в аудиторії

формує комунікативну екосистему довіри, де студенти менше бояться висловлювати власні думки й більш охоче співпрацюють.

Четверта стратегія – використання цифрових інструментів для підтримки безпечної комунікації. Онлайн-платформи (Mentimeter, Padlet, Miro) дозволяють створити простір для висловлення позиції навіть тим студентам, які відчують сором'язливість або соціальну тривогу. Анонімні опитування чи інтерактивні дискусії допомагають виявити приховані емоційні напруження й зміцнити групову довіру. Варяниця Л. О. та співавт. [98] довели, що використання цифрових сервісів у поєднанні з підтримувальним стилем викладача під час воєнних дій підвищувало рівень комунікативної безпеки студентів і сприяло психологічній стійкості колективу.

П'ята стратегія – інтеграція принципів ненасильницької комунікації (Nonviolent Communication, NVC) у навчальний процес. Модель, запропонована М. Розенбергом [61], передбачає чотири кроки: спостереження, вияв емоцій, усвідомлення потреб і формулювання прохання замість вимоги. Її адаптація до університетського контексту допомагає уникати маніпуляцій, знижує напруження у складних дискусіях і навчає студентів відповідальному висловленню почуттів. Важливо, щоб викладач систематично демонстрував таку модель спілкування – особливо під час оцінювання, конфліктів чи обговорення спірних питань.

Шоста стратегія – створення соціально-освітніх проєктів і тренінгів взаємопідтримки. Залучення студентів до ініціатив, що передбачають допомогу іншим, обмін досвідом, наставництво або волонтерство, сприяє розвитку співчуття й колективної відповідальності. Такі практики підтримують не лише академічну, а й емоційну згуртованість групи, формують лідерство служіння (servant leadership) – готовність діяти в інтересах спільноти [46].

Сьома стратегія – підтримка культури зворотного зв'язку. Безпечна комунікація можлива лише тоді, коли у групі діє принцип взаємної відкритості:

викладач надає студентам зворотний зв'язок без приниження, а студенти можуть висловити свої очікування й пропозиції щодо навчального процесу. Заданими [22], саме двосторонній зворотний зв'язок є ключовим маркером психологічної безпеки в академічному середовищі.

Врешті, формування культури безпечного спілкування передбачає системну й тривалу роботу викладача, спрямовану на розвиток емоційної грамотності, взаємоповаги й соціальної відповідальності студентів. Поєднання фасилітаційних, емпатійних, цифрових і ціннісно зорієнтованих стратегій забезпечує стабільний позитивний психологічний клімат, у якому студенти можуть відкрито висловлювати думки, спільно вирішувати проблеми та розвивати власну особистість. Культура безпечної комунікації стає не просто педагогічною метою, а етичною основою університетського життя, що визначає якість взаємодії, довіру й ефективність освітнього процесу.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

3.1. Методологія побудови теоретичної моделі викладання, спрямованого на створення психологічно безпечного навчального середовища

Побудова теоретичної моделі викладання ґрунтувалася на комплексному підході, що поєднує концептуальні засади психології освіти, педагогічної антропології та комунікативної педагогіки. Метою було створення узагальненої системи, яка відображає закономірності, структурні компоненти та взаємозв'язки між елементами процесу викладання, орієнтованого на забезпечення психологічної безпеки студентів.

1. Методологічні орієнтири моделювання

У теоретичному конструюванні моделі використано принципи:

- **системності** – розгляд викладання як цілісного феномена, у якому взаємодіють особистісні, когнітивні, емоційні, соціальні та організаційні компоненти;
- **гуманістичності** – визнання пріоритету особистісного розвитку, емпатії, поваги до гідності й суб'єктності студента;
- **аксіологічності** – опора на цінності безпеки, довіри, співробітництва, доброчесності та психологічного комфорту;
- **діяльнісного підходу** – трактування викладання як спільної активності викладача і студентів, у якій формується досвід партнерства та саморегуляції;
- **інтегративності** – поєднання психолого-педагогічних і цифрових аспектів сучасного освітнього процесу.

2. Структура побудови моделі

Модель вибудовувалася у три послідовні етапи:

1. **Концептуально-аналітичний етап** – визначення сутності феномена *психологічно безпечного навчального середовища*, його структурних елементів та функцій викладача в їх забезпеченні. На цьому етапі проведено порівняльний аналіз сучасних наукових підходів (UNESCO, OECD, Council of Europe, HeDiCom Framework) і виділено індикатори психологічної безпеки: довіра, підтримка, відсутність страху помилки, емоційна стабільність і культура взаємодії.

2. **Структурно-функціональний етап** – виокремлення компонентів моделі:

- **ціннісно-цільового**, що задає гуманістичну спрямованість викладання;
- **суб'єктного**, який відображає ролі викладача (фасилітатор, наставник, модератор середовища);
- **комунікативно-психологічного**, що забезпечує взаєморозуміння, емпатію, асертивність і зворотний зв'язок;
- **організаційно-технологічного**, який інтегрує психолого-педагогічні й цифрові технології підтримки безпеки;
- **результативного**, що характеризує рівень психологічного благополуччя й включеності студентів.

3. **Верифікаційно-логічний етап** – перевірка внутрішньої узгодженості моделі, логічного зв'язку між її компонентами, кореляції цілей, змісту, форм і очікуваних результатів. На цьому етапі здійснюється теоретична валідація – порівняння з існуючими концепціями педагогічної взаємодії [24; 40; 59] та з національними підходами щодо розвитку безпечного освітнього простору.

3. Критерії побудови моделі

Під час моделювання було дотримано таких критеріїв:

- **наукова обґрунтованість** – відповідність сучасним теоріям психологічної безпеки та освіти для сталого розвитку;
- **структурна цілісність** – логічна взаємопов'язаність елементів і відсутність суперечностей між ними;
- **операційність** – можливість практичного застосування положень моделі у діяльності викладача;
- **адаптивність** – здатність моделі змінюватися відповідно до соціокультурних і технологічних умов;
- **гуманістична орієнтованість** – підпорядкованість усіх компонентів меті забезпечення психологічного добробуту студентів.

4. Узагальнена структура теоретичної моделі

Розроблена модель представляє систему взаємопов'язаних елементів:

Рівень	Основні елементи	Результат
Ціннісний	Принципи поваги, довіри, етичності, безпеки	Формування гуманістичної культури взаємодії
Комунікативний	Емпатія, відкритість, партнерство, зворотний зв'язок	Зниження тривожності, підвищення включеності
Організаційно-технологічний	Психологічні, фасилітаційні, цифрові технології	Забезпечення стабільного безпечного середовища
Результативний	Емоційна стійкість, відчуття захищеності, довіра	Психологічно безпечне навчальне середовище

Теоретична модель викладання, спрямованого на створення психологічно безпечного середовища, відображає системну єдність трьох складових: ціннісної (людиноцентризм і гуманізм), технологічної (застосування сучасних психолого-педагогічних і цифрових практик) та результативної (забезпечення

психологічного добробуту студентів). Її методологічна значущість полягає в тому, що вона пропонує універсальну рамку для розвитку професійної культури викладача, переорієнтовує освітній процес із трансляційної моделі на партнерську і стає концептуальним підґрунтям для подальших емпіричних досліджень.

3.2. Опис теоретичної моделі викладання, спрямованого на створення психологічно безпечного навчального середовища

Розроблена модель відображає цілісне бачення викладання як складного соціально-психологічного процесу, у центрі якого перебуває особистість студента, а викладач виконує роль фасилітатора, наставника й творця гуманістичного освітнього простору. Модель побудована на основі системного, гуманістичного та аксіологічного підходів, що дозволяє інтегрувати педагогічні, психологічні та комунікативні аспекти професійної діяльності викладача у єдину систему.

У її концептуальному ядрі лежить ідея викладання як середовищетворчої діяльності, у межах якої педагог не лише передає знання, а й формує атмосферу психологічної безпеки, довіри, відкритості та взаємоповаги. Безпека тут розуміється не як відсутність загроз, а як наявність позитивних умов для розвитку – відчуття стабільності, передбачуваності, доброзичливості, визнання та підтримки. У цьому сенсі викладач стає архітектором соціально-психологічного простору, у якому студент може проявити власну індивідуальність, ініціативу й здатність до саморефлексії.

Модель має багаторівневу структуру, де кожен рівень відображає окремий аспект педагогічної взаємодії. Ціннісно-цільовий рівень задає загальну ідеологію освітнього процесу, визначаючи гуманістичні орієнтири: повагу до гідності, підтримку свободи висловлення, добросовісність і взаємну відповідальність. Психологічна безпека у цьому вимірі виступає метою, але

водночас – умовою якісного навчання, бо лише у стані внутрішнього спокою та прийняття студент здатен до активного мислення і творчої діяльності.

Суб'єктно-рольовий рівень моделі описує трансформацію ролі викладача. Традиційна позиція джерела знань змінюється на роль партнера, фасилітатора та медіатора у міжособистісних відносинах. Педагог виступає координатором групових процесів, спрямовує комунікацію в конструктивне русло, попереджує деструктивні впливи й конфлікти. Його професійна ідентичність ґрунтується не на контролі, а на довірі, не на оцінюванні, а на підтримці. Цей рівень передбачає розвиток у викладача компетентностей емоційної регуляції, емпатійного слухання, асертивності та рефлексії, що є ключовими передумовами безпечної взаємодії.

Далі розгортається комунікативно-психологічний рівень, у якому акцент зміщується на якість взаємин між усіма учасниками освітнього процесу. Конструктивна комунікація розглядається як основний інструмент підтримання психологічної рівноваги в групі. Викладач створює умови для відкритого діалогу, уникаючи оцінних суджень, приниження чи демонстрації переваги. У цій площині важливими є практики фасилітації, ненасильницької комунікації (NVC), групової рефлексії, обговорення труднощів і колективного прийняття рішень. Саме комунікація формує емоційний фон навчання – або безпечний і підтримувальний, або тривожний і дестабілізуючий.

Наступний – організаційно-технологічний рівень – описує практичні механізми реалізації ідей моделі. Він інтегрує психолого-педагогічні методи (тренінги емоційної грамотності, майндфулнес-практики, арт-терапевтичні елементи) та цифрові технології підтримки (Padlet, Mentimeter, Moodle, платформи для зворотного зв'язку й анонімних рефлексій). Використання цих засобів сприяє зниженню напруження, підвищенню залученості студентів, розвитку культури довіри навіть у дистанційних або гібридних форматах

навчання. Цей рівень забезпечує практичну реалізацію ціннісних орієнтирів і психологічних принципів у повсякденній педагогічній діяльності.

Вищим щаблем є результативно-рефлексивний рівень, який фіксує зміни у якості освітнього середовища та поведінкових установках студентів. Ознаками ефективності моделі є підвищення рівня емоційної стійкості студентів, зниження проявів тривожності, конфліктності чи ізоляції, а також зростання готовності до співпраці, взаємопідтримки та конструктивного вирішення суперечностей. На цьому рівні викладач здійснює системну рефлексію власної практики, аналізує результати, коригує стратегії комунікації та педагогічні впливи відповідно до потреб конкретної групи.

Узагальнюючи, теоретична модель викладання, орієнтованого на створення психологічно безпечного середовища, відображає взаємопроникнення ціннісного, комунікативного, технологічного та рефлексивного вимірів діяльності викладача. Її логіка вибудовується від базових гуманістичних принципів – через процеси педагогічної взаємодії – до вимірюваних результатів психологічного благополуччя студентів. Такий підхід дозволяє інтерпретувати викладання не як передавання знань, а як взаємне формування довіри, культури безпеки й підтримки, що визначають якість сучасної вищої освіти.

Зміст моделі є відкритим і гнучким: вона може бути адаптована до різних освітніх контекстів, дисциплін і форматів (аудиторного, дистанційного, змішаного). Її універсальність полягає у тому, що вона поєднує педагогічну професійність із психологічною чуйністю, академічну вимогливість із людяністю, технологічність із моральною відповідальністю. У цьому полягає її методологічна цінність як концептуальної рамки для розвитку нової педагогічної культури – культури безпечного навчання, у центрі якої стоїть людина.

ВИСНОВКИ

У ході дослідження теоретично обґрунтовано й розкрито сутність ролі викладача у створенні психологічно безпечного освітнього середовища у закладах вищої освіти. Виконання поставлених завдань дало змогу послідовно вибудувати цілісну картину феномена психологічної безпеки у педагогічному процесі, окреслити його ключові параметри, закономірності функціонування та методологічні основи моделювання безпечного середовища як системного явища.

На першому етапі дослідження проведено аналіз теоретичних підходів до визначення психологічної безпеки в освіті, що дозволило конкретизувати її як інтегральну характеристику освітнього простору, де учасники навчального процесу відчують довіру, підтримку, стабільність і можливість самовираження без страху осуду чи покарання. Уточнено, що психологічна безпека є не лише станом внутрішнього комфорту, а передусім результатом соціально-психологічних відносин, які формуються через взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Це поняття пов'язується із концепцією «well-being» у сучасних освітніх документах UNESCO (2023), OECD (2022) та Європейської комісії, де воно розглядається як показник якості освіти і передумова розвитку особистісного потенціалу студента.

У результаті виконання другого завдання – вивчення ролі викладача у забезпеченні психологічної безпеки – з'ясовано, що саме викладач виступає ключовим суб'єктом середовищотворчої діяльності. Його професійна позиція поєднує педагогічну майстерність, емоційну зрілість, здатність до емпатії, толерантність і комунікативну гнучкість. Показано, що ефективна діяльність викладача у сфері психологічної безпеки полягає не лише у володінні методами педагогічного впливу, а й у вмінні створювати атмосферу довіри, партнерства та підтримки, у якій студент може проявляти ініціативу, помилятися без страху осуду й відчувати свою академічну автономію. Уточнено психологічні умови

такої діяльності – позитивна «Я-концепція» викладача, культура рефлексії, асертивність і навички саморегуляції.

Виконання третього завдання – дослідження комунікативних стратегій і методів підтримки психологічної безпеки – дало змогу виокремити кілька ключових напрямів взаємодії викладача зі студентами. Серед них – конструктивна комунікація, ненасильницьке спілкування (NVC), фасилітаційні технології, групова рефлексія, цифрова підтримка добробуту. Обґрунтовано, що ці стратегії сприяють налагодженню горизонтальних зв'язків у навчальній групі, запобігають деструктивним впливам (агресії, булінгу, ізоляції, емоційному вигоранню) і водночас підвищують мотивацію студентів до навчання. Особливу роль відіграє зворотний зв'язок, який у безпечному середовищі сприймається не як форма контролю, а як механізм підтримки й розвитку.

На четвертому етапі було побудовано теоретичну модель викладання, орієнтованого на створення психологічно безпечного середовища, яка синтезує ціннісно-цільові, суб'єктно-рольові, комунікативно-психологічні, організаційно-технологічні та результативні компоненти. Модель демонструє системний характер педагогічної діяльності: від гуманістичних орієнтирів – до конкретних технологій взаємодії та діагностики ефективності. У центрі моделі – викладач як фасилітатор, що не нав'язує знання, а створює умови для розвитку особистості студента, для прояву ініціативи та формування емоційної стійкості. Розроблена модель підтверджує, що психологічна безпека не є побічним ефектом доброзичливого клімату, а результатом цілеспрямованої педагогічної діяльності, що базується на етичних, комунікативних і психологічних компетентностях викладача.

У ході аналізу визначено систему критеріїв оцінювання ефективності психологічно безпечного освітнього середовища, серед яких: рівень довіри між викладачем і студентами, ступінь відкритості комунікації, емоційна

включеність учасників освітнього процесу, частота конфліктних проявів, відчуття підтримки та задоволення навчанням. Ці критерії можуть використовуватись для моніторингу стану психологічного клімату в університетах і для вдосконалення педагогічної діяльності.

Зіставлення теоретичних положень із практикою університетської освіти дало підстави для узагальнення, що психологічна безпека є інтеграційним показником якості освітнього середовища. Її забезпечення потребує системного підходу: професійної підготовки викладачів, розвитку емоційного інтелекту, формування навичок медіації та рефлексивного аналізу комунікації. Успішна реалізація цих завдань можлива лише за умови, що психологічна безпека буде сприйматися не як окрема педагогічна технологія, а як провідний принцип університетської культури, який пронизує навчальний, виховний і комунікативний аспекти життя спільноти.

Отже, за результатами дослідження можна зробити узагальнений висновок, що роль викладача у створенні психологічно безпечного освітнього середовища полягає у трансформації самої парадигми викладання – від авторитарно-інструктивної до партнерсько-гуманістичної. Викладач виступає не лише носієм знань, а творцем середовища, у якому знання набувають людського виміру, а взаємодія стає джерелом особистісного зростання. Саме через психологічну безпеку реалізуються глибші освітні цілі – формування вільної, мислячої, морально зрілої людини, здатної до співпраці й відповідальності у складному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Academic integrity in pre-service teacher education: a review of the literature / M. Vallespir Adillón et al. *Praxis Educativa*. 2024. Vol. 19. P. 1–21. URL: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.23273.026> (date of access: 29.10.2025).
2. Aspfors J., Bondas T. Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching*. 2013. Vol. 19, no. 3. P. 243–259. URL: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158> (date of access: 29.10.2025).
3. Atuahene S. A., Qian X., Ahotovi T. A. Impact of psychological safety and inclusive leadership on online learning satisfaction: the role of organizational support. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03196-x> (date of access: 29.10.2025).
4. Baer M., Frese M. Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*. 2002. Vol. 24, no. 1. P. 45–68. URL: <https://doi.org/10.1002/job.179> (date of access: 29.10.2025).
5. Baer M., Oldham G. R. The curvilinear relation between experienced creative time pressure and creativity: Moderating effects of openness to experience and support for creativity. *Journal of Applied Psychology*. 2006. Vol. 91, no. 4. P. 963–970. URL: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.963> (date of access: 29.10.2025).
6. Bamber M. D., Kraenzle Schneider J. Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*. 2016. Vol. 18. P. 1–32. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.004> (date of access: 29.10.2025).
7. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52, no. 1. P. 1–26. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1> (date of access: 29.10.2025).

8. Biles D. Reapproaching Rogers: looking to the source to show us where we are going wrong. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 2016. Vol. 15, no. 4. P. 318–338. URL: <https://doi.org/10.1080/14779757.2016.1228539> (date of access: 29.10.2025).
9. Bowerman M. J. A Guide to Psychological Safety for Educators. *Edutopia*. URL: <https://www.edutopia.org/article/guide-psychological-safety-teachers/> (date of access: 29.10.2025).
10. Brown N. Teaching Facilitation of Group Therapy Processes and Applications. 224 p.
11. Building trusting relationships to support implementation: A proposed theoretical model / A. Metz et al. *Frontiers in Health Services*. 2022. Vol. 2. URL: <https://doi.org/10.3389/frhs.2022.894599> (date of access: 29.10.2025).
12. Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout / S. Pakdee et al. *BMC Public Health*. 2025. Vol. 25, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22602-w> (date of access: 29.10.2025).
13. Carl Rogers Theory & Contribution to Psychology. *Simply Psychology*. URL: <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html> (date of access: 29.10.2025).
14. Carmeli A., Reiter-Palmon R., Ziv E. Inclusive Leadership and Employee Involvement in Creative Tasks in the Workplace: The Mediating Role of Psychological Safety. *Creativity Research Journal*. 2010. Vol. 22, no. 3. P. 250–260. URL: <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654> (date of access: 29.10.2025).
15. Components of Psychological Safety. *LeaderFactor | Practical Training - Actionable Assessments*. URL: <https://www.leaderfactor.com/learn/components-of-psychological-safety> (date of access: 29.10.2025).
16. Crisis Preparation Communication in Universities. A case study of Jönköping University. JÖNKÖPING, 2016. 72 p. URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:932895/FULLTEXT01.pdf>.

17. Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning. *WEF*. URL: <https://www.weforum.org/publications/defining-education-4-0-a-taxonomy-for-the-future-of-learning/>.
18. Deloitte. Real Learning in a Virtual World: How VR Can Improve Learning and Training Outcomes. *JPT*. URL: https://jpt.spe.org/real-learning-virtual-world-how-vr-can-improve-learning-and-training-outcomes?gad_source=1&gad_campaignid=14404127682&gbraid=0AAA_AADcmBRh4mvOCAK9kFxsfQcH3gq2pl&gclid=Cj0KCQjw9obIBhCAARIsAGHm1mQC5_8FebewLXsWchaaSDYnaFvJJnYDo9UryBEP4q-t8XfFlGiiwt4aAmdbEALw_wcB (date of access: 29.10.2025).
19. Di Domenico S. I., Ryan R. M. The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2017. Vol. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00145> (date of access: 29.10.2025).
20. Digital Education Action Plan: policy background. *European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> (date of access: 29.10.2025).
21. Directorate for Education and Skills. *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html>.
22. Edgerly H., Wilcox J., Easter J. Creating a Positive Feedback Culture: Eight Practical Principles to Improve Students' Learning. *Science Scope*. 2018. Vol. 041, no. 05. URL: https://doi.org/10.2505/4/ss18_041_05_43 (date of access: 29.10.2025).
23. Edmondson A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44, no. 2. P. 350. URL: <https://doi.org/10.2307/2666999> (date of access: 29.10.2025).

24. Edmondson A. C. *Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Wiley & Sons, Incorporated, John, 2018. 256 p.
25. Edmondson A. C. Speaking Up in the Operating Room: How Team Leaders Promote Learning in Interdisciplinary Action Teams. *Journal of Management Studies*. 2003. Vol. 40, no. 6. P. 1419–1452. URL: <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00386> (date of access: 29.10.2025).
26. Education can help prepare learners for tomorrow's demands. *World Economic Forum*. URL: <https://www.weforum.org/stories/2025/01/future-of-education-and-skills/> (date of access: 29.10.2025).
27. Education for sustainable development. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education>.
28. Erdemir N., Karanfil F., Şengül R. Enhancing academic resilience through mindfulness-based practices in the schools: A study on vocational high school students. *Psychology in the Schools*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.23168> (date of access: 29.10.2025).
29. Ethical guidelines for educators on using artificial intelligence. *European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-ai> (date of access: 29.10.2025).
30. Facilitating psychological safety in science and research teams / M. S. Jones et al. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. Vol. 11, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04037-7> (date of access: 29.10.2025).
31. Faltová B., Mojžíšová A. The use of art therapy interventions in schools to support schoolchildren in their health and well-being. *Medicni perspektivi*. 2023. Vol. 28, no. 4. P. 173–180. URL: <https://doi.org/10.26641/2307-0404.2023.4.294223> (date of access: 29.10.2025).

32. Fenn K., Byrne M. The key principles of cognitive behavioural therapy. *InnovAiT: Education and inspiration for general practice*. 2013. Vol. 6, no. 9. P. 579–585. URL: <https://doi.org/10.1177/1755738012471029> (date of access: 29.10.2025).
33. First-Year University Students' Perspectives on Their Psychological Safety in PBL Teams / N. R. Clausen et al. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 2. P. 236. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci15020236> (date of access: 29.10.2025).
34. For better learning outcomes, we must prioritize teacher well-being. *World Economic Forum*. URL: <https://www.weforum.org/stories/2022/10/teachers-well-being-and-empowerment-learning-recovery-acceleration/> (date of access: 29.10.2025).
35. Fostering Psychological Safety in the Educational Setting. / *Staff Portal*. URL: <https://staff.ki.se/education-support/common-perspectives-in-education/fostering-psychological-safety-in-the-educational-setting> (date of access: 29.10.2025).
36. Gillies M., 'Sylvia Pan' X. Virtual reality for social skills training. *Proceedings of the Virtual and Augmented Reality to Enhance Learning and Teaching in Higher Education Conference 2018*. 2019. P. 83–92. URL: <https://doi.org/10.1255/vrar2018.ch9> (date of access: 29.10.2025).
37. Google Classroom Learning Cloud Environment in the Modern Information and Digital Society / L. Varianytsia et al. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12, no. 5. P. 14. URL: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n5p14> (date of access: 29.10.2025).
38. Guo X. Psychological Safety in Higher Education: Theoretical Foundations and Practical Implications. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2025. Vol. 109, no. 1. P. 209–215. URL: <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.nd26061> (date of access: 29.10.2025).

39. Han S., Liu D., Lv Y. The Influence of Psychological Safety on Students' Creativity in Project-Based Learning: The Mediating Role of Psychological Empowerment. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865123> (date of access: 29.10.2025).
40. Harris B. M. In-service education: a guide to better practice. Englewood Cliffs, N.J : Prentice-Hall, 1969. 432 p.
41. Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship / A. Rego et al. *Journal of Business Research*. 2014. Vol. 67, no. 2. P. 200–210. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.10.003> (date of access: 29.10.2025).
42. Interventions to Teacher Well-Being and Burnout A Scoping Review / P. Avola et al. *Educational Psychology Review*. 2025. Vol. 37, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2> (date of access: 29.10.2025).
43. Jennings P. A., Greenberg M. T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79, no. 1. P. 491–525. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693> (date of access: 29.10.2025).
44. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*. 1990. Vol. 33, no. 4. P. 692–724. URL: <https://doi.org/10.5465/256287> (date of access: 29.10.2025).
45. Kahn W., Heaphy E. Relational context of personal engagement at work. *Employee engagement in theory and practice*. New York, 2014. P. 82–96.
46. Kainde S. J. R., Mandagi D. A Systematic Review of Servant Leadership Outcomes in Education Context. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*. 2023. Vol. 4, no. 2. P. 2563–2574. URL: <https://doi.org/10.62775/edukasia.v4i2.627> (date of access: 29.10.2025).

47. Key tips to providing a psychologically safe learning environment in the clinical setting / P. Hardie et al. *BMC Medical Education*. 2022. Vol. 22, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03892-9> (date of access: 29.10.2025).
48. Khadpe P., Kulkarni C., Kaufman G. Empathosphere: Promoting Constructive Communication in Ad-hoc Virtual Teams through Perspective-taking Spaces. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2022. Vol. 6, CSCW1. P. 1–26. URL: <https://doi.org/10.1145/3512902> (date of access: 29.10.2025).
49. Kohn A. Unconditional teaching. *Educational Leadership*. 2005. Vol. 63. P. 20–24.; Finch A. (2001). The Non-threatening Learning Environment. 2001. No. 4. P. 133–158.
50. Korthagen F. A. J., Vasalos A. Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Boston, MA, 2009. P. 529–552. URL: https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_27 (date of access: 29.10.2025).
51. Kosal E. F. Role of Mindfulness Practices in the College Classroom. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*. 2022. Vol. 4, no. 3. P. 147–163. URL: <https://doi.org/10.36021/jethe.v4i3.126> (date of access: 29.10.2025).
52. Laka L., Paska P. E. I. N. Academic Integrity Model Development to Improve Psychological Well-Being. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Science*. 2023. Vol. 2, no. 6. P. 2645–2655. URL: <https://doi.org/10.55324/ijoms.v2i6.457> (date of access: 29.10.2025).
53. Learning environment. *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/topics/learning-environment.html>.
54. Li S. The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2023.

Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079> (date of access: 29.10.2025).

55. Madsgaard A., Svellingen A. The benefits and boundaries of psychological safety in simulation-based education: an integrative review. *BMC Nursing*. 2025. Vol. 24, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03575-y> (date of access: 29.10.2025).

56. Manen M. The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology & Practice*. 2013. Vol. 6, no. 2. P. 8–34. URL: <https://doi.org/10.29173/pandpr19859> (date of access: 29.10.2025).

57. McClintock A. H., Fainstad T. L., Jauregui J. Creating Psychological Safety in the Learning Environment: Straightforward Answers to a Longstanding Challenge. *Academic Medicine*. 2021. Vol. 96, no. 11S. P. S208–S209. URL: <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000004319> (date of access: 29.10.2025).

58. McGuire M. Feedback, reflection and psychological safety: rethinking assessment for student well-being in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2025. P. 1–25. URL: <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2548590> (date of access: 29.10.2025).

59. McIntyre-Mills J. J. Communication and culture: A multispecies endeavour within a shared habitat. *Systems Research and Behavioral Science*. 2021. Vol. 38, no. 5. P. 671–684. URL: <https://doi.org/10.1002/sres.2810> (date of access: 29.10.2025).

60. Mehrabian A. *Nonverbal Communication* / ed. by M. Albert. Routledge, 2017. URL: <https://doi.org/10.4324/9781351308724> (date of access: 29.10.2025).

61. Membership Main Page - Center for Nonviolent Communication. *Center for Nonviolent Communication*. URL: https://www.cnvc.org/membership?gad_source=1&gad_campaignid=20325594859&gbraid=0AAAAAp3Ru3JEzIzyuzXSD7dXK3yJ_Do0K&gclid

[=Cj0KCQjw9obIBhCAARIsAGHm1mSvFAbZ2OqZH6ChRMhsi9Gn6D4RfyjWq1SK7sARRoCsH5zufb5meugaAp37EALw_wcB](#) (date of access: 29.10.2025).

62. Mindfulness to improve the mental health of university students. A systematic review and meta-analysis / A. M. González-Martín et al. *Frontiers in Public Health*. 2023. Vol. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1284632> (date of access: 29.10.2025).

63. Moussa-Inaty J., Atallah F., Causapin M. Instructional Mode: A Better Predictor of Performance Than Student Preferred Learning Styles. *International Journal of Instruction*. 2019. Vol. 12, no. 3. P. 17–34. URL: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1232a> (date of access: 29.10.2025).

64. Mualem R., Eylon B.-S. “Physics with a Smile”–Explaining Phenomena with a Qualitative Problem-Solving Strategy. *The Physics Teacher*. 2007. Vol. 45, no. 3. P. 158–163. URL: <https://doi.org/10.1119/1.2709674> (date of access: 29.10.2025).

65. Nasirov S., Joshi A. M. Minding the communications gap: How can universities signal the availability and value of their scientific knowledge to commercial organizations?. *Research Policy*. 2023. Vol. 52, no. 9. P. 104870. URL: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2023.104870> (date of access: 29.10.2025).

66. Nisa K., Abdullah A. The Role of Sosial, and Emotional Learning (SEL) in Improving Student Wellbeing and Academic Success. *AFKARINA: Jurnal Pendidikan Agama Islam*. 2023. Vol. 8, no. 1. URL: <https://doi.org/10.33650/afkarina.v8i2.9287> (date of access: 29.10.2025).

67. Noddings N. *Caring: A relational approach to ethics & moral education*. Berkeley, California : University of California Press, 2013. 226 p.

68. Nonviolent communication: how to speak up and be heard. *Terre des hommes*. URL: <https://tdh-ukraine.org/en/nonviolent-communication-how-speak-and-be-heard> (date of access: 29.10.2025).

69. Nuijten E., Korthagen F. Power of Reflection in Teacher Education and Professional Development: Strategies for in-Depth Teacher Learning. Taylor & Francis Group, 2022.

70. O'Donovan R., De Brún A., McAuliffe E. Healthcare Professionals Experience of Psychological Safety, Voice, and Silence. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626689> (date of access: 29.10.2025).

71. Pekrun R., Linnenbrink-Garcia L. Academic Emotions and Student Engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA, 2012. P. 259–282. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12 (date of access: 29.10.2025).

72. Protecting education during crises: Discover the new Education4Resilience platform. *UNESCO*. URL: <https://www.iiep.unesco.org/en/articles/protecting-education-during-crises-discover-new-education4resilience-platform>.

73. Psychological Safety: A Meta-Analytic Review and Extension / M. L. Frazier et al. *Personnel Psychology*. 2016. Vol. 70, no. 1. P. 113–165. URL: <https://doi.org/10.1111/peps.12183> (date of access: 29.10.2025).

74. Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development. *UNESCO*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>.

75. Rienties B., Toetenel L. The impact of learning design on student behaviour, satisfaction and performance: A cross-institutional comparison across 151 modules. *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 60. P. 333–341. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.074> (date of access: 29.10.2025).

76. Rolls E. T. Emotion, motivation, decision-making, the orbitofrontal cortex, anterior cingulate cortex, and the amygdala. *Brain Structure and Function*.

2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s00429-023-02644-9> (date of access: 29.10.2025).

77. Rosenberg M. B. *Nonviolent Communication*. Puddledancer Press, 2003. 224 p.

78. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 68–78. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68> (date of access: 29.10.2025).

79. Safe learning environments: Preventing and addressing violence in and around school. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/health-education/safe-learning-environments> (date of access: 29.10.2025).

80. Salovey P., Caruso D., Mayer J. D. Emotional Intelligence in Practice. *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ, USA, 2012. P. 447–463. URL: <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch28> (date of access: 29.10.2025).

81. Salvo-Garrido S., Cisternas-Salcedo P., Polanco-Levicán K. Understanding Teacher Resilience: Keys to Well-Being and Performance in Chilean Elementary Education. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 3. P. 292. URL: <https://doi.org/10.3390/bs15030292> (date of access: 29.10.2025).

82. School Safety and Security. OECD. URL: https://www.oecd.org/en/publications/school-safety-and-security_1990133x.html.

83. Shahid S., Din M. Fostering Psychological Safety in Teachers: The Role of School Leadership, Team Effectiveness & Organizational Culture. *International Journal of Educational Leadership and Management*. 2021. No. 9 (2). P. 122–149, doi: 10.17583/ijelm.2021.6317

84. Social and emotional learning is vital to building a sustainable future – Global Digital Library – Thought Leadership Institute. *Global Digital Library – Thought Leadership Institute*. URL: <https://thoughtleadership.org/social-and->

emotional-learning-is-vital-to-building-a-sustainable-future/?gad_source=1&gad_campaignid=14751309095&gclid=Cj0KCQjw9obIBhCAARIsAGHm1mTyBoXFN2YhH5PYUan9lVJMY&gclid=Cj0KCQjw9obIBhCAARIsAGHm1mTBv2ZLk3JtEVuQRHnBKuacWbPcpziNBsQ5eJpgFk6dU_Q2bW-ZJo0aApNrEALw_wcB (date of access: 29.10.2025).

85. Step 2: Creating Psychological Safety | Instructional Moves. *Instructional Moves / Instructional Moves*. URL: <https://instructionalmoves.gse.harvard.edu/inclusivity-and-belonging/step-2-creating-psychological-safety> (date of access: 29.10.2025).

86. Stingu M. M. Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 33. P. 617–621. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.195> (date of access: 29.10.2025).

87. Tangen R. Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*. 2009. Vol. 13, no. 8. P. 829–844. URL: <https://doi.org/10.1080/13603110802155649> (date of access: 29.10.2025).

88. Teding van Berkhout E., Malouff J. M. The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling Psychology*. 2016. Vol. 63, no. 1. P. 32–41. URL: <https://doi.org/10.1037/cou0000093> (date of access: 29.10.2025).

89. The crowded life is a slow life: Population density and life history strategy. / O. Sng et al. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017. Vol. 112, no. 5. P. 736–754. URL: <https://doi.org/10.1037/pspi0000086> (date of access: 29.10.2025).

90. The Empathy Machine / D. Kadish et al. *Lecture Notes in Computer Science*. Berlin, Heidelberg, 2012. P. 461–464. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-642-33542-6_53 (date of access: 29.10.2025).

91. The necessary role of psychological safety in overcoming learning difficulties in Danish upper secondary mathematics classrooms / P. N. Thomsen et al. *Learning in Context*. 2025. Vol. 2, no. 1-2. P. 100008. URL: <https://doi.org/10.1016/j.lecon.2025.100008> (date of access: 29.10.2025).

92. The Power of Psychological Safety: Investigating its Impact on Team Learning, Team Efficacy, and Team Productivity / R. Patil et al. *The Open Psychology Journal*. 2023. Vol. 16, no. 1. URL: <https://doi.org/10.2174/18743501-v16-230727-2023-36> (date of access: 29.10.2025).

93. Trigwell K., Prosser M. *Exploring University Teaching and Learning*. Cham : Springer International Publishing, 2020. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2> (date of access: 29.10.2025).

94. UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft> (date of access: 29.10.2025).

95. Wang A., Lieberoth A. The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot!. *0th European Conference on Game Based Learning (ECGBL 2016)*, Paisley. 2016. URL: <https://www.researchgate.net/publication/309292067> The effect of points and audio on concentration engagement enjoyment learning motivation and classroom dynamics using Kahoot.

96. Why Psychological Safety Is the Hidden Engine Behind Innovation - Harvard Business Impact. *Harvard Business Impact*. URL: <https://www.harvardbusiness.org/insight/why-psychological-safety-is-the-hidden-engine-behind-innovation-and-transformation> (date of access: 29.10.2025).

97. Why Psychological Safety Matters in Class. *Harvard Graduate School of Education*. URL: <https://www.gse.harvard.edu/ideas/news/22/09/why-psychological-safety-matters-class> (date of access: 29.10.2025).

98. Варяница Л. О., Шевченко О. М., Петросова В. І. Цифрові інструменти Google для української освіти: використані можливості в умовах війни. *Академічні візії*. 2023. № 17.

URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7739433> (дата звернення: 29.10.2025).

99. Освітній омбудсмен України. *Офіційний веб-сайт Служби освітнього омбудсмена України*. URL: <https://eo.gov.ua/> (дата звернення: 29.10.2025).

100. Основи професійної етики у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. *ПЕДЧИТАННЯ*.

URL: <https://pedsuxoml.blogspot.com/2014/02/blog-post.html> (дата звернення: 29.10.2025).