

*Анастасія ТУРУБАРОВА**Дар'я ВЕЛИКЖАНІНА*<https://doi.org/10.33989/pnpu.966.c3715>

МИСЛЕННЯ ЗРОСТАННЯ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Анотація. У статті автори аналізують мислення зростання як міждисциплінарну парадигму професійного розвитку педагога. Зокрема, розкривають його у взаємодії з теорією самодетермінації, позитивною психологією та рефлексивною педагогікою. Вказують на чотири освітні принципи, які виступають ключовими чинниками реалізації парадигми мислення зростання педагога. Також автори висвітлили міждисциплінарні зв'язки мислення зростання з формувальним оцінюванням, інклюзивною освітою та соціально-емоційним навчанням, які сприяють цілісному розвитку педагога. В якості прикладів наводять деякі практики розвитку мислення зростання для педагогів.

Ключові слова: мислення зростання, педагог, професійний розвиток, навчання.

Abstract. In this article, the authors analyze the growth mindset as an interdisciplinary paradigm for the professional development of teachers. In particular, they examine its integration with self-determination theory, positive psychology, and reflective pedagogy. They identify four educational principles as key factors in implementing the growth mindset paradigm. The authors also highlight interdisciplinary connections between the growth mindset and formative assessment, inclusive education, and social-emotional learning, all of which contribute to the holistic development of educators. As examples, they provide several practices aimed at fostering a growth mindset among teachers.



Key words: growth mindset, teacher, professional development, learning.

У сучасних умовах динамічних змін освіти в Україні професійний розвиток педагога стає ключовою складовою забезпечення якості освітнього процесу. Тому дослідження мають охоплювати не лише процес накопичення знань і навичок, а й шляхи формування у педагога установки на безперервне зростання та саморозвиток. У цьому сенсі, концепція мислення зростання (growth mindset), запропонована К. Двек, набуває все більшого значення як міждисциплінарна парадигма, що інтегрує психологічні, педагогічні та соціокультурні аспекти професійного розвитку. Мислення зростання інтегрує індивідуальні установки з зовнішніми факторами освітнього середовища, створюючи комплексну модель професійного розвитку педагога.

Мислення зростання, на думку К. Двек, – це переконання, що інтелектуальні здібності та професійні компетенції можна розвивати через наполегливу працю, навчання і подолання труднощів [6]. На відміну від фіксованого мислення, що припускає сталу природу здібностей, мислення зростання формує внутрішню мотивацію до постійного самовдосконалення.

Мислення зростання у контексті професійної діяльності педагогів набуває міждисциплінарного виміру, тісно пов'язаного з теоріями особистісного розвитку. Зокрема, його потенціал розкривається у взаємодії з теорією самодетермінації, позитивною психологією та рефлексивною педагогікою. Коротко зупинимось на змісті цих теорій та їх зв'язку з мисленням зростання.

1. Теорія самодетермінації (засновники Е. Десі, Р. Раян) є однією з провідних мотиваційних теорій, яка пояснює, чому люди прагнуть розвиватися, вчитися та самореалізовуватись. У її центрі три базові психологічні потреби: автономія, компетентність і приналежність. Їхнє задоволення є ключем до внутрішньої мотивації, яка є фундаментом для розвитку мислення зростання педагога.



У педагогічному контексті автономія означає не лише можливість самостійно приймати рішення щодо вибору методів, форм і підходів до навчання, а й усвідомлену здатність діяти згідно з власними цінностями. Педагог, орієнтований на мислення зростання:

- діє не механічно за інструкцією, а творчо адаптує матеріал відповідно до потреб учнів;
- здатен приймати помилки як частину процесу зростання, не боячись змінювати свої підходи;
- демонструє відповідальну свободу, спираючись на рефлексію, а не зовнішній контроль (накази, оцінки, тиск керівництва тощо).

Задоволення потреби автономії сприяє глибшому залученню педагога до процесу викладання, підвищує його суб'єктність у професійній діяльності.

Компетентність як потреба виявляється у прагненні відчувати себе здатним ефективно діяти, долати труднощі й досягати результатів. У контексті мислення зростання це:

- відкритість до зворотного зв'язку, навіть критичного;
- постійне самовдосконалення через самоаналіз, обговорення з колегами, участь у професійному розвитку;
- вміння сприймати невдачу як діагностичний інструмент, а не як підтвердження власної неспроможності.

Педагог, який розвиває мислення зростання, не боїться визнавати, що поки не знає всього, і саме це відчуття «ще не знаю» є рушієм його професійного вдосконалення.

Приналежність – це потреба бути прийнятим, цінним, пов'язаним з іншими. Для педагога з мисленням зростання ця потреба реалізується через:

- створення емоційно безпечного середовища для учнів, де помилки є частиною навчання;
- розвиток емпатійної комунікації – і з учнями, і з колегами;



– участь у професійних спільнотах, що підтримують культуру постійного навчання та рефлексії.

Почуття приналежності посилює внутрішню мотивацію педагога, адже він відчуває підтримку, розуміння й спільну мету.

Таким чином, теорія самодетермінації дає глибоке психологічне підґрунтя для розуміння, чому мислення зростання є стійкою і життєздатною установкою у педагогічній практиці. Вона не ґрунтується лише на зовнішніх моделях поведінки, а виростає з внутрішнього переконання у здатності змінюватися, впливати на власну професійну траєкторію та підтримувати зростання інших.

2. Позитивна психологія (засновник M. Seligman [12] та ін.) – це напрямок психології, який акцентує увагу на вивченні сильних сторін, ресурсів, оптимізму, резильєнтності та розвитку особистості в напрямку благополуччя і самореалізації. Позитивна психологія підкреслює значення віри людини у власні ресурси і можливості. Мислення зростання саме це і відображає – віру в те, що навіть якщо зараз щось не виходить, розвиток можливий через зусилля. Педагог, який має таке мислення, сприймає труднощі не як перешкоду, а як можливість розвиватися.

Позитивна психологія заохочує усвідомлення і використання власних сильних сторін. Мислення зростання підтримує цю ідею, адже педагог з таким підходом не зосереджується на своїх слабкостях як на кінцевому вироку, а шукає способи їх покращити. Позитивна психологія вчить розвивати резильєнтність – здатність відновлюватися після невдач. Мислення зростання формує готовність бачити невдачі як частину шляху до успіху, що посилює стійкість педагога. Позитивна психологія підкреслює значення оптимізму як рушія дій. Мислення зростання підтримує позитивний настрій щодо власних професійних можливостей і майбутнього розвитку, що підвищує внутрішню мотивацію педагога. Також цей підхід наголошує на важливості свідомого розвитку особистості.



Отже, мислення зростання, як практичне втілення ідей позитивної психології, сприяє не лише професійному зростанню педагога, а й підвищенню якості освітнього процесу загалом.

3. Рефлексивна педагогіка (засновник D. Schön [11] та ін.) – це підхід, що акцентує увагу на свідомому осмисленні власної професійної діяльності, постійному аналізі своїх дій, думок, емоцій і впливу цих факторів на освітній процес. Педагог рефлексує над своїм досвідом, коригує методи і підходи, що допомагає підвищувати якість викладання і власний професійний розвиток.

Мислення зростання передбачає, що педагог вірить у можливість змінювати і покращувати свої професійні компетенції. Рефлексивна педагогіка є інструментом реалізації цієї ідеї, оскільки через свідомий аналіз власних дій і помилок педагог усвідомлено шукає шляхи вдосконалення. Мислення зростання базується на розумінні, що помилки – це не провал, а частина процесу навчання. Відповідно рефлексивна педагогіка вчить педагога критично розглядати свої невдачі та уникати їх у подальшій професійній діяльності.

У рефлексивній педагогіці педагог активно розглядає можливості змін у власній практиці, адаптує стратегії. В рамках цього підходу мислення зростання мотивує педагога не боятися виходити з зони комфорту та впроваджувати нові ідеї. Завдяки рефлексії він усвідомлює свої сильні і слабкі сторони, що стимулює до активної роботи над собою, а мислення зростання підсилює це бажання, створюючи внутрішню мотивацію і прагнення до розвитку. Рефлексивність допомагає педагогу краще розуміти потреби і реакції учнів та коригувати власні методи навчання, а в поєднанні з мисленням зростання, яке підтримує відкритість до змін і готовність вчитися на помилках, створюється підґрунтя для більш ефективного освітнього процесу.

Таким чином, мислення зростання педагога формує внутрішню готовність до змін, а рефлексивні практики забезпечують інструменти для усвідомленого самовдосконалення. Вони сприяють формуванню гнучкого, свідомого й



відкритого до інновацій педагога, здатного ефективно реагувати на потреби учнів, адаптувати навчальні стратегії та постійно зростати як професіонал.

Мислення зростання педагога часто розглядається як позитивна психологічна конструкція. Її парадигма узгоджується з багатьма аспектами позитивної педагогіки, зокрема з акцентом на оптимізмі та психологічному благополуччі учнів. Водночас, на думку ряду авторів, I. Rissanen, S. Laine, I. Puusepp, E. Kuusisto та K. Tirri [9, 10] вона має низку відмінностей від ключових принципів позитивної педагогіки. Зокрема, сприяння розвитку мотивації учнів через усвідомлення ними власних здібностей і сильних сторін, а також уникнення надмірно складних завдань, що можуть провокувати негативні емоції. Основою ідеєю мислення зростання педагогів є переконання, що наполегливість у подоланні тривалих труднощів і складних невдач найефективніше формується через навчання сприйняттю труднощів як природної складової освітнього процесу та розвиток віри в пластичність інтелектуальних і особистісних якостей [9].

Відповідно до визначення зарубіжними вченими (I. Rissanen, S. Laine, I. Puusepp, E. Kuusisto, K. Tirri), мислення зростання педагога відображає педагогічне мислення, орієнтоване на процес, а також інтерпретації вчителями навчання, поведінки та досягнень учнів крізь призму процесуального підходу, а не через сталу характеристику особистості. Такий підхід педагога сприяє формуванню аналогічного мислення в учнів. У межах дослідження [9] було виокремлено чотири освітні принципи, які виступають ключовими чинниками реалізації парадигми мислення зростання у педагогічній практиці. Розкриємо їх сутність.

Перший принцип – підтримка індивідуального підходу в навчанні. Замість того щоб поспішно й шаблонно інтерпретувати поведінку та якості учнів, педагоги мають приділяти увагу виявленню індивідуальних труднощів у навчанні кожного учня. При цьому важливо пояснювати як успіхи, так і невдачі



через призму освітнього процесу, а не як результат незмінних особистісних рис. Зокрема, педагоги повинні усвідомлювати, яким чином фіксоване мислення учнів може впливати на їхню саморегуляцію та проявлятися у вигляді «поведінки фіксованого мислення» – наприклад, емоційними реакціями або виявами безпорадності. Отже, навчання, засноване на індивідуальній підтримці становить важливу відправну точку для впровадження парадигми мислення зростання педагога в систему загальної середньої освіти.

Другий принцип полягає у сприянні формуванню орієнтації на майстерність шляхом зосередження уваги на процесі навчання, а не на досягненні результатів. Успіх у цьому випадку визначається через призму особистих успіхів у навчанні, а не як демонстрація компетентності чи переваги над іншими. Орієнтація на майстерність також передбачає готовність до прийняття освітніх викликів і підтримується через використання формувального підходу до навчання (не просто фіксація знань, а допомога учню в освітньому процесі) та залучення до взаємопідтримки з боку однолітків.

Третій принцип мислення зростання педагога – це наполегливість. Дослідження засвідчують, що вчителі з фіксованим мисленням не проявляють достатньої стійкості у роботі з учнями, які потребують підтримки, тоді як педагоги з мисленням зростання демонструють вищий рівень наполегливості, надаючи учням чесний зворотний зв'язок і допомагають їм долати стани безпорадності. У таких ситуаціях власне мислення зростання педагога набуває ключового значення. Наполегливість передбачає щирі віру в здатність кожного учня до навчання і подолання труднощів, навіть якщо ці труднощі мають затяжний характер. Однак просто підкреслювати важливість зусиль – недостатньо, необхідно навчати учнів ефективним стратегіям виходу з навчальних труднощів. Мислення зростання наголошує на важливості формування внутрішнього мовлення учнів, що допомагає їм конструктивно реагувати на невдачі. Крім того, педагогам варто надавати чесний, але



підтримувальний зворотний зв'язок у дусі концепції «ще ні», яка передбачає віру в майбутній прогрес учня.

Четвертий принцип полягає в підтримці процесуально орієнтованого мислення учнів шляхом цілеспрямованого зміцнення їхньої віри в нейропластичність і ситуативну атрибуцію. Такий підхід підкреслює важливість зусиль, позитивну роль труднощів і помилок у навчанні, а також потребу в зворотному зв'язку, що орієнтується на процес і підтримує розвиток здатності до навчання через цілі та стратегії навчання. Ці компоненти – особливо віра в пластичність та ситуативне пояснення труднощів – традиційно є основою інтервенцій, спрямованих на формування мислення зростання. Водночас у межах ідей науковців (I. Rissanen, S. Laine та ін.) цей компонент становить завершальний принцип, оскільки надмірна зосередженість на гаслах, що прославляють мислення зростання, без системної та сталої індивідуальної підтримки, може призвести до так званої «педагогіки хибного мислення зростання» [9].

Педагогічні тренери та наставники повинні знайти ефективні шляхи формування у педагогів мислення зростання та сприяти застосуванню більшої кількості навчальних стратегій, орієнтованих на розвиток. По-перше, педагогічна підготовка має надавати їм можливості для осмислення та критичного оцінювання власного мислення. По-друге, надзвичайно важливо підтримувати вчителів у розробленні й упровадженні освітніх методик, які узгоджуються з принципами педагогіки мислення зростання [8].

Починаючи з перших етапів педагогічної діяльності педагоги повинні бути підготовлені до використання таких освітніх стратегій, які сприяють розвитку мислення учнів. До таких стратегій належать: стратегія орієнтована на розвиток майстерності й глибоке засвоєння знань, стратегія нормалізації труднощів і помилок у процесі здобуття знань, а також стратегія надання зворотного зв'язку та оцінювання, що фокусуються на зусиллях і процесі навчання. Як зазначають



Л. Хаймовіц і К. Двек (2017), недостатньо лише формувати у педагогів відповідне мислення, натомість важливо зосередитися на тому, як вони можуть застосовувати стратегії навчання, орієнтовані на розвиток, для підтримки мислення своїх учнів [8]. Однак існує загроза того, що педагоги, які не повністю засвоїли ідеї мислення зростання та способи їхньої реалізації на практиці, можуть несвідомо формувати в учнів хибне уявлення про мислення зростання. Це може проявлятися, зокрема, у надмірному вихвалянні лише зусиль або у сприйнятті мислення як жорстко дихотомічної та вродженої характеристики особистості.

Поняття «хибне мислення зростання» стосується надто спрощеного розуміння та застосування концепції мислення зростання, коли особа декларує прихильність до принципів цього мислення, але не виявляє їх у своїх діях [6]. Крім того, педагоги мають бути підготовлені до цілісного розвитку й навчання всіх учнів, особливо тих, хто перебуває в зоні ризику щодо припинення формальної освіти. Водночас ефективний професійний розвиток є тривалим процесом, що вимагає часу та простору для глибокого осмислення педагогічних переконань, обміну досвідом і колективної рефлексії [8]. В узагальнюючому вигляді мислення зростання як міждисциплінарна парадигма професійного розвитку педагога схематично представлена на рис. 1.

Таким чином, мислення зростання як міждисциплінарна парадигма професійного розвитку педагога на сьогодні у науковому колі недостатньо досліджена і потребує подальших наукових розвідок, особливо в українській науці. Слід зазначити, що необхідно проводити більше крос-культурних досліджень, присвячених менталітету педагогів та його впливу, з метою розробки таких ефективних освітніх інтервенцій, які будуть узгоджені з конкретним культурним контекстом.





Рис. 1. Мислення зростання як міждисциплінарна парадигма професійного розвитку педагога (складено авторами)

Ми переконані, що також потрібно проводити дослідження, спрямовані на вивчення мислення педагогів і впливу їхньої педагогічної практики на розвиток



мислення, академічні досягнення та психологічне благополуччя учнів із маргінальних соціальних груп. Поза увагою дослідників залишається інтервенції, спрямовані як на самих учнів, так і на розвиток мислення педагогів та впровадження педагогічних практик, орієнтованих на зростання.

У сучасній освіті мислення зростання розглядається не лише як особистісна установка, а як педагогічна парадигма, здатна глибоко трансформувати освітній процес. Її інтеграція в освітню практику є найбільш ефективною, коли вона поєднується з іншими передовими освітніми концепціями. Висвітливо міждисциплінарні зв'язки мислення зростання з формувальним оцінюванням, інклюзивною освітою та соціально-емоційним навчанням, які сприяють цілісному розвитку педагога.

1. Зв'язок мислення зростання та формувального оцінювання.

Формувальне оцінювання орієнтоване на підтримку освітнього процесу через зворотний зв'язок, рефлексію та індивідуальне планування навчальної траєкторії учня. Воно ставить за мету розвиток, а не контроль. Це співзвучно з підходом мислення зростання, який акцентує увагу на динамічності інтелекту та важливості зусиль. Ключовим у цій взаємодії є перехід від ранжувального оцінювання до оцінювання, що надає підтримку.

Педагоги, які впроваджують формувальне оцінювання з позиції мислення зростання (ідеї К. Двек [6] та Дж. Боалер [5]) акцентують увагу на тому, чого учень ще не досяг, але може досягти. Вони транслюють меседж «ще ні», підсилюючи віру учнів у власні можливості. Таке оцінювання включає надання цільового зворотного зв'язку, який формує розуміння навчальних цілей і сприяє розвитку метапізнання.

2. Зв'язок з інклюзивною освітою.

Інклюзивна освіта передбачає створення такого середовища, у якому кожна дитина відчуває себе прийнятою та цінною. Мислення зростання у цьому контексті сприяє формуванню переконання, що всі діти, незалежно від



особливостей розвитку чи соціального статусу, здатні до навчання й особистісного зростання. Використання мислення зростання в інклюзивному середовищі допомагає зменшити ризик стигматизації та упередженість щодо учнів із особливими освітніми потребами. Педагоги, які поділяють установки на зростання, схильні приписувати труднощі у навчанні не обмеженням учнів, а контекстуальним факторам, які можна змінити. Вони також частіше застосовують диференційовані підходи до навчання, стимулюють співпрацю, підтримують індивідуальні траєкторії розвитку. Вагомий внесок у розвиток цих ідей зробили І. Жиляєва [1], Н. Софій [4], Л. Шульга [4], які акцентують увагу на особистісно орієнтованій педагогіці.

3. Зв'язок із соціально-емоційним навчанням.

Соціально-емоційне навчання, спрямоване на розвиток емоційної грамотності, емпатії, навичок саморегуляції та конструктивного спілкування. Водночас мислення зростання передбачає позитивне ставлення до труднощів, розвиток наполегливості, емоційної стійкості, віри у змінність себе та інших. Інтеграція соціально-емоційного навчання і мислення зростання дозволяє створити освітнє середовище, де помилки не засуджуються, а розглядаються як необхідна частина процесу. Педагоги навчають учнів внутрішнього діалогу, який замінює «я не можу» на «я ще не вмію, але навчуся». Це підтримує розвиток здорової самооцінки, знижує тривожність і формує культуру підтримки замість змагання. У цьому напрямі варто відзначити праці Л. Коломінської [2], О. Пометун [3], а також зарубіжних дослідників Р. Вайсберга [7], М. Єліаса [7], Дж. Зінса [7] та ін.

Отже, зв'язок мислення зростання з формувальним оцінюванням, інклюзивною освітою та соціально-емоційним навчанням створює потужну міждисциплінарну основу для повноцінного розвитку особистості учня і професійного зростання педагога. Така інтеграція змінює акценти в освітньому



процесі з результату на розвиток, з конкуренції на співпрацю, з фіксованих установок на динамічні можливості.

В якості прикладу наведемо деякі практики розвитку мислення зростання для педагогів.

1. Рефлексивний щоденник – це особистий освітній інструмент, у якому педагог регулярно записує свої роздуми щодо професійної діяльності: успіхів, викликів, реакцій на труднощі, зворотного зв'язку від учнів, колег чи адміністрації. Така практика сприяє усвідомленню прийняттю помилок як частини навчання, стимулює самопізнання, критичне осмислення досвіду. Щоденне або щотижневе ведення записів із запитаннями: Що я сьогодні зробив(ла), щоб розвинути свої навички? Які труднощі я подолав(ла)? Що допомогло мені це зробити? Педагог фіксує, чого він навчився під час викладання, які нові стратегії спробував, замість того щоб оцінювати лише «вдалося чи ні». Рефлексія дозволяє виявити моменти, коли педагог мислить у стилі «я не вмію», «це не для мене», й поступово трансформувати їх в установки на зростання: «мені важко зараз, але я можу навчитися». Щоденник допомагає фіксувати емоції, що виникають у відповідь на виклики.

2. Фреймінг помилок – це спосіб інтерпретації і подання помилок як конструктивного досвіду. У контексті педагогіки це означає активно перетворювати помилки на навчальні можливості. Формулювання помилок як «точок зростання» педагога: «Це не провал, це зворотній зв'язок». Фреймінг помилок знижує страх перед невдачами, формує психологічну безпеку в освітньому середовищі та сприяє гнучкому мисленню й саморефлексії педагога.

У педагогічній практиці це може реалізовуватись через низку конкретних підходів. По-перше, важливо застосовувати моделювання власних помилок. Педагог свідомо й відкрито визнає свої невдалі рішення, що трапилися під час уроку чи професійної діяльності. Він не лише фіксує факт помилки, але й пояснює, які висновки з неї зробив, які зміни планує внести. Такий підхід



демонструє, що помилки – це нормальна частина процесу навчання і самовдосконалення, а не підстава для критики чи сорому.

По-друге, використання у професійній діяльності педагога аналізу «навчальних провалів». Після складного уроку або непростой педагогічної ситуації важливо не залишати подію без уваги, а здійснити цілеспрямовану письмову чи усну рефлексію. Такий аналіз передбачає постановку запитань: Що пішло не так?, Чому це сталося?, Що можна змінити або вдосконалити наступного разу? Завдяки цьому педагог не зациклюється на помилці як на невдачі, а розглядає її як відправну точку для подальшого професійного зростання.

По-третє, створення культури «ще ні», що передбачає зміну мовлення та установок педагога у ставленні до невдач. Замість оцінювальних висловлювань на кшталт «не справляюсь», педагог формулює меседж у позитивному ключі: «Я ще не досяг цього рівня, але маю потенціал досягти його доклавши більших зусиль». Це сприяє зниженню рівня тривожності, формує віру у власні можливості та закладає підґрунтя для мислення зростання. Культура «ще ні» зосереджується не динаміці розвитку, підкреслюючи, що навчальний прогрес – це процес, а не моментальний результат. Такий підхід створює мотиваційно безпечне середовище, у якому помилка не є ознакою нездатності, а етапом на шляху до успіху.

По-четверте, обговорення помилок без осуду. Замість акценту на негативних наслідках, педагог організовує відкритий аналіз типових помилок, які виникають у процесі виконання завдань. Обговорення може відбуватись у формі групової рефлексії, мозкового штурму або конструктивного діалогу, під час якого педагоги з'ясовують причини помилок і шукають ефективні стратегії їх подолання. Це сприяє формуванню критичного мислення, взаємоповаги й відповідального ставлення до власного навчання.



По-п'яте, використання мови розвитку, тобто свідомо зміна мовленнєвих зворотів, які педагог застосовує у відповідь на помилки учнів. Замість категоричних фраз типу «це неправильно», педагог використовує конструктивні формулювання, наприклад: «Це цікавий підхід, але як ще можна подивитися на це питання?» або «Ти на правильному шляху, спробуй уточнити ось цей момент». Такий стиль мовлення створює підтримувальне освітнє середовище, зменшує страх помилитися та підвищує внутрішню мотивацію учнів. Мова розвитку заохочує мислити ширше, експериментувати, робити висновки та пробувати знову. Водночас педагог сам формує й демонструє приклад мислення зростання у дії.

Отже, фреймінг помилок дозволяє перетворити стрес від помилок у можливість для професійного й особистісного зростання педагога.

3. Метод «Що б я зробив інакше?». Цей підхід базується на усвідомленому аналізі власної професійної діяльності з акцентом не на помилках як проявах некомпетентності, а на потенціалі для розвитку та вдосконалення. Суть методу полягає у постановці педагогом після складної ситуації або звичайного уроку запитання: «Що я міг би зробити інакше, щоб досягти кращого результату або уникнути труднощів?». У процесі міркування педагог не лише ідентифікує критичні моменти, а й розглядає альтернативні дії, оцінює їх можливу ефективність і планує корекцію своєї поведінки або методичних підходів.

Цей метод стимулює розвиток рефлексивного та критичного мислення без самозвинувачень, професійної відповідальності та здатності до самонавчання. Допомогає позбутися фіксованих установок, у яких невдача сприймається як ознака незмінних обмежень, і формує переконання, що кожна ситуація – це можливість для зростання. У результаті постійного застосування цього підходу педагог поступово розвиває гнучкість у прийнятті рішень і підвищує здатність до адаптації в умовах змін.



4. Коло підтримки – це методичний інструмент, що сприяє формуванню мислення зростання в педагогічному колективі шляхом створення безпечного простору для обговорення професійних викликів, обміну досвідом і взаємної підтримки. Його суть полягає в організації регулярних зустрічей, під час яких учасники діляться ситуаціями з професійного життя, аналізують труднощі та разом шукають шляхи вирішення. Ключовим принципом цієї практики є довіра, відкритість та відсутність осуду. Учасники кола не надають оцінок чи порад з позиції зверхності, а ставлять уточнюючі запитання, дякують за відвертість, і в разі потреби – діляться власним досвідом у дусі партнерства. Це дозволяє педагогам не лише переосмислити складні ситуації, а й побачити альтернативні стратегії дій.

Цей метод сприяє розвитку емоційної стійкості, професійної рефлексії та створенню «культури зростання» в колективі. Він допомагає педагогам не замикатися в переживанні помилок, а осмислювати їх як частину процесу професійного становлення. Через таку форму співпраці знижується ризик емоційного вигорання, формується позитивне ставлення до змін, а також розвиваються навички критичного мислення й міжособистісного діалогу. Застосування практики «Кола підтримки» особливо ефективно в межах методичних об'єднань, педагогічних рад або шкільних менторських програм.

5. Формула «ще ні» є однією з базових мовленнєвих стратегій, що формує мислення зростання у педагогів. Вона ґрунтується на зміні внутрішнього й зовнішнього мовлення з фіксованої оцінки ситуації на перспективно орієнтоване бачення розвитку. Замість фрази «я цього не вмію» використовується формулювання «я ще не вмію», яке підкреслює можливість засвоєння знання або навички у майбутньому. Цей підхід має знижувати відчуття провини або безпорадності у ситуаціях тимчасових невдач, активізує внутрішню мотивацію до самонавчання, оскільки наголошує на змінності здібностей, а не на їх фіксованості. Для педагогів застосування цієї формули в контексті самооцінки



або роботи з учнями стає способом підкріплення віри в динамічність професійного розвитку.

Формула «ще ні» є особливо корисною в умовах впровадження нових підходів, технологій чи методик, коли педагог може відчувати дискомфорт або невпевненість. Її регулярне використання в усному або письмовому рефлексивному форматі сприяє трансформації уявлень про помилку: з сигналу про невдачу – у маркер зони росту. Це формує стійкість до стресу, готовність приймати виклики й підтримує культуру навчання протягом життя.

Таким чином, мислення зростання постає не лише як психологічна установка, а як міждисциплінарна педагогічна парадигма, у межах якої педагог є активним учасником безперервного процесу розвитку, здатним впливати на якість освіти через культуру підтримки, рефлексії та професійної відповідальності. Його впровадження в систему професійного становлення сприяє формуванню відкритого, адаптивного й ефективного педагога, здатного до саморозвитку й створення інноваційного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Жиляєва І. О. Психолого-педагогічні умови розвитку інклюзивного середовища. *Освітній простір України*. 2020. № 2. С. 45–50.
2. Коломінська Л. М. Соціально-емоційна компетентність у контексті освітньої діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. №29. С. 98–104.
3. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у викладанні: виклики й перспективи. *Освіта України*. 2020. № 3. С. 12–15.
4. Шульга Л. М., Софій Н. З. Інклюзивна освіта: стан і перспективи. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. № 139. С. 123–130.
5. Boaler J. *Limitless Mind: Learn, Lead, and Live Without Barriers*. New York: HarperOne. 2019. 256 p.



6. Dweck C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House. 2006. 320 p.
7. Elias M. J., Zins J. E., Weissberg R. P. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: ASCD. 1997. 160 p.
8. Laine S., Tirri K. Literature review on teachers' mindsets, growth-oriented practices and why they matter. *Front. Educ., Sec. Teacher Education*. 2023. Volume 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1275126>.
9. Rissanen I., Laine S., Puusepp I., Kuusisto E., Tirri K. Implementing and Evaluating Growth Mindset Pedagogy – A Study of Finnish Elementary School Teachers. *Front. Educ., Sec. Teacher Education*. 2021. Volume 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.753698>.
10. Ronkainen H., Rissanen I., Tirri K. Growth Mindset in Teaching : A Literature Review. *Frontiers in Education*. 2019. 4. Article 61. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00061>.
11. Schön, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. 1983. 374 p.
12. Seligman M. E. P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press. 2011. 336 p.

