МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ХУПАВЦЕВА НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 159.923:373.5.091.2

ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГІЯ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
053 Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Н.О.Хупавцева

Науковий керівник Михальчук Наталія Олександрівна, доктор психологічних наук, професор

Переяслав – 2021

АНОТАЦІЯ

Хупавцева Н.О. Психологія фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», МОН України, Переяслав-Хмельницький, 2021.

Дослідження присвячено теоретичному й емпіричному вивченню важливої прикладної проблеми, пов'язаної з обґрунтуванням загальних теоретико-методологічних основ дослідження психології фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Зазначено, що фасилітативна взаємодія спрямована на суттєве поліпшення індивідуальних результатів пізнавальної діяльності завдяки співучасті в ній іншої людини. Під фасилітацією розуміється особистісно зорієнтований підхід, що виражається у глобальному почутті довіри до людини, в тенденції до особистісного зростання, розвитку та реалізації її індивідуального потенціалу. Почуття безумовної довіри до людини розглядається як важлива особливість фасилітативного підходу.

Виокремлено компоненти фасилітації, покликані створити такий мікроклімат у колективі, який забезпечував би особистісне зростання і розвиток: справжність, «природність», щирість особистості; конгруентність; прийняття своєї особистості та особистості іншої людини, дбайливе ставлення до неї і позитивне прийняття цієї людини – навіть у разі визнання її недоліків; емпатійне розуміння. Показано, що фасилітативна взаємодія є досить специфічним різновидом активного переходу поведінкових патернів у стійкі сенсові структури, що забезпечують зміну особистості як школяра, так і самого педагога. Зазначено, що продуктивність та ефективність фасилітативної взаємодії визначають такі її характеристики, як інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування та ін.

Визначено типи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти: зміна комунікативних ролей з перериванням думки

співрозмовника, зміна комунікативних ролей в результаті узгодження думок обох співрозмовників, зміна комунікативних ролей після пауз-лакун.

У дисертації уточнено зміст поняття фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Зазначено, що фасилітативна взаємодія безпосередньо залежить від здатності людини ставити запитання. При цьому суперечливу сутність запитання ми розглядаємо не як протистояння тези і антитези, а як поєднання цих двох протилежностей, що (завдяки протистоянню смислів) створюють певне спільне знання, яке стає зрозумілим у результаті розв'язання цього протиріччя. У процесі фасилітативної взаємодії діалогічна складова проектування і реалізації сучасної освіти ґрунтуватиметься на таких її компонентах: актуалізації *діалогу* в змісті навчального матеріалу як процесуальному поєднанні диференціації та інтеграції знань (вміння ставити запитання і, завдяки цьому, здійснювати фасилітацію); актуалізації ціннісно-емоційного компонента фасилітативної взаємодії; актуалізації емоційного інтелекту суб'єктів взаємодії; актуалізації мотиваційних доменів, що детермінують створення учнями абсолютно нового знання; актуалізації цілепокладання і рефлексії учнів, їх вмінні вибудовувати освітню індивідуальну траєкторію своєї навчально-пізнавальної діяльності.

На підставі уточнення змісту поняття «фасилітативне завдання» розглядаємо його як детермінанту організації фасилітативної взаємодії. Фасилітативні завдання сприяють формуванню в учнів досвіду не лише фасилітативної взаємодії, а й пізнавальної діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, досвіду творчої діяльності тощо. На нашу думку, результат фасилітативної взаємодії має орієнтуватися на запитання учня як на наслідок його фасилітативної евристичної діяльності, що розглядається нами в якості критерію оцінки такої взаємодії. Останнє дає змогу розглядати фасилітативну взаємодію як особистісно значущий інструмент для розвитку інтелектуальних та особистісних якостей і властивостей учнів шкільного віку, що сприятиме набуттю ними особистісних смислів, які унеможливлюють їх майбутню життєдіяльність поза фасилітативною діяльністю.

В результаті дослідження створено теоретичну модель продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти, встановлено її компоненти: методологічний, змістовий, технологічний, критеріальний та особистісно-ціннісний.

Визначено функції фасилітативної взаємодії: функцію стимулювання, функцію актуалізації, функцію формування суверенності особистості школяра, функцію управління освітнім процесом, функцію інтерактивної взаємодії, функцію створення творчого освітнього середовища, морально-розвивальну функцію, інтегрувальну функцію, диференціювальну функцію, реактивну функцію, прагматичну функцію, соціально-перцептивну функцію, координаційну функцію.

З'ясовано, що успішну фасилітативну взаємодію визначають такі психолінгвістичні характеристики: поєднання теми і підтем у процесі спілкування; актуалізація дискурсу; зв'язність (когерентність) висловлювань; конситуації спілкування; актуалізація квазікогнітивних структур, фреймів та скриптів; підготовленість адресанта до фасилітативної взаємодії; тип взаємодії іллокутивних намірів співрозмовників; узгодження модальних реакцій у парадигмі інтеракції; прагматична зв'язність діалогічних реплік; адекватна інтерпретація мовленнєвого повідомлення адресанта тощо.

Доповнено найважливіші характеристики дейктичних слів і висловів, які великою мірою визначають продуктивність фасилітативної взаємодії: егоцентризм; протиставлення «Я – не Я» як основи базової опозиції, що організує дейктичні засоби мови, – опозиція наближеного (проксимального) і віддаленого (екстремального) дейксису; наявність первинного і вторинного дейксису. Власне дейктична функція мовних елементів може ускладнюватися під впливом семантико-прагматичних комунікативних смислів. Виокремлено *типи експлікації дейксису*, які актуалізують фасилітативну взаємодію: рольовий, просторовий, темпоральний, текстовий (дискурсивний), соціально-культурний і ментальний дейксиси.

Визначено психологічні механізми, завдяки яким здійснюється фреймовий сценарій фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти: механізм посилення адресантом прагматичного змісту запитань та їх

функціонального плану, механізм лінійної організації фасилітативної взаємодії, механізм прогнозованої передбачуваності імпліцитних запитань, механізм прагматичної модальності, механізм актуалізації імпліцитних запитань тощо.

Розроблено концептуальний апарат і підібрано методичний інструментарій дослідження. На основі емпіричного дослідження встановлено психологічні чинники готовності школярів до здійснення фасилітативної взаємодії:

- ознайомлення школярів з принципами організації фасилітативної взаємодії;

- прийняття учнями фасилітативних, діалогічних та альтероцентристських типів спрямованості у міжособистісній взаємодії як особистісно значущих;

- гармонізація вчителем структури психологічних механізмів для здійснення ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктами педагогічного процесу в середніх закладах освіти;

- стимулювання вчителем довільної уваги молодших школярів як детермінанти їх успішної участі у фасилітативний взаємодії;

- стимулювання вчителем процесу формування компонентів (когнітивного, емотивно-ціннісного, рефлексивного, конативного та комунікативного) та актуалізація аспектів (мотиваційного, операційного, проективного та гендерного) самовизначення учнів підліткового та старшого шкільного віку як детермінант становлення готовності школярів цих вікових груп до фасилітативної взаємодії;

- орієнтація шкільної освіти на опанування учнями фасилітативних за змістом навчальних дій, що створює найбільш сприятливі умови для їх особистісного, гендерного, морально-ціннісного і майбутнього професійного самовизначення;

- сприяння розвитку у школярів гармонійної системи цінностей та їх ієрархії в процесі індивідуально-ціннісного вибору, що є предикторами реагування на фасилітативні за змістом ситуації й становлення домінувальних патернів поведінки.

З урахуванням результатів експериментального дослідження побудовано структурно-функціональну модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Ця модель складається з п'ятьох блоків: цільового, методологічного, змістового, технологічного та результативного. У процесі формувального експерименту

підтверджено дієвість програми фасилітації формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Розроблено й апробовано в ході формувального експерименту психологічний тренінг «Становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти». Він містить три блоки вправ, які актуалізують мотиваційний, змістовий та операційний компоненти готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

В результаті дослідження встановлено психологічні особливості організації фасилітативної взаємодії в закладах середньої освіти:

− успішність фасилітативної взаємодії в навчальному процесі середніх освітніх закладів забезпечується фасилітативним, діалогічним та альтероцентристським типами спрямованості педагогічного спілкування. Ці типи спрямованості взаємодії як продуктивні види навчальної діяльності забезпечуються використанням у фасилітативній взаємодії фреймів-структур, що позначають об’єкти і поняття, фреймів – діалогічних ролей учасників спілкування, фреймів-сценаріїв, фреймів-ситуацій. Такі типи прагматичної зв’язності діалогічних реплік найбільшою мірою визначають продуктивність та успішність фасилітативної взаємодії: 1) її консентність (згоду, гармонійність, іллокутивну і модальну узгодженість) і 2) комформність (іллокутивну узгодженість за умови модально-тональної нейтральності, пасивності і незацікавленості одного із співрозмовників у взаємодії в цілому). Саме ці прагматичні відносини відображають кінцеву мету і результат фасилітативної взаємодії між суб’єктами педагогічного процесу;

− продуктивність фасилітативної взаємодії великою мірою залежить від розвитку пізнавальних процесів у суб’єктів цієї взаємодії, а саме: концентрації та переключення уваги, розвитку довільної уваги, розподілу уваги, містичності уяви, предметності сприймання школярем навколишнього світу, особливостей його мислення та здатності до аналізу пізнавальної діяльності;

− успішність фасилітативної взаємодії залежить від вміння суб’єктів навчального процесу ініціювати та організовувати діалогічну взаємодію; здатності виконувати нестандартні, проблемні завдання; здатності до аналізу, синтезу, абстрагування, висловлення креативних суджень, формулювання евристичних пропозицій та

дедуктивних умовиводів; вміння самостійно проектувати свою навчальну діяльність, продукувати та впроваджувати нові ідеї, погляди та принципи її організації; а також визначається оригінальністю й ефективністю вирішення типових та нестандартних навчальних проблем, фасилітативних завдань.

До психологічних умов ефективної фасилітативної взаємодії відносимо такі:

- актуалізацію психологічних особливостей розвитку школярів на підставі врахування їх онтогенетичної потреби у самовизначенні;

- прийняття за основу принципів психолого-педагогічної фасилітації, реалізація яких зміцнює віру учня в себе як гармонійну особистість;

- досягнення сповнених довіри взаємин між фасилітатором і учасниками процесу самовизначення, атмосфери співпраці на уроках;

- готовність вчителя використовувати засоби, прийоми і методи психолого-педагогічної фасилітації;

- вдосконалення внутрішньої мотивації учасників фасилітативної взаємодії як головного механізму розвитку особистості й актуалізації передумов відповідальності в ситуаціях свободи вибору.

Визначено закономірності організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Ці закономірності відтворюють наявні взаємозв'язки між:

1) успішністю організації вчителем фасилітативної взаємодії і прийняттям ним фасилітативного, діалогічного та альтероцентристського типів спрямованості у міжособистісній взаємодії як особистісно значущих; 2) актуалізацією ціннісно-емоційної складової фасилітативної взаємодії і здатністю школярів до розв'язання фасилітативних завдань; 3) актуалізацією ціннісно-емоційного компонента фасилітативної взаємодії і формуванням мотиваційних доменів, що детермінують створення учнями абсолютно нового знання, сприяють виробленню у них здатності вибудовувати освітню індивідуальну траєкторію своєї навчально-пізнавальної діяльності; 4) набуттям учнями вміння ставити запитання і здатністю до одночасного обґрунтування, доведення і спростування тверджень; 5) типами експлікації дейксису, які актуалізують фасилітативну взаємодію, і комунікативними

маркерами, що позначають фасилітативну інтенцію у суб'єкт-суб'єктній взаємодії; 6) сформованими компонентами та аспектами самовизначення в підлітковому та старшому шкільному віці і готовністю та здатністю школярів до участі у фасилітативній взаємодії; 7) успішністю та продуктивністю фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти і засобами дейксису, які виконують роль актуалізаційних компонентів такої взаємодії; 8) стимулюванням вчителем прояву фасилітативних функцій пресуппозиції, неусвідомлених адресатом імплікацій, пропозицій і особливостями розгортання діалогічного дискурсу; 9) способами презентації в мовленні співрозмовників прагматичної когезії діалогічних реплік, що обумовлюють успішність фасилітативної взаємодії, і психологічними характеристиками маркерів, які виконують роль фасилітативних предикторів у навчальній взаємодії.

Наукова новизна дослідження.

• По-перше, *отримано низку нових положень, відмінних від раніше відомих у психологічній науці*, а саме:

1. Фасилітативна взаємодія безпосередньо залежить від готовності й уміння людини ставити запитання. При цьому суперечливу сутність запитання ми розглядаємо не як протистояння тези і антитези, а як поєднання цих двох протилежностей, що через протистояння смислів створюють певне спільне знання, яке стає зрозумілим внаслідок розв'язання протиріччя.

2. У процесі фасилітативної взаємодії діалогічна складова проектування і реалізації сучасної освіти ґрунтуватиметься на актуалізації таких компонентів цієї взаємодії: а) діалогу в змісті навчального матеріалу як процесуальному поєднанні диференціації та інтеграції знань (вміння ставити запитання і завдяки цьому здійснювати фасилітацію); б) ціннісно-емоційного компонента фасилітативної взаємодії; в) емоційного інтелекту суб'єктів взаємодії; г) мотиваційних доменів, що детермінують створення учнями абсолютно нового знання; д) цілепокладання і рефлексії учнів, вміння вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію у своїй навчально-пізнавальній діяльності.

3. Фасилітативне завдання є детермінантою організації фасилітативної взаємодії. Таке завдання обов'язково містить внутрішньодіалоговий компонент. Крім того, фасилітативні завдання як базовий компонент мають у своїй структурі зовнішньодіалоговий структурний елемент. Цей елемент спрямований на розвиток в учнів уміння ставити запитання, водночас обґрунтовуючи, доводячи і спростовуючи твердження; здатності вибудовувати фрагмент бесіди та ін.

4. Фасилітативні завдання дають змогу сформувати в учнів досвід здійснення не лише фасилітативної взаємодії, а й пізнавальної діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, досвід творчої діяльності тощо. Результат фасилітативної взаємодії має орієнтуватися на запитання учня як підсумок його евристичної діяльності, що розглядається нами в якості критерію оцінки такої взаємодії. Останнє перетворює фасилітативну взаємодію на особистісно значущий інструмент для розвитку інтелектуальних та особистісних якостей і властивостей учнів шкільного віку. Це сприятиме набуттю школярами особистісних смислів, які унеможливлюють їх майбутню життєдіяльність поза фасилітативною діяльністю.

5. Когерентний дискурс розглядається нами як інтерсуб'єктний простір, як результат діалогічних взаємин, наповнений фасилітативним змістом завдяки взаємодії суб'єктів. Такий складний перетин у фасилітативних взаємних впливах адресанта і адресата один на одного і вплив контексту фасилітації на них обох визначає як характер, так і форму організації та презентації їх взаємодії. Організована таким чином фасилітативна взаємодія являє собою діалогічно структуровану діяльність, яка ніби «вбирає в себе» конситуації спілкування. В разі розуміння адресатом будь-якого висловлювання важливим є не тільки безпосередній контекст, в якому відбувається фасилітативна взаємодія, а й попередній і наступний контексти, в парадигмі яких можливими є різноманітні зміни. У цьому випадку контекст слід описувати в термінах квазікогнітивних структур, а не з огляду на тексти або ситуації, щодо яких формулюється висловлювання. В умовах організації фасилітативної взаємодії опис контексту охоплюватиме ті аспекти, які зазвичай іменуються мовленнєвими, соціальними і прагматичними.

6. Фреймовий сценарій фасилітативної взаємодії в закладах середньої освіти реалізується в діалогічних єдностях за допомогою таких психологічних механізмів: механізму посилення адресантом прагматичного змісту запитань та їх функціонального плану, механізму лінійної організації фасилітативної взаємодії, механізму прогнозованої передбачуваності імпліцитних запитань, механізму актуалізації імпліцитних запитань, механізму прагматичної модальності.

• По-друге, *отримано наукові результати, які дали змогу вперше:*

1) запропонувати концептуальну модель продуктивної фасилітативної взаємодії; 2) виокремити функції фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 3) визначити психологічні механізми фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі цих закладів; 4) з'ясувати компоненти змісту шкільної освіти, які дають можливість спроектувати концептуальну модель продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі; 5) побудувати теоретичну модель фасилітативної взаємодії в навчальному процесі закладів середньої освіти; 6) запропонувати поняття фасилітативного завдання, визначити його зміст; 7) розкрити структуру фасилітативної взаємодії з урахуванням психолінгвістичних теоретико-методологічних засад; 8) визначити типи фасилітативної взаємодії; 9) виокремити типи експлікації дейксису, які актуалізують фасилітативну взаємодію; 10) визначити комунікативні маркери, що позначають саме фасилітативну інтенцію у суб'єкт-суб'єктній взаємодії; 11) вивчити фасилітативну взаємодію в навчальному процесі закладів середньої освіти на емпіричному рівні; 12) розробити структурно-функціональну модель готовності школярів до фасилітативної взаємодії; 13) створити цілісну теоретико-методологічну систему успішної реалізації програми психолого-педагогічної фасилітації; 14) встановити психологічні чинники готовності школярів до здійснення фасилітативної взаємодії; 15) розкрити структуру самовизначення в підлітковому та старшому шкільному віці, що спонукає школярів до участі у фасилітативній взаємодії і стимулює розвиток їх здатності до такої взаємодії; 16) з'ясувати психологічні особливості, чинники, умови та закономірності організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 17) окреслити аксіологічні пріоритети двох цивілізаційних типів –

східного і західного, їхнє значення для організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти, встановити відмінності у проектуванні фасилітативної освітньої моделі цих типів; 18) сформулювати принцип діалогової рефлексії; 19) визначити історико-культурні передумови фасилітативної взаємодії; 20) виділити психологічні передумови успішної реалізації програми психолого-педагогічної фасилітації.

• По-третє, *вдосконалено*:

1) процес побудови методології дослідження фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 2) зміст складових алгоритмізації вчителем евристичної діяльності школярів; 3) послідовність етапів застосування евристичного діалогу у фасилітативній взаємодії в межах навчального процесу середніх закладів освіти; 4) зміст фасилітативних функцій пресуппозиції, неусвідомлених адресатом імплікацій, пропозицій;

уточнено: 1) особливості розгортання діалогічного дискурсу; 2) механізми наповнення змістом і смислом семантичних лакун; 3) зміст мовленнєвих жанрів, які безпосередньо пов’язані з фреймовою інтерпретацією діалогічних ситуацій, покладених в основу фасилітативної взаємодії; 4) структуру фрейму щодо фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти;

встановлено: 1) механізми зв’язку фасилітативної взаємодії з типом комунікативної координації діалогічних реплік або єдностей, діалогічних маркерів тощо; 2) типи прагматичної зв’язності діалогічних реплік; 3) зміст психологічних екстралінгвістичних чинників, які безпосередньо впливають на успішність та продуктивність фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 4) засоби дейксису, які виконують роль актуалізаційних компонентів ситуації фасилітативної взаємодії; 5) складові денотативного змісту висловлювання (мовленнєвого акту), надзвичайно важливі для здійснення фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти;

з’ясовано: 1) особливості зміни ролей у фасилітативній взаємодії; 2) найважливіші характеристики дейктичних слів і висловів, які великою мірою визначають продуктивність фасилітативної взаємодії; 3) особливості експлікації фасилітативних

маркерів, використовуваних адресантом у фасилітативній взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 4) структуру самовизначення у підлітковому та старшому шкільному віці, що спонукає школярів до участі у фасилітативній взаємодії і стимулює їх здатність до неї; 5) психологічні механізми алгоритму роботи школярів у майстернях фасилітативного характеру.

Набули подальшого розвитку: 1) ідеї щодо тісного зв'язку фасилітативної взаємодії з ментальністю; 2) положення про якісні й кількісні ознаки елементів діалогічності у фасилітативній взаємодії, наявні в усіх її когнітивних, креативних і оргдіяльнісних навчальних методах; 3) положення стосовно характеристик «інтенційність», «референція», «пресуппозиції спілкування» у фасилітативній взаємодії; 4) положення про конвенційну природу такої взаємодії; 5) психологічні аспекти дискурсивних маркерів, які відображають комплексну характеристику мовленнєвої поведінки співрозмовників у фасилітативній взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 6) ідеї про способи презентації в мовленні співрозмовників прагматичної когезії діалогічних реплік, що відповідають за успішність фасилітативної взаємодії; 7) психологічні характеристики маркерів, які виконують роль фасилітативних предикторів у навчальній взаємодії; 8) положення про особливості процесу смислоутворення в ході фасилітативної взаємодії.

Матеріали дослідження можна використати й у процесі викладання таких дисциплін, як «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Історія психології», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Психологія творчості», «Психологія інтелекту», а також при проведенні низки спецсемінарів і спецкурсів: «Готовність вчителя до фасилітативної взаємодії», «Впровадження фасилітативних завдань на уроках», «Виховання учнів як майбутніх фасилітаторів», «Засоби і методи організації навчальної діяльності, які є найбільшою мірою фасилітативними», «Я – головний комунікатор на уроках», «Що таке фасилітативна взаємодія?», «Розвиток особистості у фасилітативній взаємодії».

Ключові слова: фасилітативна взаємодія, поведінкові патерни, інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування, щирість особистості, конгруентність, емпатійне розуміння.

Список публікацій здобувача

І. Монографії:

1. Хупавцева, Н.О. (2020). *Теоретико-методологічні основи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.* (Монографія). Київ : «Центр учбової літератури». 400 с.

ІІ. Розділи в колективних монографіях:

2. Хупавцева, Н.О. (2019). *Психологічні засади організації фасилітативної взаємодії у роботі вчителя* (с. 140–155). Р.В. Павелків & Н.В. Корчакова (наук. ред.). *Особистість у контексті морального та професійного зростання.* (Колективна монографія). Київ : «Центр учбової літератури». 192 с.

ІІІ. Навчальний посібник:

3. Хупавцева, Н.О. (2018). Фасилітативні навчальні задачі. (Навчальний посібник). Рівне : РДГУ. 320 с.

IV. Навчально-методичний посібник:

4. Хупавцева, Н.О. (2016). Психологічний тренінг «Становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти». (Навчально-метод. посібник). Рівне : РДГУ. 158 с.

V. Статті у наукових фахових виданнях України:

5. Хупавцева, Н.О. (2007). Психолого-педагогічні принципи організації евристичної бесіди як чинник її ефективності. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. X: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 2,* 567–581.

6. Хупавцева, Н.О. (2008). Моделювання евристичного навчання на уроках у сучасній школі. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 10(1),* 482–490.

7. Хупавцева, Н.О. (2008). Особливості формування професійної рефлексії майбутнього педагога. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. XV: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 2,* 391–396.

8. Хупавцева, Н.О. (2009). Актуальні проблеми дослідження творчого мислення особистості. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т.XII: Психологія творчості, 7*, 289–296.

9. Михальчук, Н.О. & Хупавцева, Н.О. (2011). Розвиток особистісного досвіду майбутнього психолога під час його професійної підготовки у вищій школі. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал. Київ, 3,* 385–389. *(Доробок здобувачки полягає в розробці методичних рекомендацій викладачам щодо набуття студентами особистісно значущого досвіду).*

10. Хупавцева, Н.О. (2013). Проблема креативної особистості та механізми її прояву. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал. Київ, 3,* 207–211.

11. Савуляк, В.О. & Хупавцева, Н.О. (2014). Уявлення осіб з особливими потребами щодо власної життєвої перспективи. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія, 688,* 161–168. *(Доробок здобувачки полягає в розробці психологічних засад моделювання особистістю власної життєвої перспективи).*

12. Івашкевич, Е.З. & Хупавцева, Н.О. (2016). Визначення структури соціального інтелекту педагога в парадигмальному просторі соціокультурного психологічного підходу. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 6*, 64–68. *(Доробок здобувачки полягає в розробці психологічних особливостей та детермінант функціонування соціокультурного простору).*

13. Дружиніна, І.А. & Хупавцева, Н.О. (2016). До питання формування комунікативних умінь майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного ун-ту. Серія: Психологічні науки, 2(2),* 132–136. *(Доробок здобувачки*

полягає в розробці технології розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів).

14. Хупавцева, Н.О. (2016). Вплив стресу на організм людини та його подолання. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 7*, 224–228.

15. Артемова, О.І. & Хупавцева, Н.О. (2017). Психологічні фактори розвитку креативності особистості майбутнього психолога. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 9,* 19–24. *(Доробок здобувачки полягає в розробці структурно-функціональної моделі розвитку креативності особистості майбутнього психолога).*

16. Хупавцева, Н.О. & Максимчук, В.П. (2017). Формування і розвиток лідерських якостей студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 10*, 159–165. *(Доробок здобувачки полягає в розробці моделі розвитку лідерських якостей студентів-психологів).*

17. Хупавцева, Н.О. & Новік, Л.О. (2017). Вікові особливості становлення професійного іміджу особистості. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 8*, 204–208. *(Доробок здобувачки полягає в моделюванні професійного іміджу особистості).*

18. Хупавцева, Н.О. (2019). Фасилітативна модель навчання іноземної мови в сучасній загальноосвітній середній школі. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. VII: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 48,* 214–226.

19. Хупавцева, Н.О. (2020). Атрибути фасилітативної взаємодії вчителя та учнів на уроках у процесі організації пізнавальної діяльності. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. XII: Психологія творчості, 27,* 256–268.

20. Хупавцева, Н.О. (2020). Концепція фасилітативного навчання в парадигмі гуманістичної психології. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ-Ніжин. Т. XIV: Методологія і теорія психології, 3,* 260–273.

21. Хупавцева, Н.О. (2020). Психологічні принципи фасилітативної педагогічної взаємодії. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, 20,* 137–148.

22. Ivashkevych, E.Z. & Khupavtseva, N.O. (2020). The development of the social intelligence of a future teacher as a determinant of his/her readiness for successful facilitative interaction. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. VI: Психологія обдарованості, 17,* 5–15. *(Доробок здобувачки полягає в розробці структурно-функціональної моделі готовності майбутнього вчителя до фасилітативної взаємодії).*

23. Khupavtseva, N.O. (2019). The problem of solving creative literary tasks by teens at the English language lessons. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. XII: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 26,* 326–338.

VI. Статті в наукових фахових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних:

24. Хупавцева, Н.О. (2008). Змістові аспекти підготовки старшокласників до евристичної бесіди. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Острог, 10,* 255–263. *(Index Copernicus*).

25. Хупавцева, Н.О. (2009). Становлення продуктивності творчого мислення особистості. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Острог, 13,* 455–467. *(Index Copernicus*).

26. Хупавцева, Н.О. (2014). Особистісний розвиток школярів у діяльності з читання художніх творів. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 23,* 676–687. *(Index Copernicus*).

27. Хупавцева, Н.О. & Речун, Н.В. (2018). Проблема дослідження конфліктної поведінки в юнацькому віці (гендерний аспект). *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 11,*

172–177. *(Index Copernicus*). *(Доробок здобувачки полягає в розробці технології корекції конфліктної поведінки в юнацькому віці).*

28. Khupavtseva, N.O. (2019). Argumentative discourse as a psychological factor of organizing facilitative interaction at the lessons at a secondary school. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,* 46, 394–419. *(Index Copernicus*).

29. Khupavtseva, N.O. (2019). Psychological features of facilitative interaction in the process of organizing dialogues at the lessons at secondary schools. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 13,* 180–189. *(Index Copernicus*).

30. Хупавцева, Н.О. (2020). Вплив особистісних чинників на процес фасилітативної взаємодії. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 49,* 363–385. *(Index Copernicus*).

31. Хупавцева, Н.О. (2020). Місце фасилітації у структурі пізнавальної діяльності на уроках англійської мови в закладах середньої освіти. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 48,* 293–312. *(Index Copernicus*).

32. Ivashkevych, E. & Khupavtseva, N. (2020). Social intelligence of a teacher as a factor for the development of the person's ability to facilitate interaction. *Technologies of Intellect Development: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Vol. 4, № 1(26).* URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_ intellect_develop/issue/current *(Index Copernicus*). *(Доробок здобувачки полягає в розробці наукової парадигми для сприяння розвитку здібностей та здатностей особистості до фасилітативної взаємодії).*

33. Khupavtseva, N.O. (2020). Facilitation as a Personality-Centered Approach at the English lessons at secondary schools. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,*

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 47, 206–230. *(Index Copernicus*).

34. Khupavtseva, N.O. (2020). Facilitative aspects of learner`s autonomy. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 14*, 226–233. *(Index Copernicus*).

35. Khupavtseva, N.O. (2020). The facilitative approach from the point of view of Cognitive Psychology. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Острог, 11*, 147–155. *(Index Copernicus*).

36. Mykhalchuk, N. & Khupavtseva, N. (2020). Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика: зб. наук. праць. Серія : Психологія, 28 (1),* 214–238. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. DOI: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238 *(Web of Science, SCOPUS*). (*Доробок здобувачки полягає у виокремленні особливостей розуміння старшокласниками творів художньої літератури у фасилітативній квазівзаємодії*).

VII. Статті у міжнародних періодичних виданнях, які входять до наукометричних баз даних:

37. Dubovyk, S.H., Mytnyk, A.Ya., Mykhalchuk, N.O., Ivashkevych, E.E. & Khupavtseva, N.O. (2020). Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment, 8 (3),* 430–436. URL : https://www.lifescienceglobal.com/ journals/journal-of-intellectual-disability-diagnosis-and-treatment/ volume-8-number-3/82-abstract/jiddt/ 4038-abstract-preparing-future-teachers- for-the-development-of-students-emotional-intelligence. DOI: https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.20. Published : 14 September, 2020. *(SCOPUS*). *(Доробок здобувачки полягає в розробці моделі розвитку емоційного інтелекту студентів у фасилітативній взаємодії).*

38. Mykhalchuk, N., Pelekh, Yu., Kharchenko, Ye., Ivashkevych, Ed., Ivashkevych Ernest, Prymachok, L., Khupavtseva, N. & Zukow, W. (2020). The empirical research of the professional reliability of 550 doctors during the COVID-19 pandemic in Ukraine (March-June, 2020). *Balneo Research Journal, 2020.368, 11 (3),* 393–404. September,

2020. DOI: http://dx.doi.org/10.12680/balne *(Web of Science*). (*Доробок здобувачки полягає у формулюванні психологічних передумов фасилітації формування професійної надійності лікарів*).

VIII. Методичні посібники:

39. Хупавцева Н.О. (2017). Методичний інструментарій дослідження фасилітативної поведінки. (Метод. посібник). Рівне : РДГУ. 124 с.

40. Хупавцева, Н.О. (2017). Шкала експертної оцінки якостей та властивостей школярів. (Метод. посібник). Рівне : РДГУ. 56 с.

41. Хупавцева, Н.О. (2017). Тест «Ігрова ситуація». (Метод. посібник). Рівне : РДГУ. 158 с.

ABSTRACT

Khupavtseva Nataliia, O. Psychology of facilitative interaction in the pedagogical process at secondary schools. – Manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor in Psychology in Speciality 19.00.07 – Pedagogical and Age Psychology. – Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Pereiaslav, 2021.

The research deals with the problem of the theoretical and empirical study of the important applied problem related to the substantiation of general theoretical and methodological foundations of the study of psychology of facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools. It was noted that facilitative interaction had the aim to provide significant improvement of the individual results of cognitive activity through the participation of another person. By facilitation we mean a personality-oriented approach, which is expressed in a global sense of trust according to another person, when it was displayed the tendency to personal growth, to the development and realization of his/her individual potential. The feeling of a global trust to another person is considered as the important feature of a facilitative approach.

The components of facilitation were designed. They have a purpose to create such a microclimate in a staff, which would ensure personal growth and development:

authenticity, “naturalness”, sincerity of the person; congruence; acceptance of one’s own personality and the personality of another individual, careful attitude to him/her and positive acceptance of this person even in a case of recognition of his/her shortcomings; also empathic understanding. It was shown that facilitative interaction was a very specific type of active transition of behavioral patterns into stable semantic structures that provided a change of the person of both the pupil and the teacher. It was noted that the productivity and the effectiveness of facilitative interaction determined its characteristics such as intentionality, reference, presuppositions of communication, etc.

The types of facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools were determined: a change of communicative roles with the interruption of the recipient’s opinion, a change of communicative roles as a result of coordination of opinions of both – the addressee and the recipient, a change of communicative roles after gaps.

It was clarified the content of the concept of facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools. It was noted that facilitative interaction directly depended on a person’s ability to ask questions. In this case we consider the contradictory essence of the question not as a confrontation of thesis and antithesis, but as a combination of these two opposites, which (due to the confrontation of meanings) help to create a certain common knowledge, that becomes clear as a result of resolving of this contradiction. In the process of facilitative interaction the dialogical component of designing and implementing contemporary education will be based on the following components: the actualization of a dialogue in the content of educational material as a procedural combination of differentiation and integration of knowledge (the ability to ask questions and, therefore, to facilitate); the actualization of the value-emotional component of facilitative interaction; the actualization of emotional intelligence of the subjects of interaction; the actualization of motivational domains that determine the creation of schoolchildren completely new knowledge by pupils; the actualization of goal-setting and the reflection of schoolchildren, their ability to build the individual educational trajectory of pupils’ educational and cognitive activities.

Based on the clarification of the meaning of the concept “the facilitative task” we consider it as a determinant of the organization of facilitative interaction. Facilitation tasks

contribute to the formation of pupils' experience not only according to facilitative interaction, but also presenting a cognitive activity, the experience of emotional and valuable attitude of the person to the reality, the experience of creative activity, etc. In our opinion, the result of facilitative interaction should be focused on the pupil's question as a consequence of his/her facilitative heuristic activity, which we mean as a criterion for assessing such interaction. The latter allows us to consider facilitative interaction as a personally significant tool for the development of intellectual and personal qualities and characteristics of pupils, which will help them to acquire personal meanings that prevent their future life outside of facilitative activities.

As a result of the research the theoretical model of productive facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools was created, its components were established: methodological, semantic, technological, criterion and personal-valuable ones.

The functions of facilitative interaction were defined: the function of stimulation, the function of actualization, the function of formation of sovereignty of the pupil's personality, the function of management of the educational process, the function of productive interaction, the function of creative educational environment, the function of morality and development, the integrative function, the function of differentiating, the perceptual function, the coordinative function.

It was found that successful facilitative interaction was determined by the following psycholinguistic characteristics: a combination of a topic and a subtopic in the process of communication; the actualization of discourse; the coherence of statements; the actualization of communicative situations by the help of quasi-cognitive structures, frames and scripts; the readiness of the addressee for facilitative interaction; a type of interaction of the recipient's intentions, etc.

The most important characteristics of deictic words and expressions, which in a great degree determine the productivity of facilitative interaction, have been supplemented: the egocentrism; the opposition of "Self – not Self" as the backgroud of the basic opposition, which organizes the deictic means of speech. In such a case we mean the opposition of approximate (proximal) and distant (extreme) deixis; the presence of primary and secondary deixis. Actually, the deictic function of linguistic elements can be complicated

by the influence of semantic and pragmatic communicative meanings. The types of explication of deixis that actualize facilitative interaction were singled out: a role deixis, a spatial one, a temporal deixis, a textual (discursive) one, socio-cultural deixis and mental one.

The psychological mechanisms by which the frame scenario of facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools were determined: the mechanism of strengthening a pragmatic content of questions and their functional plan, the mechanism of linear organization of facilitative interaction, the mechanism of predictability of implicit questions, the mechanism of pragmatic modality.

The conceptual apparatus of the research has been developed and the methodological tools of it have been selected. On the basis of the empirical research the psychological factors of pupils' readiness for the implementation of facilitative interaction were established. They are:

- the acquaintance of pupils with the principles of organization of facilitative interaction;

- the acceptance by schoolchildren facilitative, dialogical and alterocentric types of the orientation in the process of interpersonal interaction as personally significant one;

- the harmonization by the teacher the structure of psychological mechanisms for the implementation of effective facilitative interaction by the subjects of the pedagogical process at secondary schools;

- the stimulation by the teacher of arbitrary attention of schoolchildren at primary school as determinants of their successful participation in facilitative interaction;

- the stimulation by the teacher the process of forming such components, as: a cognitive one, the emotional-valuable component, a reflexive one, a conative component and a communicative one and the actualization of aspects (a motivational one, the operational aspect, a projective one and a gender aspect) of self-determination of adolescents and senior pupils as a determinant of readiness of them for facilitative interaction;

- the orientation of the system of school education on mastering by pupils facilitative (on the maintenance) educational actions that creates the most favorable conditions for the person, that is due to gender, moral, valuable and future professional self-determination;

- promoting the development of pupils' harmonious system of values and their hierarchy in the process of individual valuable choices, which we mean as predictors of responding to the facilitative situation and the formation of dominant patterns of the person's behavior.

Taking into account the results of the experimental research, a structural-functional model of forming the readiness of schoolchildren for facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools was built. This model consists of five blocks: a target one, the methodological block, a semantic one, also the technological and effective blocks. In the process of the experiment the effectiveness of the facilitative program for the formation of pupils' readiness for facilitative interaction was confirmed. The psychological training "Formation of readiness of schoolchildren for facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools" was developed and tested during the molding experiment. It contains three blocks of exercises that actualize the motivational, semantic and operational components of pupils' readiness for facilitative interaction.

As a result of the research, the psychological peculiarities of the organization of facilitative interaction at secondary schools were established:

- the success of facilitative interaction in the educational process of secondary school was ensured by facilitative, dialogical and altercentric types of pedagogical communication. These types of interaction are productive ones of learning activities; they are provided by the use in facilitative interaction of frames-structures, denoting objects and concepts, frames as a dialogic roles of communication of participants, frames-scenarios and frames-situations. Such types of pragmatic coherence of dialogic cues largely determine the productivity and the success of facilitative interaction: 1) its consistency (agreement, harmony, illocutionary and modal consistency) and 2) a comfort (illocutionary consistency by the condition of modal-tonal neutrality and passivity, or passivity of one addressee in the interaction in general). These pragmatic relations reflect the ultimate goal and the result of the facilitative interaction between the subjects of the pedagogical process;

- the productivity of facilitative interaction which largely depends on the development of cognitive processes of the subjects in the process of their interaction, such as: concentration and switching of attention, the development of voluntary attention, a distribution of attention, a mysticism of imagination, the objectivity of pupils' perception of the world, the features of their thinking and the ability to analyze cognitive activities;

- the success of facilitative interaction depends on the ability of the subjects of the educational process to initiate and to organize dialogical interaction; the ability to perform non-standard, problematic tasks; the ability to analyze, to synthesize, to make abstracts, suggestions, to express creative judgments, to formulate heuristic propositions and deductive inferences; the ability to design independently pupils' educational activities, to produce and to implement new ideas, views and principles of its organization; and also the facilitative interaction was defined by the originality and the efficiency of pupils' decisions of typical and non-standard educational problems, facilitative tasks.

Psychological conditions of effective facilitative interaction are:

- the actualization of psychological features of schoolchildren's development on the basis of taking into account their ontogenetic need for self-determination;

- the adoption as a basis of the principles of psychological and pedagogical facilitation, the implementation of which helps to strengthen the pupils' faith in themselves as a harmonious personality;

- achieving relationships having been built on trust between the facilitator and participants in the process of self-determination, providing the atmosphere of cooperation at the lessons;

- readiness of the teacher to use means, receptions and methods of psychological and pedagogical facilitation;

- improvement of internal motivation of participants for facilitative interaction as the main mechanisms of the development of the person and the actualization of preconditions of his/her responsibility in the situations of freedom of any choice.

The regularities of the organization of productive facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools were determined. These regularities reproduce the existing relationships between: 1) the success of the teacher's organization of

facilitative interaction and his/her acceptance of facilitative, dialogical and alterocentric types of orientation in the process of interpersonal interaction as personally significant ones; 2) the actualization of the value-emotional component of facilitative interaction and the ability of pupils to solve facilitative tasks; 3) the actualization of the value-emotional component of facilitative interaction and the formation of motivational domains that determine the creation by schoolchildren of completely new knowledge, contribute into the process of the development of their abilities to build and moderate the educational individual trajectory of their educational and cognitive activities; 4) the acquisition by pupils the ability to ask questions and the ability to substantiate simultaneously, to prove and to disprove their own statements; 5) types of the explication of deixis that in a great degree actualize the process of facilitative interaction, and the actualization of communicative markers that indicate the facilitative intentions in the subject-subject interaction; 6) formed components and aspects of self-determination of adolescences and senior pupils and their willingness and the ability to participate in the process of facilitative interaction; 7) the success and the productivity of facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools and the means of deixis, which play the role of actualizing components of such interaction; 8) the stimulation by the teacher the manifestation of facilitative functions of presupposition, unconsciousness by the addressee of implications, which offers the features of the development of dialogical discourse; 9) the methods of presentation in the speech of partners of communication the pragmatic cohesion of dialogic cues that determine the success of facilitative interaction in general and provide psychological characteristics of markers that play the role of facilitative predictors in educational interaction.

Scientific novelty of the research.

• Firstly, *a number of new statements have been obtained that are differed from those ones previously well-known in psychological science*, such as:

1. Facilitative interaction directly depends on the person’s willingness and the ability to ask questions. In this case, we consider the contradictory essence of the question not as a confrontation of thesis and antithesis, but as a combination of these two opposites, which

through the opposition of meanings create a certain common knowledge, which becomes clear as a result of resolving the contradiction.

2. In the process of facilitative interaction the dialogical component of design and implementation of contemporary education will be based on the actualization of the following components of this interaction: a) a dialogue in the content of educational material as a procedural combination of differentiation and integration of knowledge; b) the value-emotional component of facilitative interaction; c) the emotional intelligence of the subjects of interaction; d) motivational domains that determine the creation by pupils completely new knowledge; e) goal-setting and reflection of schoolchildren, their ability to build the individual educational trajectory in their educational and cognitive activities.

3. Facilitation task is a determinant of the organization of facilitation interaction. This task has to contain the intra-dialogical component. In addition, facilitation tasks as a basic component have in their structure the external dialogue structural element. This element has the aim for developing pupils' ability to ask questions, while substantiating, proving and refuting statements; the ability to build a fragment of conversation, etc.

4. Facilitation tasks allow pupils to form the experience of not only facilitative interaction, but also the experience of cognitive activity, the experience of emotional and valuable attitude to the reality, the experience of creative activity. The result of facilitative interaction should be focused on pupils' questions as a result of their heuristic activities, which we consider as a criterion for assessing such kind of interaction. The latter turns facilitative interaction into a personally significant mean for the development of intellectual and personal qualities and characteristics of schoolchildren. This will help pupils to acquire personal meanings that make their future life impossible outside of facilitative activities.

5. Coherent discourse is considered by us as the intersubjective space, as a result of dialogical relationships, which are filled with facilitative content through the interaction of subjects. Such a complex intersection in the space of facilitative mutual influences of the addressee and the recipient on each other and the influence of the facilitative context on both of them determines as the nature so the form of organization and presentation of their interaction. Having been organized in such a way facilitative interaction is a dialogically

structured activity that seems to “absorb” the situation of communication. If the addressee understands any statement, it is important not only to perceive the immediate context in which the facilitative interaction takes place, but also the previous and subsequent contexts in the paradigm of which various changes are possible. In this case the context should be described in terms of quasi-cognitive structures, but not in terms of texts or situations in which this statement has been formulated. In the context of facilitative interaction the description of the context will cover those aspects that are commonly referred to any type of speech, also to social and pragmatic ones.

6. Frame scenario of facilitative interaction at secondary schools is realized in the process of dialogical communication with the help of the following psychological mechanisms: the mechanism of strengthening the pragmatic content of questions and underlining their functional plan, the mechanism of linear organization of facilitative interaction, the mechanism of predictability of implicit questions, the mechanism of emphasizing actual modality.

• Secondly, *we have obtained scientific results which made us possible for the first time*:

1) to offer a conceptual model of productive facilitative interaction; 2) to single out the functions of facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools; 3) to determine the psychological mechanisms of facilitative interaction in the pedagogical process of schools; 4) to find out the components of the content of school education, which give us the opportunity to design a conceptual model of productive facilitative interaction in the pedagogical process; 5) to build a theoretical model of facilitative interaction in the educational process of secondary education; 6) to propose the concept of facilitation task, to determine its content; 7) to reveal the structure of facilitative interaction taking into account psycholinguistic theoretical and methodological principles; 8) to determine the types of facilitative interaction; 9) to identify the types of explication of deixis that actualize the facilitative interaction; 10) to identify communicative markers that denote the facilitative intentions in the subject-subject interaction; 11) to study the facilitative interaction in the educational process of secondary schools at the empirical level; 12) to develop a structural and functional model of pupils’ readiness for facilitative interaction; 13) to create a basic theoretical and methodological system for successful implementation

of the program of psychological and pedagogical facilitation; 14) to establish psychological factors of readiness of schoolchildren for the implementation of facilitative interaction; 15) to reveal the structure of self-determination of adolescences and senior pupils, which encourages them to participate productively in facilitative interaction and stimulates the development of their ability to such kind of interaction; 16) to find out psychological features, factors, conditions and regularities of the organization of productive facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools; 17) to outline the axiological priorities of two types of civilization – the Eastern civilization and the Western one, their importance for the organization of productive facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools, to establish differences in the design of facilitative educational models of these types; 18) to formulate the principles of dialogical reflection; 19) to determine the historical and cultural preconditions of facilitative interaction; 20) to identify the psychological prerequisites for successful implementation of the program of psychological and pedagogical facilitation.

• Thirdly, it was *improved*:

1) the process of building a methodology for the research of facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools; 2) the content of the components of algorithmization by the teacher the heuristic activities of pupils; 3) the sequence of stages of application of heuristic dialogues in the process of facilitative interaction within the educational process of secondary schools; 4) the content of facilitative functions of the presupposition, subconscious implications, also proposals;

specified: 1) peculiarities of the development of dialogical discourse; 2) the mechanisms of filling the content and the meaning of semantic gaps; 3) the content of speech genres, which are directly related to the frame interpretation of dialogical situations, which are the basis of facilitative interaction; 4) the structure of the frame for facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools;

established: 1) the mechanisms of the connection of facilitative interaction with the type of communicative coordination of dialogical remarks or units, dialogical markers, etc.; 2) the types of pragmatic coherence of dialogical cues; 3) the content of psychological extralinguistic factors that directly affect the success and the productivity of facilitative

interaction in the pedagogical process of secondary schools; 4) means of deixis, which are acted as actualizing components of the situation of facilitative interaction; 5) the components of the denotative content of the utterance (a speech act), which are extremely important for the implementation of facilitative interaction into the pedagogical process of secondary education;

clarified: 1) the features of role-changing in the process of facilitative interaction; 2) the most important characteristics of deictic words and expressions, which largely determine the productivity of facilitative interaction; 3) the features of explication facilitative markers used by the addressee in facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools; 4) the structure of self-determination of adolescences and senior pupils, which encourages them to participate in facilitative interaction and stimulates their ability to provide facilitation in general; 5) psychological mechanisms of the algorithm of schoolchildren's activity in facilitative workshops.

The following ideas were further developed: 1) the ideas about the close connection of facilitative interaction with the person's mentality; 2) the characteristics of qualitative and quantitative peculiarities of the elements of dialogicity in the process of facilitative interaction, which are available in all features of its cognitive, creative and organizational educational methods; 3) the components which regard the characteristics "intentionality", "reference", "presupposition of communication" in the process of facilitative interaction; 4) the ideas according to the conventional nature of such interaction; 5) psychological aspects of discursive markers that reflect the complex characteristics of the speech behavior of partners of communication in the process of facilitative interaction at secondary schools; 6) the ideas about the ways of presentation in the speech of the partners of communication of the pragmatic cohesion of dialogical cues that are due to a great success of facilitative interaction; 7) psychological characteristics of markers that play the role of facilitative predictors in educational interaction; 8) the peculiarities which show the process of formation of meaning in the process of facilitative interaction.

The results of the research can be used in the process of teaching such disciplines, as: "Age Psychology", "Pedagogical Psychology", "General Psychology", "History of Psychology", "Social Psychology", "Psychology of the Person", "Psychology of

Creativity", "Psychology of Intelligence", as well as during a number of special seminars and special courses: "Teacher's readiness for facilitative interaction", "The implementation of facilitative tasks at the lessons", "Teaching of students as future facilitators", "Means and methods of organizing educational activities that are the most facilitative", "I am the main communicator at the lessons", "What is facilitative interaction?", "The development of the person in the process of facilitative interaction".

Key words: facilitative interaction, behavioral patterns, intentionality, reference, presuppositions of the communication, sincerity of the person, congruence, empathic understanding.

References

I. Monohrafii:

1. Khupavtseva, N.O. (2020). Teoretyko-metodolohichni osnovy fasylitatyvnoi vzaiemodii v pedahohichnomu protsesi zakladiv serednoi osvity. (Monohrafiia). Kyiv : «Tsentr uchbovoi literatury». 400 s.

II. Rozdily v kolektyvnykh monohrafiiakh:

2. Khupavtseva, N.O. (2019). Psykholohichni zasady orhanizatsii fasylitatyvnoi vzaiemodii u roboti vchytelia (s. 140–155). R.V. Pavelkiv & N.V. Korchakova (nauk. red.). Osobystist u konteksti moralnoho ta profesiinoho zrostannia. (Kolektyvna monohrafiia). Kyiv : «Tsentr uchbovoi literatury». 192 s.

III. Navchalnyi posibnyk:

3. Khupavtseva, N.O. (2018). Fasylitatyvni navchalni zadachi. (Navchalnyi posibnyk). Rivne : RDHU. 320 s.

IV. Navchalno-metodychnyi posibnyk:

4. Khupavtseva, N.O. (2016). Psykholohichnyi treninh «Stanovlennia hotovnosti shkoliariv do fasylitatyvnoi vzaiemodii v pedahohichnomu protsesi zakladiv serednoi osvity». (Navchalno-metod. posibnyk). Rivne : RDHU. 158 s.

V. Statti u naukovykh fakhovykh vydanniakh Ukrainy:

5. Khupavtseva, N.O. (2007). Psykholoho-pedahohichni pryntsypy orhanizatsii evrystychnoi besidy yak chynnyk yii efektyvnosti. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. T. Kh: Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia, 2*, 567–581.

6. Khupavtseva, N.O. (2008). Modeliuvannia evrystychnoho navchannia na urokakh u suchasnii shkoli. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv, 10(1)*, 482–490.

7. Khupavtseva, N.O. (2008). Osoblyvosti formuvannia profesiinoi refleksii maibutnoho pedahoha. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. T. KhV: Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia, 2*, 391–396.

8. Khupavtseva, N.O. (2009). Aktualni problemy doslidzhennia tvorchoho myslennia osobystosti. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. T.KhII: Psykholohiia tvorchosti, 7*, 289–296.

9. Mykhalchuk, N.O. & Khupavtseva, N.O. (2011). Rozvytok osobystisnoho dosvidu maibutnoho psykholoha pid chas yoho profesiinoi pidhotovky u vyshchii shkoli. *Osvita rehionu: politolohiia, psykholohiia, komunikatsii. Ukrainskyi naukovyi zhurnal. Kyiv, 3*, 385–389. *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v rozrobtsi metodychnykh rekomendatsii vykladacham shchodo nabuttia studentamy osobystisno znachushchoho dosvidu).*

10. Khupavtseva, N.O. (2013). Problema kreatyvnoi osobystosti ta mekhanizmy yii proiavu. *Osvita rehionu: politolohiia, psykholohiia, komunikatsii. Ukrainskyi naukovyi zhurnal. Kyiv, 3*, 207–211.

11. Savuliak, V.O. & Khupavtseva, N.O. (2014). Uiavlennia osib z osoblyvymy potrebamy shchodo vlasnoi zhyttievoi perspektyvy. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia, 688*, 161–168. *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v rozrobtsi psykholohichnykh zasad modeliuvannia osobystistiu vlasnoi zhyttievoi perspektyvy).*

12. Ivashkevych, E.Z. & Khupavtseva, N.O. (2016). Vyznachennia struktury sotsialnoho intelektu pedahoha v paradyhmalnomu prostori sotsiokulturnoho psykholohichnoho pidkhodu. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. prats Rivnenskoho derzhavnoho*

humanitarnoho un-tu, 6, 64–68. *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v rozrobtsi psykholohichnykh osoblyvostei ta determinant funktsionuvannia sotsiokulturnoho prostoru).*

13. Druzhynina, I.A. & Khupavtseva, N.O. (2016). Do pytannia formuvannia komunikatyvnykh umin maibutnikh psykholohiv. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho un-tu. Seriia: Psykholohichni nauky, 2(2)*, 132–136. *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v rozrobtsi tekhnolohii rozvytku komunikatyvnykh umin maibutnikh psykholohiv).*

14. Khupavtseva, N.O. (2016). Vplyv stresu na orhanizm liudyny ta yoho podolannia. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho un-tu, 7*, 224–228.

15. Artemova, O.I. & Khupavtseva, N.O. (2017). Psykholohichni faktory rozvytku kreatyvnosti osobystosti maibutnoho psykholoha. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho un-tu, 9*, 19–24. *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v rozrobtsi strukturno-funktsionalnoi modeli rozvytku kreatyvnosti osobystosti maibutnoho psykholoha).*

16. Khupavtseva, N.O. & Maksymchuk, V.P. (2017). Formuvannia i rozvytok liderskykh yakostei studentiv-psykholohiv. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho un-tu, 10*, 159–165. *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v rozrobtsi modeli rozvytku liderskykh yakostei studentiv-psykholohiv).*

17. Khupavtseva, N.O. & Novik, L.O. (2017). Vikovi osoblyvosti stanovlennia profesiinoho imidzhu osobystosti. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho un-tu, 8*, 204–208. *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v modeliuvanni profesiinoho imidzhu osobystosti)*.

18. Khupavtseva, N.O. (2019). Fasylitatyvna model navchannia inozemnoi movy v suchasnii zahalnoosvitnii serednii shkoli. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. T. VII: Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia, 48*, 214–226.

19. Khupavtseva, N.O. (2020). Atrybuty fasylitatyvnoi vzaiemodii vchytelia ta uchniv na urokakh u protsesi orhanizatsii piznavalnoi diialnosti. *Aktualni problemy psykholohii: zb.*

nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. T. KhII: Psykholohiia tvorchosti, 27, 256–268.

20. Khupavtseva, N.O. (2020). Kontseptsiia fasylitatyvnoho navchannia v paradyhmi humanistychnoi psykholohii. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv-Nizhyn. T. KhIV: Metodolohiia i teoriia psykholohii, 3*, 260–273.

21. Khupavtseva, N.O. (2020). Psykholohichni pryntsypy fasylitatyvnoi pedahohichnoi vzaiemodii. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. T. V: Psykhofiziolohiia. Psykholohiia pratsi. Eksperymentalna psykholohiia, 20*, 137–148.

22. Ivashkevych, E.Z. & Khupavtseva, N.O. (2020). The development of the social intelligence of a future teacher as a determinant of his/her readiness for successful facilitative interaction. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. T. VI: Psykholohiia obdarovanosti, 17*, 5–15. *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v rozrobtsi strukturno-funktsionalnoi modeli hotovnosti maibutnoho vchytelia do fasylitatyvnoi vzaiemodii).*

23. Khupavtseva, N.O. (2019). The problem of solving creative literary tasks by teens at the English language lessons. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. T. KhII: Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia, 26*, 326–338.

VI. Statti v naukovykh fakhovykh vydanniakh Ukrainy, yaki vkhodiat do mizhnarodnykh naukometrychnykh baz danykh:

24. Khupavtseva, N.O. (2008). Zmistovi aspekty pidhotovky starshoklasnykiv do evrystychnoi besidy. *Naukovi zapysky Nats. un-tu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia i pedahohika». Ostroh, 10*, 255–263. *(Index Copernicus*).

25. Khupavtseva, N.O. (2009). Stanovlennia produktyvnosti tvorchoho myslennia osobystosti. *Naukovi zapysky Nats. un-tu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia i pedahohika». Ostroh, 13,* 455–467. *(Index Copernicus*).

26. Khupavtseva, N.O. (2014). Osobystisnyi rozvytok shkoliariv u diialnosti z chytannia khudozhnikh tvoriv. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Kamianets-*

Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 23, 676–687. *(Index Copernicus*).

27. Khupavtseva, N.O. & Rechun, N.V. (2018). Problema doslidzhennia konfliktnoi povedinky v yunatskomu vitsi (hendernyi aspekt). *Psykholohiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho un-tu, 11,* 172–177. *(Index Copernicus*). *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v rozrobtsi tekhnolohii korektsii konfliktnoi povedinky v yunatskomu vitsi).*

28. Khupavtseva, N.O. (2019). Argumentative discourse as a psychological factor of organizing facilitative interaction at the lessons at a secondary school. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 46,* 394–419. *(Index Copernicus*).

29. Khupavtseva, N.O. (2019). Psychological features of facilitative interaction in the process of organizing dialogues at the lessons at secondary schools. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho un-tu, 13,* 180–189. *(Index Copernicus*).

30. Khupavtseva, N.O. (2020). Vplyv osobystisnykh chynnykiv na protses fasylitatyvnoi vzaiemodii. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 49,* 363–385. *(Index Copernicus*).

31. Khupavtseva, N.O. (2020). Mistse fasylitatsii u strukturi piznavalnoi diialnosti na urokakh anhliiskoi movy v zakladakh serednoi osvity. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 48,* 293–312. *(Index Copernicus*).

32. Ivashkevych, E. & Khupavtseva, N. (2020). Social intelligence of a teacher as a factor for the development of the person's ability to facilitate interaction. *Technologies of Intellect Development: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. Vol. 4, № 1(26).* URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_ intellect_develop/issue/current *(Index Copernicus*). *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v*

rozrobtsi naukovoi paradyhmy dlia spryiannia rozvytku zdibnostei ta zdatnostei osobystosti do fasylitatyvnoi vzaiemodii).

33. Khupavtseva, N.O. (2020). Facilitation as a Personality-Centered Approach at the English lessons at secondary schools. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 47,* 206–230. *(Index Copernicus*).

34. Khupavtseva, N.O. (2020). Facilitative aspects of learner`s autonomy. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho un-tu, 14,* 226–233. *(Index Copernicus*).

35. Khupavtseva, N.O. (2020). The facilitative approach from the point of view of Cognitive Psychology. *Naukovi zapysky Nats. un-tu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia i pedahohika». Ostroh*, *11*, 147–155. *(Index Copernicus*).

36. Mykhalchuk, N. & Khupavtseva, N. (2020). Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psiholingvistika: zb. nauk. prats. Seriia : Psykholohiia, 28 (1),* 214–238. Pereiaslav-Khmelnytskyi : FOP Dombrovska Ya.M. DOI: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238 *(Web of Science, SCOPUS*). (*Dorobok zdobuvachky poliahaie u vyokremlenni osoblyvostei rozuminnia starshoklasnykamy tvoriv khudozhnoi literatury u fasylitatyvnii kvazivzaiemodii*).

VII. Statti u mizhnarodnykh periodychnykh vydanniakh, yaki vkhodiat do naukometrychnykh baz danykh:

37. Dubovyk, S.H., Mytnyk, A.Ya., Mykhalchuk, N.O., Ivashkevych, E.E. & Khupavtseva, N.O. (2020). Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment, 8 (3),* 430–436. URL : https://www.lifescienceglobal.com/ journals/journal-of-intellectual-disability-diagnosis-and-treatment/ volume-8-number-3/82-abstract/jiddt/ 4038-abstract-preparing-future-teachers- for-the-development-of-students-emotional-intelligence. DOI: https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.20. Published : 14 September, 2020. *(SCOPUS*). *(Dorobok zdobuvachky poliahaie v rozrobtsi modeli rozvytku emotsiinoho intelektu studentiv u fasylitatyvnii vzaiemodii).*

38. Mykhalchuk, N., Pelekh, Yu., Kharchenko, Ye., Ivashkevych, Ed., Ivashkevych Ernest, Prymachok, L., Khupavtseva, N. & Zukow, W. (2020). The empirical research of the professional reliability of 550 doctors during the COVID-19 pandemic in Ukraine (March-June, 2020). *Balneo Research Journal, 2020.368, 11 (3),* 393–404. September, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.12680/balne *(Web of Science*). (*Dorobok zdobuvachky poliahaie u formuliuvanni psykholohichnykh peredumov fasylitatsii formuvannia profesiinoi nadiinosti likariv*).

VIII. Metodychni posibnyky:

39. Khupavtseva N.O. (2017). Metodychnyi instrumentarii doslidzhennia fasylitatyvnoi povedinky. (Metod. posibnyk). Rivne : RDHU. 124 s.

40. Khupavtseva, N.O. (2017). Shkala ekspertnoi otsinky yakostei ta vlastyvostei shkoliariv. (Metod. posibnyk). Rivne : RDHU. 56 s.

41. Khupavtseva, N.O. (2017). Test «Ihrova sytuatsiia». (Metod. posibnyk). Rivne : RDHU. 158 s.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ **2–19**

ABSTRACT **19–36**

ВСТУП **41–55**

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ **56–122**

1.1. Поняття «фасилітації» в психологічній науці 56–66

1.2. Емпіричні дослідження фасилітації в психологічній науці та практиці 67–75

1.3. Дослідження педагогічної фасилітативної взаємодії у вітчизняній та зарубіжній психології 75–89

1.4. Теоретичні основи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти 89–110

1.5. Психологічні чинники, що детермінують плин педагогічної фасилітації 110–118

Висновки до першого розділу ***118–122***

РОЗДІЛ ІІ. ФАСИЛІТАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ В ПАРАДИГМІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ **123–189**

2.1. Філософсько-методологічні основи моделювання системи фасилітативного навчання на основі діалогу 123–139

2.2. Теоретико-методологічні детермінанти діалогізації освіти 139–154

2.3. Психолого-педагогічні основи евристичного діалогу у фасилітативній взаємодії 154–170

2.4. Фасилітативні завдання як передумова організації продуктивної фасилітативної взаємодії 170–185

Висновки до другого розділу ***185–189***

РОЗДІЛ ІІІ. КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 190–281

3.1. Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики 190–248

3.1.1. Фрейм як структура даних для експлікації фасилітативної взаємодії 190–196

3.1.2. Фрейм як складова фасилітативної взаємодії 197–204

3.1.3. Аспекти фреймової детермінованості прагматичної зв’язності реплік як передумова організації успішної фасилітативної взаємодії 204–212

3.1.4. Моделі прагматичної взаємодії фасилітативних реплік в діалогічному дискурсі 213–225

3.1.5. Специфіка дискурсивних маркерів як фасилітативних засобів організації діалогічної взаємодії 225–231

3.1.6. Фасилітативне наповнення лексичних дискурсивних маркерів прагматичної зв’язності реплік в складі діалогічної єдності 231–240

3.1.7. Морфологічні дискурсивні маркери прагматичної зв’язності реплік у фасилітативній взаємодії 241–244

3.1.8. Імпліцитна зв’язність реплік як засіб реалізації унісонних фреймів у фасилітативній взаємодії 244–248

3.2. Дискурсивний аналіз фасилітативних фреймів когезії в навчальній взаємодії в сучасних закладах середньої освіти 249–275

3.2.1. Психологічні механізми фреймової специфіки гармонійної фасилітативної взаємодії 249–258

3.2.2. Фреймова специфіка дисонансу діалогічних єдностей у фасилітативній взаємодії 258–267

3.2.3. Модусно-диктальне узгодження співрозмовниками мовленнєвих дій як основа реалізації успішної фасилітативної взаємодії в навчальному процесі сучасних закладів середньої освіти 267–270

3.2.4. Специфіка прагматичної когезії реплік за умов реалізації фреймів підпорядкування та прогнозування 270–275

Висновки до третього розділу ***275–281***

РОЗДІЛ IV. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ **282–370**

4.1. Методи і процедура дослідження 282–293

4.2. Вплив соціальних характеристик на вибір суб'єктом типу спрямованості в спілкуванні 293–299

4.3. Співвідношення ідеальних уявлень щодо спрямованості в спілкуванні і реального вибору педагогами комунікативної стратегії фасилітативної взаємодії 299–306

4.4. Аналіз результатів школярів за типами спрямованості у фасилітативній взаємодії 306–312

4.5. Дослідження комунікативної спрямованості школярів через різні аспекти їхнього самоставлення 312–325

4.6. Вплив комунікативної спрямованості вчителя на фасилітативну взаємодію 325–342

4.7. Емпіричне дослідження окорухової активності школярів за умов їхньої участі у фасилітативній навчальній діяльності 342–363

4.7.1. Характеристика апаратурно-вимірювального комплексу 342–347

4.7.2. Аналіз емпіричних результатів школярів за умов їхньої участі у фасилітативній освітній діяльності 348–363

Висновки до четвертого розділу ***363–370***

РОЗДІЛ V. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДО ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ **371–444**

5.1. Концептуальні основи актуалізації готовності школярів до фасилітативної взаємодії 371–381

5.2. Структурно-функціональна модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії 381–398

5.3. Організація і методи констатувального дослідження, аналіз емпіричних результатів сформованості готовності школярів до фасилітативної взаємодії 398–417

5.4. Емпіричні результати дослідження рівня готовності школярів експериментальних класів до здійснення та участі у фасилітативній взаємодії 417–436

Висновки до п'ятого розділу ***436–444***

ВИСНОВКИ **445–451**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ **452–489**

ДОДАТКИ **490–542**

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах перебудови сучасної системи освіти на засадах гуманізації, гуманітаризації та раціогуманізації вирішення проблеми організації нестандартних, творчих та стимулювальних форм, засобів і методів освітньої діяльності набуває неабиякого значення. У зв'язку з цим особливо важливою є фасилітативна взаємодія в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Адже саме зміст і особливості, функціональний план взаємин учасників системи середньої освіти створюють можливості для розв'язання завдань гармонійного розвитку особистості школяра.

Попри це фасилітативна взаємодія не була донині предметом дослідження у вітчизняній психології. Вивчалися лише деякі її аспекти. Зокрема, на процесуально-технологічному рівні функціонування освітньої системи фасилітативна взаємодія досліджувалася як деякий колективний спосіб здійснення навчальної діяльності (Т.О.Гальцева, М.Й.Казанжи, Л.О.Калмикова, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, М.О.Орап, Т.Д.Щербан). Крім того, фасилітативна взаємодія розглядалася як технологія і модель спільної діяльності педагога і учнів у працях Г.О.Балла, О.М.Корніяки, Н.О.Михальчук, М.В.Папучі, К.Роджерса, D.Barnes, A.Maslow, F.Todd й ін. Вона представлена як ефективний спосіб опанування школярами змісту освітніх дисциплін у роботах Т.І.Доцевич, О.А.Кривопишиної, В.О.Моляко, К.В.Олександренко, Н.В.Чепелєвої. Різні аспекти фасилітативної взаємодії вивчалися у процесі розв'язання мисленнєвих задач (Г.О.Балл, А.В.Брушлінський, R.Gardner, D.Jackson, S.Messick й ін.). Про неабияку роль внутрішнього діалогу для становлення здатності особистості до фасилітативної взаємодії йдеться у працях О.Ф.Бондаренка, Л.С.Виготського, О.В.Завгородньої, В.Л.Зливкова, С.О.Лукомської й ін. На істотному значенні діалогічності мислення школярів у фасилітативній взаємодії наголошується в роботах О.М.Леонтьєва, I.Malzman, E.Eisman, L.Broks, W.Smith й ін.

Разом з тим M.Lakin, M.Pelz, D.Peterson і M.Safren зауважують, що використання діалогу в існуючих емпіричних дослідженнях великою мірою обмежене процесуально-технологічним рівнем змісту освітнього процесу, недостатньою

кількістю фасилітативних форм і методів навчання. Тому діалог у репродуктивній монологічній системі освіти не спроможний повною мірою розкрити свій потенціал. Всі спроби наповнити сучасну освіту діалоговим змістом призводять або до абсолютизації діалогу (приклад Школи діалогу культур: праці Г.О.Балла, О.В.Завгородньої, В.Л.Зливкова, О.М.Корніяки, В.Ф.Литовського, Н.О.Михальчук, Е.З.Івашкевича), або до незначних діалогових «вкраплень» в організацію репродуктивної освіти – розвивального, проблемного навчання (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Є.І.Ісаєв, В.В.Рубцов й ін.).

Попри безсумнівні наукові здобутки Школи діалогу культур, потенціал підготовки учнів за допомогою фасилітативних технологій взагалі не розкритий в освітній парадигмі, а фасилітативна взаємодія розглядається лише з позицій використання комунікативності і діалогічності в навчальній діяльності її суб'єктів.

У сучасній освітній парадигмі діалог, як відомо, сприяє розвиткові особистості учня, проте не фасилітує створення ним свого власного життєвого шляху. Фасилітація як відображення сутності діалогу може найбільш повно виявлятися тоді, коли учень здатний самостійно вибудовувати свою освітню парадигму, проектувати власну індивідуально-освітню траєкторію (Н.І.Жигайло, Р.В.Каламаж, І.Д.Пасічник, В.М.Ямницький).

Безперечно, особистісна сфера учня як суб'єкта фасилітативної взаємодії тісно пов'язана з творчістю і діалогом школяра із зовнішнім світом (О.А.Кривопишина, В.О.Моляко, О.Л.Музика, R.Brisling, K.Cushner, E.-A.Gutt, O.Harvey, D.Hunt, H.Schroder й ін.). При цьому не йдеться про діалог, в якому пріоритетною є логіка вчителя, з чим ми стикаємося в системі розвивального навчання. Це не стосується і діалогу культур, що має місце в проблемному навчанні. Йдеться передусім про евристичний діалог, де пріоритетом та домінантою виступає логіка фасилітативної взаємодії, бажання та намагання самостійно здійснювати освітню діяльність (І.А.Зязюн, О.Я.Митник, Ю.М.Швалб, G.Crookes, Y.Guo, J.Kormos, A.Lu, Yu.Shao й ін.).

Зрозуміло, фасилітативна взаємодія має свої особливості, які й визначають успішність та продуктивність її застосування. Ці особливості, на жаль, лише

імпліцитно представлені в науковій літературі, а про їхнє емпіричне дослідження взагалі не йдеться. Вирішення ж проблеми організації фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти потребує спеціальних досліджень на різних вікових вибірках школярів. Адже в кожний віковий період розвитку школяра особливості організації фасилітативної взаємодії з ним будуть своєрідними, унікальними. Відтак, комплексне вивчення проблеми надасть актуальності розв'язанню багатьох питань. Маємо на увазі передусім залежність готовності школярів до фасилітативної взаємодії від розвитку їх пізнавальних процесів, індивідуальних характеристик особистості, здібностей та здатностей, сформованості Я-концепції, різних аспектів самоставлення тощо.

Зокрема, розвиток фасилітативності в структурі комунікативної спрямованості школяра як досягнення певного балансу різних аспектів самоставлення є фактично невирішеною проблемою. Нині реально існує лише один шлях актуалізації справжньої фасилітативності в педагогічній взаємодії. Це − тривалий шлях психічного становлення та розвитку, що дає змогу індивіду самостійно, використовуючи власний потенціал особистісного розвитку, методом проб і помилок боротися з усталеними монологічними стереотипами міжособистісної взаємодії в педагогічній практиці. Зміни в житті суспільства – зокрема, збільшення відповідності соціальних вимог індивідуальним тенденціям розвитку – сприятливо позначилися на зростанні фасилітативних пріоритетів у взаємодії, які базуються на діалогічних гуманістичних цінностях.

В результаті огляду літературних джерел було визначено ***наукову проблему***, важливу в теоретико-методологічному плані та актуальну в практичному. Вирішення цієї проблеми потребує створення теоретичної моделі фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти та її експериментальної перевірки. У зв'язку з цим важливим є також вдосконалення методів дослідження, які можна застосувати при вивченні фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. В контексті нашого дослідження слід виокремити та проаналізувати психологічні особливості, чинники та умови ефективної фасилітативної взаємодії, з'ясувати специфіку її психологічних механізмів, а також

побудувати структурно-функціональну модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі.

Відтак, нерозробленість теоретико-методологічних засад організації фасилітативної взаємодії і недостатність її вивчення в педагогічному процесі закладів середньої освіти на емпіричному рівні й зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: ***«Психологія фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти»***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалося у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» в межах комплексної планової теми кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти «Трансформаційні процеси в дитячій психології і дошкільній освіті XXI століття» (державний реєстраційний номер 0118U003904) і планової теми кафедри психології «Розвиток особистості в різних умовах соціалізації» (державний реєстраційний номер 0112U004567). Тема дисертації затверджена Вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 6 від 27.12.2019 р.) й узгоджена в Міжвідомчій раді НАПН з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 1.07.2020 р.).

Об'єкт дослідження: фасилітативна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу в закладах середньої освіти.

Предмет дослідження – психологічні особливості, чинники, умови та закономірності організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

Мета дослідження: створити концепцію дослідження фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; встановити психологічні чинники готовності школярів до здійснення фасилітативної взаємодії; розкрити структуру самовизначення в підлітковому та старшому шкільному віці, що стимулює здатність учнів до участі у такій взаємодії.

Відповідно до мети були поставлені такі **завдання** дослідження:

1. Обґрунтувати загальні теоретико-методологічні основи дослідження фасилітативної взаємодії; визначити її особливості та типи; окреслити характеристики фасилітативної взаємодії для з'ясування специфіки таких комунікативно-прагматичних категорій, як інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування, що зумовлюють продуктивність та ефективність цієї взаємодії.

2. Побудувати теоретичну модель продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти, визначити її компоненти та структурні елементи.

3. Виокремити функції фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти з урахуванням типів такої взаємодії; з'ясувати типи експлікації дейксису, що визначають продуктивність фасилітативної взаємодії.

4. Визначити психологічні механізми, завдяки яким здійснюється фреймовий сценарій фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

5. Розробити концептуальний апарат дослідження фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

6. На основі результатів емпіричного дослідження з'ясувати психологічні особливості та умови організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

7. З урахуванням результатів експериментального дослідження побудувати структурно-функціональну модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

8. З'ясувати психологічні чинники та закономірності організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

У дослідженні було використано такі **методи**:

- *теоретичні* (теоретико-методологічний міждисциплінарний аналіз наукової літератури з метою встановлення стану розробленості досліджуваної проблеми, виокремлення понятійно-термінологічного апарату дослідження; інтерпретація і систематизація поліпарадигмальних теоретичних аспектів для визначення теоретико-методологічних підходів та принципів дослідницької роботи; мисленнєва

індукція й дедукція, теоретичне моделювання з метою розробки концепції дослідження і проектування продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти, встановлення складових такої взаємодії; узагальнення результатів дослідження, аналіз генезису фасилітативної взаємодії, особливостей продуктивної фасилітативної взаємодії залежно від типів експлікації дейксису та ін.);

- *емпіричні* (психолого-педагогічний експеримент і його етапи: *констатувальний етап експерименту* – для вивчення початкового стану готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; опитування спеціалістів, бесіди з ними, вербальне тестування, контент-аналіз висловлювань-розуміння та продуктів діяльності респондентів – з метою отримання кількісних і якісних даних щодо типів спрямованості школярів і педагогів у фасилітативній взаємодії, а також для визначення рівнів сформованості самоставлення учнів з різними типами спрямованості у фасилітативній взаємодії; *формувальний етап експерименту* – для апробації у вищих освітніх закладах структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; *контрольний етап експерименту* – з метою визначення якісних змін у показниках готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі, що відбулися в результаті апробації структурно-функціональної моделі формування готовності учнів до фасилітативної взаємодії);

- *математико-статистичні методи* – кореляційний, факторний та регресійний аналіз, метод семантичного диференціалу (стандартний 25-шкальний варіант аналізу розуміння тексту О.П.Журавльова та 9-шкальний особистісний диференціал О.Г.Шмельова); використано комп’ютерний пакет статистичних програм «Statistica»: версія 12.5.192.7. Застосовувалися також методи математичного моделювання, встановлення відмінностей у розвитку досліджуваних ознак за допомогою параметричного (t-критерій Стьюдента) критерію обчислення відмінностей для незалежних вибірок; непараметричний коефіцієнт рангової

кореляції r-Спірмена; непараметричні U-критерій Манна-Уїтні, Т-критерій Вілкоксона.

Наукова новизна дослідження.

• По-перше, *отримано низку нових положень, відмінних від раніше відомих у психологічній науці*, а саме:

1. Фасилітативна взаємодія безпосередньо залежить від готовності й уміння людини ставити запитання. При цьому суперечливу сутність запитання ми розглядаємо не як протистояння тези і антитези, а як поєднання цих двох протилежностей, що через протистояння смислів створюють певне спільне знання, яке стає зрозумілим внаслідок розв'язання протиріччя.

2. У процесі фасилітативної взаємодії діалогічна складова проектування і реалізації сучасної освіти ґрунтуватиметься на актуалізації таких компонентів цієї взаємодії: а) діалогу в змісті навчального матеріалу як процесуальному поєднанні диференціації та інтеграції знань (вміння ставити запитання і завдяки цьому здійснювати фасилітацію); б) ціннісно-емоційного компонента фасилітативної взаємодії; в) емоційного інтелекту суб'єктів взаємодії; г) мотиваційних доменів, що детермінують створення учнями абсолютно нового знання; д) цілепокладання і рефлексії учнів, вміння вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію у своїй навчально-пізнавальній діяльності.

3. Фасилітативне завдання є детермінантою організації фасилітативної взаємодії. Таке завдання обов'язково містить внутрішньодіалоговий компонент. Крім того, фасилітативні завдання як базовий компонент мають у своїй структурі зовнішньодіалоговий структурний елемент. Цей елемент спрямований на розвиток в учнів уміння ставити запитання, водночас обґрунтовуючи, доводячи і спростовуючи твердження; здатності вибудовувати фрагмент бесіди та ін.

4. Фасилітативні завдання дають змогу сформувати в учнів досвід здійснення не лише фасилітативної взаємодії, а й пізнавальної діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, досвід творчої діяльності тощо. Результат фасилітативної взаємодії має орієнтуватися на запитання учня як підсумок його евристичної діяльності, що розглядається нами в якості критерію оцінки такої

взаємодії. Останнє перетворює фасилітативну взаємодію на особистісно значущий інструмент для розвитку інтелектуальних та особистісних якостей і властивостей учнів шкільного віку. Це сприятиме набуттю школярами особистісних смислів, які унеможливлюють їх майбутню життєдіяльність поза фасилітативною діяльністю.

5. Когерентний дискурс розглядається нами як інтерсуб'єктний простір, як результат діалогічних взаємин, наповнений фасилітативним змістом завдяки взаємодії суб'єктів. Такий складний перетин у фасилітативних взаємних впливах адресанта і адресата один на одного і вплив контексту фасилітації на них обох визначає як характер, так і форму організації та презентації їх взаємодії. Організована таким чином фасилітативна взаємодія являє собою діалогічно структуровану діяльність, яка ніби «вбирає в себе» конситуації спілкування. В разі розуміння адресатом будь-якого висловлювання важливим є не тільки безпосередній контекст, в якому відбувається фасилітативна взаємодія, а й попередній і наступний контексти, в парадигмі яких можливими є різноманітні зміни. У цьому випадку контекст слід описувати в термінах квазікогнітивних структур, а не з огляду на тексти або ситуації, щодо яких формулюється висловлювання. В умовах організації фасилітативної взаємодії опис контексту охоплюватиме ті аспекти, які зазвичай іменуються мовленнєвими, соціальними і прагматичними.

6. Фреймовий сценарій фасилітативної взаємодії в закладах середньої освіти реалізується в діалогічних єдностях за допомогою таких психологічних механізмів: механізму посилення адресантом прагматичного змісту запитань та їх функціонального плану, механізму лінійної організації фасилітативної взаємодії, механізму прогнозованої передбачуваності імпліцитних запитань, механізму актуалізації імпліцитних запитань, механізму прагматичної модальності.

• По-друге, *отримано наукові результати, які дали змогу* ***вперше:***

1) запропонувати концептуальну модель продуктивної фасилітативної взаємодії; 2) виокремити функції фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 3) визначити психологічні механізми фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі цих закладів; 4) з'ясувати компоненти змісту шкільної освіти, які дають можливість спроектувати концептуальну модель продуктивної

фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі; 5) побудувати теоретичну модель фасилітативної взаємодії в навчальному процесі закладів середньої освіти; 6) запропонувати поняття фасилітативного завдання, визначити його зміст; 7) розкрити структуру фасилітативної взаємодії з урахуванням психолінгвістичних теоретико-методологічних засад; 8) визначити типи фасилітативної взаємодії; 9) виокремити типи експлікації дейксису, які актуалізують фасилітативну взаємодію; 10) визначити комунікативні маркери, що позначають саме фасилітативну інтенцію у суб'єкт-суб'єктній взаємодії; 11) вивчити фасилітативну взаємодію в навчальному процесі закладів середньої освіти на емпіричному рівні; 12) розробити структурно-функціональну модель готовності школярів до фасилітативної взаємодії; 13) створити цілісну теоретико-методологічну систему успішної реалізації програми психолого-педагогічної фасилітації; 14) встановити психологічні чинники готовності школярів до здійснення фасилітативної взаємодії; 15) розкрити структуру самовизначення в підлітковому та старшому шкільному віці, що спонукає школярів до участі у фасилітативній взаємодії і стимулює розвиток їх здатності до такої взаємодії; 16) з'ясувати психологічні особливості, чинники, умови та закономірності організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 17) окреслити аксіологічні пріоритети двох цивілізаційних типів – східного і західного, їхнє значення для організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти, встановити відмінності у проектуванні фасилітативної освітньої моделі цих типів; 18) сформулювати принцип діалогової рефлексії; 19) визначити історико-культурні передумови фасилітативної взаємодії; 20) виділити психологічні передумови успішної реалізації програми психолого-педагогічної фасилітації.

• По-третє, *вдосконалено*:

1) процес побудови методології дослідження фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 2) зміст складових алгоритмізації вчителем евристичної діяльності школярів; 3) послідовність етапів застосування евристичного діалогу у фасилітативній взаємодії в межах навчального процесу

середніх закладів освіти; 4) зміст фасилітативних функцій пресуппозиції, неусвідомлених адресатом імплікацій, пропозицій;

уточнено: 1) особливості розгортання діалогічного дискурсу; 2) механізми наповнення змістом і смислом семантичних лакун; 3) зміст мовленнєвих жанрів, які безпосередньо пов'язані з фреймовою інтерпретацією діалогічних ситуацій, покладених в основу фасилітативної взаємодії; 4) структуру фрейму щодо фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти;

встановлено: 1) механізми зв'язку фасилітативної взаємодії з типом комунікативної координації діалогічних реплік або єдностей, діалогічних маркерів тощо; 2) типи прагматичної зв'язності діалогічних реплік; 3) зміст психологічних екстралінгвістичних чинників, які безпосередньо впливають на успішність та продуктивність фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 4) засоби дейксису, які виконують роль актуалізаційних компонентів ситуації фасилітативної взаємодії; 5) складові денотативного змісту висловлювання (мовленнєвого акту), надзвичайно важливі для здійснення фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти;

з'ясовано: 1) особливості зміни ролей у фасилітативній взаємодії; 2) найважливіші характеристики дейктичних слів і висловів, які великою мірою визначають продуктивність фасилітативної взаємодії; 3) особливості експлікації фасилітативних маркерів, використовуваних адресантом у фасилітативній взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 4) структуру самовизначення у підлітковому та старшому шкільному віці, що спонукає школярів до участі у фасилітативній взаємодії і стимулює їх здатність до неї; 5) психологічні механізми алгоритму роботи школярів у майстернях фасилітативного характеру.

Набули подальшого розвитку: 1) ідеї щодо тісного зв'язку фасилітативної взаємодії з ментальністю; 2) положення про якісні й кількісні ознаки елементів діалогічності у фасилітативній взаємодії, наявні в усіх її когнітивних, креативних і оргдіяльнісних навчальних методах; 3) положення стосовно характеристик «інтенційність», «референція», «пресуппозиції спілкування» у фасилітативній взаємодії; 4) положення про конвенційну природу такої взаємодії; 5) психологічні

аспекти дискурсивних маркерів, які відображають комплексну характеристику мовленнєвої поведінки співрозмовників у фасилітативній взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; 6) ідеї про способи презентації в мовленні співрозмовників прагматичної когезії діалогічних реплік, що відповідають за успішність фасилітативної взаємодії; 7) психологічні характеристики маркерів, які виконують роль фасилітативних предикторів у навчальній взаємодії; 8) положення про особливості процесу смислоутворення в ході фасилітативної взаємодії.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що: *підібрано* методичний інструментарій дослідження та *розроблено* комплекс методів для дослідження фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; *уточнено* психолінгвістичні характеристики, які великою мірою визначають продуктивність фасилітативної взаємодії; *виокремлено* критерії продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; *розроблено й апробовано* програму психолого-педагогічної фасилітації для школярів різних вікових груп; *запропоновано і доведено* дієвість програми фасилітації формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії; *створено й апробовано* систему тренінгів для організації успішної взаємодії учнів з педагогом-фасилітатором та психологом, школярів між собою; *розроблено й апробовано* психологічний тренінг «Становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти»; *створено й впроваджено* до процесу пізнавальної діяльності фасилітативні завдання з метою підготовки учнів до фасилітативної взаємодії.

Результати дослідження можуть бути застосовані в різних галузях психологічної і психолінгвістичної практики – зокрема, з метою *організації діагностики* фасилітативної взаємодії, яка передбачає урахування статевих та індивідуальних особливостей особистості, типів спрямованості педагогічного спілкування, особливостей інтелектуальної діяльності школярів, характеристик їх пізнавальних процесів; для *сприяння* розвитку особистості школяра у фасилітативній взаємодії. Розроблені авторкою і використані на різних етапах емпіричного дослідження

анкети та тести можуть бути застосовані для визначення успішності фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

Матеріали дослідження можна використати й у процесі викладання таких дисциплін, як «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Історія психології», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Психологія творчості», «Психологія інтелекту», а також при проведенні низки спецсемінарів і спецкурсів: «Готовність вчителя до фасилітативної взаємодії», «Впровадження фасилітативних завдань на уроках», «Виховання учнів як майбутніх фасилітаторів», «Засоби і методи організації навчальної діяльності, які є найбільшою мірою фасилітативними», «Я – головний комунікатор на уроках», «Що таке фасилітативна взаємодія?», «Розвиток особистості у фасилітативній взаємодії».

Результати дисертаційного дослідження впроваджено:

– в освітній процес закладів середньої освіти: м. Вараш – Вараський ліцей №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області (довідка № 47 від 15.10.2020 р.); м. Володимирець – Володимирецька ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради (довідка № 56 від 19.10.2020 р.); Володимирецький районний колегіум (довідка № 54 від 20.10.2020 р.); м. Рівне – Рівненський економіко-правовий ліцей Рівненської міської ради (довідка № 89/01-20 від 16.11.2020 р.); Рівненська ЗОШ І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради (довідка № 85 від 16.11.2020 р.);

– в освітній процес закладів середньої спеціальної освіти: м. Володимирець – Вище професійне училище №29 смт. Володимирець (довідка № 01-14/1219 від 16.11.2020 р.);

– в діяльність відділів освіти: м. Володимирець – Володимирецька районна державна адміністрація (довідка № 2170/01-20 від 16.11.2020 р.); м. Вараш – Управління освіти виконавчого комітету Вараської міської ради (довідка № 01.1-11/1354 від 03.11.2020 р.);

– в педагогічний процес ЗВО: м. Переяслав – ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 653 від

30.10.2020 р.); м. Вінниця – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/55 від 17.11.2020 р.); м. Рівне – Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука (довідка № 031/295 від 17.11.2020 р.); Рівненський державний гуманітарний університет (РДГУ) (довідка № 01-12/89 від 17.11.2020 р.).

Особистий внесок автора. Дисертація виконана здобувачкою самостійно. Всі сформульовані положення і висновки обґрунтовано авторкою на основі критичного аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел і врахування результатів емпіричного дослідження. На використані в роботі теоретичні положення інших авторів здійснено відповідні посилання. У статтях, опублікованих у співавторстві з О.І.Артемовою, І.А.Дружиніною, Е.З.Івашкевичем, В.П.Максимчук, Н.О.Михальчук, Л.О.Новік, Н.В.Речун і В.О.Савуляк, доробок здобувачки становить 50%. У міжнародному періодичному виданні, яке входить до наукометричної бази даних Scopus, доробок здобувачки дорівнює 20%. У міжнародному періодичному виданні, яке входить до наукометричної бази даних Web of Science, доробок здобувачки дорівнює 10%.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися авторкою на 68 наукових зібраннях різного рівня значущості:

- на *міжнародних науково-практичних конференціях та форумах:* «Проблеми психології спілкування» (Рівне, 2007); «Психология XXI века. Актуальные проблемы и тенденции развития» (Москва, 2007); «Практична психологія у міждисциплінарному аспекті: проблеми та перспективи» (Дніпропетровськ, 2008); «Професійна психологія: реалії та перспективи розвитку» (Луцьк, 2008); «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2008–2010, 2012); «Особистісні та ситуативні детермінанти поведінки і діяльності людини» (Донецьк, 2008); «Личность и общество: проблемы философии, психологии и социологии» (Пенза, 2010); «Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности» (Владивосток, 2011); «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (Санкт-Петербург,

2011; 2013; 2014); «Здоров'я, освіта, наука та самореалізація молоді» (Луцьк, 2011; 2013; Чернівці, 2014); «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський – Київ – Казань – Жешів – Брест – Варшава, 2014; Кам'янець-Подільський – Київ – Жешів – Ченстохова – Брест – Ружомберок – Копитова, 2016); «Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації молоді» (Рівне, 2015; 2017); «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 2016; 2018; 2020); «The problems of legal psychology in a crosscultural world» (Larnaca, 2016); «Особистість у просторі молодіжної субкультури» (Рівне, 2019); «Практична психологія сучасності: ресурси та перспективи» (Луцьк, 2019); «Інновації в сучасній освіті» (Умань, 2019); "Science progress in European countries: new concepts and modern solutions" (Stuttgart, 2019); «Виклик COVID-19: безпековий та інформаційний виміри» (Київ, 2020); «Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти» (Луцьк, 2020);

- на *всеукраїнських науково-практичних конференціях:* «Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив» (Рівне, 2007); «Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне, 2008; 2010; 2014); «Актуальні проблеми практичної психології» (Херсон, 2009; 2016); «Розвиток професійної ідентичності у процесі вузівського навчання» (Рівне, 2011); «Розвиток просоціальної стратегії як основи морального становлення особистості» (Рівне, 2013); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2014); «Психологічна реабілітація як вагомий чинник в аспекті здоров'я людини» (Рівне, 2016); «Сучасні соціокультурні та психолого-педагогічні координати розвитку дитини» (Тернопіль, 2018); «Оптимізація процесу навчання іноземних мов у закладах вищої освіти гуманітарного та технічного напрямів» (Рівне, 2019); «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах» (Київ, 2019);

- на *міжрегіональних науково-практичних і методичних семінарах та конференціях, наукових читаннях:* «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації» (Рівне, 2010); «Соціально-психологічні шляхи індивідуалізації та

оптимізації навчального процесу студентів з особливими потребами» (Рівне, 2010); «Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура» (Київ, 2011); «Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ» (Рівне, 2013); «Актуальні питання розвитку практичної психології на Рівненщині» (Рівне, 2014; 2015; 2019); «Соціально-психологічні аспекти ціннісної взаємодії обдарованої особистості з контактним оточенням» (Київ, 2016); «Проблема добра і зла у науковій спадщині Г.О. Балла» (Київ, 2018);

- на *щорічних звітних наукових конференціях* Рівненського державного гуманітарного університету (2008–2019 рр.); ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (2019–2021 рр.).

Кандидатську дисертацію на тему: «Психологічний потенціал евристичної бесіди як форми навчальної роботи» (за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія) було захищено у 2007 р. в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Положення та висновки кандидатського дослідження у докторській дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження викладено у 95 друкованих працях: 1 монографії; 1 розділі у колективній монографії; 1 навчальному посібнику; 1 навчально-методичному посібнику; 3 методичних посібниках; 19 статтях у наукових фахових виданнях України; 13 статтях у наукових фахових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних (до баз Index Copernicus, Web of Science та Scopus); 1 стаття в міжнародному періодичному виданні, яке входить до бази Web of Science; 1 стаття в міжнародному періодичному виданні, яке входить до бази Scopus; 54 тезах доповідей на конференціях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (402 найменування, з них 126 – іноземними мовами), 12 додатків на 52 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 538 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 402 сторінках. Текст дисертації містить 12 таблиць на 7 сторінках і 19 рисунків на 8 сторінках.

РОЗДІЛ І.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У розділі розкрито психолого-педагогічні засади дослідження фасилітативної взаємодії в навчальному процесі закладів середньої освіти, окреслено особливості фасилітативного підходу, описано принципи фасилітативної взаємодії в процесі педагогічного спілкування на уроках у школі, виокремлено функції та атрибути фасилітації, визначено особистісні чинники, які зумовлюють ефективність здійснення фасилітативної взаємодії.

1.1. Поняття «фасилітації» в психологічній науці

У нашому дослідженні під фасилітацією маємо на увазі особистісно зорієнтований підхід, виражений у глобальному почутті довіри до людини, у тенденції до особистісного зростання, розвитку та реалізації її індивідуального потенціалу. Фасилітація є ключовою концепцією недирективної, зорієнтованої на клієнта чи особистісно зорієнтованої психотерапії, розробленої C.Rogers. Для розуміння сутності фасилітативної взаємодії основними принципами теорії C.Rogers є: віра в оригінальну, конструктивну та творчу мудрість людини; віра у зміст соціально-особистісного характеру, що має на увазі актуалізацію конструктивного особистісного потенціалу особистості у процесах міжособистісного спілкування; основними є поняття «необхідні та достатні умови» міжособистісного спілкування, що сприяють розвиткові особистості та забезпечують здійснення конструктивних особистісних змін («безумовне позитивне сприйняття іншої людини», «активне емпатійне слухання», «конгруентне самовираження у спілкуванні»); уявлення щодо реальних стадій перебігу групового процесу, що відбувається в певних соціальних та особистісно центрованих умовах (Rogers, 1983).

Для нашого дослідження дуже важливим було розмежування двох типів навчання: неусвідомлене та усвідомлене. Навчання першого типу є так би мовити «безособовим», інтелектуалізованим, оцінюється ззовні, спрямоване на опанування школярем знань. Навчання другого типу, навпаки, є самоініційованим, особистісно значущим, таким, що здійснює вплив на особистість у цілому, оцінюється самим вихованцем з метою забезпечення опанування сенсів (або сенсових фреймів) як елементів особистісно значущого досвіду. Основними завданнями вчителя є стимулювання та ініціація (сприяння) усвідомленому навчанню.

Розглядаючи поняття education, teaching, learning («навчання», «викладання» і «вчення»), C.Rogers підкреслює, що в сучасному світі, що характеризується постійними змінами, акцент в процесі навчання необхідно перенести з викладання на фасилітацію як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти, яку не можна забезпечити ані шляхом вдосконалення навичок і умінь, знань і здібностей учителя, ані завдяки розробці і впровадженню в процес навчання експериментальних програм і сучасних технічних засобів навчання (Rogers, 1982).

В психологічній царині фасилітація розглядається як стимулювання розвитку свідомості людей, їх незалежності, свободи вибору, а не спроба зробити їх залежними від загальної думки. Отже, традиційно фасилітація аналізується як зміна ефективності діяльності суб'єктів навчальної діяльності. Свобода не означає вседозволеності і вивільнення від професійних обов'язків. Якщо провідні фахівці, лідери в освіті здатні усвідомити свою роль фасилітатора, то освітня парадигма потенційно буде змінюватися.

Обговорення термінологічної проблеми дефініції «фасилітація» позначається вимогами, сформульованими Г.О.Баллом та М.В.Папучею. Вчені вважають, що, по-перше, сама по собі фасилітативна взаємодія має бути об'єктивною і цілісною в системно-функціональному сенсі. По-друге, цей термін має сприйматися однозначно: позначати одне явище, яке має досить чітку парадигму. Неприйнятним є позначення одним терміном кількох явищ і, навпаки, небажано, коли одне явище позначається декількома термінами. Існування синонімів іноді є виправданим, а в деяких випадках і неминучим. По-третє, слід враховувати етимологічні аспекти

фасилітативної взаємодії. По-четверте, необхідно, по можливості, враховувати сформовані в психології традиції. По-п’яте, слід розділяти процесуальну і продуктивну сторони фасилітативної взаємодії. По-шосте, потрібно враховувати термінологію суміжних наук, прагнучи уникати міждисциплінарних протиріч (Балл, & Папуча, 2007).

Дані щодо характеристик фасилітативної взаємодії представлені в табл. 1.1. Також розведені в термінологічному сенсі процесуальна сторона і результат фасилітативної взаємодії.

Основною в психології є категорія, що відображує механізм передачі культури з покоління в покоління. На думку вчених, по відношенню до окремої людини це – механізм, що забезпечує становлення особистості. Для позначення такого явища в психології також застосовується термін «фасилітація» – як стимулювання розвитку свідомості людей, їх незалежності, свободи вибору. Стимулювати (від лат.) – означає заохочувати, спонукати до дії, сприяти, давати поштовх, бути спонукальною причиною, активізувати будь-яку діяльність (Mykhalchuck & Ivashkevych, 2018).

Стимул (від лат. Stimulus – поганяло) – це і є вплив, що великою мірою детермінує активізацію психофізіологічних функцій суб’єкта. У соціальній психології вживається поняття «соціальна фасилітації» (Social Facilitation), яка трактувалася як тенденція, що спонукає людей краще виконувати прості або добре знайомі завдання в присутності інших. Поняття «фасилітація» суттєво посилює домінувальні реакції людини в присутності інших людей. І в першому, і в другому випадках мова йде щодо стимулювання людини. Стимулювання в процесі педагогічної фасилітації означає «провокувати зміни в особистості учнів» (Роджерс, 1994). Базові характеристики фасилітації відображено в табл. 1.1.

В психологічній літературі зазначено, що соціально-генетичним механізмом фасилітації є механізм передачі культури: фасилітувати означає стимулювати, активізувати, створювати сприятливі умови, вносити зміни та впливати, підтримувати, допомагати, піклуватися тощо; віра в оригінальну, конструктивну та творчу сутність людини як самоцінність. Базовим впливом фасилітативної взаємодії як процесу є: переконання в соціально-особистісному характері фасилітації, що

актуалізує конструктивний особистісний потенціал людини в процесі міжособистісного спілкування. Результатом фасилітації є: поняття щодо необхідних та достатніх умов для здійснення ефективного міжособистісного спілкування, що сприяють розвиткові особистості та забезпечують конструктивні особистісні зміни. Процедурною стороною фасилітації на уроках в середній школі є: принципи синергії – співпраця, взаємодія, діалог; правдивість та відкритість; прийняття іншої людини як особистісно значущої; емпатійне розуміння; формування доцільних щодо фасилітативної взаємодії навичок й вмінь.

Таблиця 1.1

Фасилітація та її базові характеристики

Харатеристики фасилітативної взаємодії	**Фасилітація як процес**	**Особистісний аспект фасилітації**	**Формувальний вплив фасилітативної взаємодії**	**Рзультат фасилітативної взаємодії**
Соціально-генетичний механізм передачі культури	Фасилітувати має на увазі стимулювати, сприяти, активізувати (to facilitate – полегшувати, сприяти, створювати сприятливі умови); це – підтримка, допомога, турбота і т.д.	Віра в початкову, конструктивну і творчу мудрість людини як самоцінність	Переконання в соціально-особистісній природі фасилітативної взаємодії, моделювання конструктивного особистісного потенціалу людини в процесах міжособистісного спілкування	Поняття щодо необхідних і достатніх умов міжособистісного спілкування. Фасилітативна взаємодія стимулює особистісний розвиток, забезпечує конструктивні особистісні зміни
Процесуальний характер	Психологічний механізм синергії: співпраця, взаємодія, діалог	Істинність і відкритість	Прийняття і довіра	Емпатійне розуміння
Передача і опанування знань	Безумовне позитивне прийняття іншої людини як особистісно значущої	Розвиток особистості	Самоактуалізація особистості	Винайдення нового рішення
Формування вмінь і навичок	Створення умов для осмисленого навчання та особистісного	Актуалізація міжособистісного спілкування, розробка індивідуального	Стимулювання в учнів змін через домінувальні біфуркації, підштовхуючи їх до	Індивідуальні і групові контакти з учнями, організація процесу навчання

	розвитку в цілому	освітнього маршруту	створення біфуркаційних моделей, моделюючи для цього позитивні умови інтерактивної взаємодії, різноманітні зворотні зв'язки між суб'єктами фасилітативної взаємодії (суб'єкт-суб'єктні опитування – діалог, співбесіда, дискусія, евристична бесіда, диспут, групові форми спілкування і навчання і т.п.)	в діадах, групах вільного спілкування та фасилітативного впливу
Розвиток учня відповідно до генетичної і соціальної програм	Конгруентне самовираження в спілкуванні	Прагнення щодо досягнення індивідуальних цілей у фасилітативній взаємодії	Активне емпатійне слухання	Самодостатність: духовне багатство внутрішнього світу особистості
Удосконалення властивостей поведінки людини	Виховання спрямованості особистості, волі, мотивів та ін.	Самореалізація, формування самоставлення, набуття особистісно значущих цінностей	Усвідомлення значущості навчання, засноване на особливостях міжособистісних взаємостосунків	Перебудова особистісних настановлень школярів в процесі міжособистісної взаємодії

Принципами фасилітативної взаємодії в процесі міжособистісного спілкування на уроках є: розробка індивідуального навчального маршруту, провокування особистісних змін учнів через навчальні задачі, які вміщують ситуації когнітивного дисонансу, стимулюючи школярів до процесу їх створення, створюючи позитивні умови для взаємодії, пропонуючи різні точки зору щодо змістових компонентів навчання (взаємне опитування – діалог, співбесіда, групові форми спілкування та навчання тощо); висновки за індивідуальними та груповими завданнями з учнями, організація навчального процесу в діадах, формування комунікативних груп, створення позитивних передумов для навчання та особистісного розвитку учнів.

Зазначено, що фасилітативні аспекти автономності учня нерідко вражають своїми результатами: учні усвідомлюють та приймають потребу в організації діяльності в середовищі міжособистісного спілкування як особистісно значущу, сприяючи власному особистісному розвиткові та забезпечуючи конструктивні особистісні зміни; школярі прагнуть самостійно розвивати навички емпатійного опанування контексту; учні зацікавлені у створенні позитивних передумов для формування змістового навчання та особистісного розвитку в цілому в результаті перебудови особистісних поглядів у процесі міжособистісної взаємодії; школярі усвідомлюють свою самодостатність. Фасилітативні аспекти автономності людей актуалізуються за допомогою чотирьох основних методів міжособистісної взаємодії: переконання, наслідування, навіювання та зараження, які є фасилітативними за їхнім контекстом.

Переконання є процесом обґрунтування суджень чи умовиводів. Імітація є відтворенням людиною певних зовнішніх особливостей поведінки, дій та діяльності. Навіювання вважається психологічним впливом однієї людини на іншу; даний процес розрахований на некритичне сприйняття слів, думок і бажань, виражених різними людьми. Зараження є процесом передачі емоційного стану однією людиною іншій особі, актуалізуючи семантичний ефект сприйняття у міжособистісній взаємодії. Зазначено, що коли ці всі методи міжособистісної взаємодії експлікуються в діяльності, продукт цієї діяльності, як правило, відрізнятиметься творчим, нестандартним підходом і, що найважливіше, – ці продукти завжди подобаються учням.

Введення до психологічної царини слова іншомовного походження «фасилітація» пояснюється, передусім, тим, що воно з другої половини XX століття було включено до психолого-педагогічної концептуальної парадигми, і ми його розуміємо не інакше, як надання допомоги людині, яка навчається, клієнтові тощо. Проте, фасилітація зовсім не заперечує проти розгляду педагогічної діяльності як процесу управління. Так, Г.О.Балл та М.В.Папуча наголошують, що її базовими складовими постають такі процеси міжособистісної взаємодії, які створюють найкращі умови для розвитку навчально-професійної мотивації школярів, сприяють розвиткові особистості учнів, дозволяють педагогу підвищувати свій професійно-

педагогічний потенціал та забезпечують досягнення освітніх цілей в цілому. Такий підхід дозволяє виокремити у процесі навчання таку функцію педагогічної взаємодії, як фасилітативна (Балл & Папуча, 2007).

Отже, фасилітація є феноменом міжособистісного спілкування, який великою мірою підсилює продуктивність навчання або виховання суб'єктів освітнього процесу за рахунок їх гармонійного, демократичного стилю спілкування і толерантних, емпатійних якостей особистості педагога. Фасилітативне спілкування породжує найбільшою мірою позитивні мотиви, а такі мотиви навчання, в свою чергу, створюють позитивні передумови не тільки до прийняття школярем певної свідомої позиції («І я це можу» або «І я це зможу»), а й до гармонійної пізнавальної діяльності з метою опанування новими знаннями, уміннями, навичками, завдяки чому у нього формується бажання вчитися. Вчителі-фасилітатори мають ніби «провокувати» самостійність і створювати передумови для відповідальної свободи тих, хто навчається. Ці моменти обов'язково мають бути врахованими у разі складання педагогами навчальних планів та програм, і під час формулювання навчальних цілей, і впродовж оцінювання результатів навчальної роботи. Все це створюватиме найбільшою мірою сприятливі передумови для самостійного і осмисленого навчання школярів, активізуючи їхні пізнавальні мотиви, стимулюючи допитливість, що, насамперед, актуалізуватиме прояви солідарності і кооперації, взаємодії та взаємодопомоги в навчальній роботі, сприяючи становленню активної особистісної позиції і самореалізації педагогів. Все це, в свою чергу, фасилітує високий рівень когнітивного функціонування, всієї освітньої парадигми тощо.

На переконання К.Роджерса, реформа освітньої системи має ґрунтуватися на перебудові сталих особистісних настановлень учителя, які експлікуються в процесах його міжособистісної взаємодії з учнями. Вчений виділяє три основні настановлення вчителя-фасилітатора. Перше – «істинність» і «відкритість»; друге настановлення описується в термінах «прийняття» і «довіри»; і, нарешті, третє настановлення позитивно корелює із «емпатійним розумінням» (Роджерс, 1990).

К.Роджерс зауважує, що за умов дотримання педагогом цих настановлень (або прийняття їх як особистісно значущих) будемо мати справу із особливим

міжособистісним (груповим) процесом, який призводитиме до суттєвих особистісних змін учасників спілкування. Така філософія вченого актуалізує переконання людини в тому, що кожен суб'єкт має, власне, особистісну самоцінність, гідність і здатність до самоврядування. К.Роджерс робить акцент на довірі та на прийнятті особистісно значущого, що є властивим кожному індивідові в напрямку особистісного зростання, саморозвитку та самовдосконалення. Дослідження терапевтичного процесу, проведене К.Роджерсом, виявило, що зцілення пацієнта відбувається тоді, коли клієнт відчуває себе «прийнятим» і зрозумілим з боку психотерапевта. Відчути себе «прийнятим» і зрозумілим є досить рідкісним досвідом, особливо тоді, коли пацієнт звертається до психотерапевта із певною проблемою, коли він відчуває страх, гнів, горе, ревнощі та ін. Проте, завдяки фасилітативній психотерапії, стає можливим зцілення саме на рівнях прийняття і розуміння, і це, в свою чергу, призводить до досягнення бажаного психотерапевтичного ефекту (Роджерс, 1993).

Важливою особливістю фасилітативного підходу є формування почуття безумовної довіри до людини. Сама людина багатьма авторами (McCenna, 1984; Peterson, 1979) традиційно розглядається як така, що від природи є некерованою, ледачою, яка сама по собі нічим не цікавиться, є егоїстичною, аморальною і гріховною. Тому будь-яка особистість з самого раннього дитинства має знаходитися під постійним зовнішнім піклуванням і наглядом.

Основні положення фасилітативного підходу полягають у тому, що, по-перше, внутрішня природа (або сутність) людини є виключно позитивною, конструктивною, моральною і соціальною, і, по-друге, ця природа починає експлікувати себе кожен раз, коли у взаємостосунках даної особистості з іншою людиною (або іншими людьми) існує атмосфера безумовного позитивного прийняття, емпатійного розуміння і конгруентної самопрезентації.

Отже, фасилітативний підхід наголошує, що людина вміщує неабиякі ресурси для самопізнання, зміни власної Я-концепції, цілеспрямованої поведінки, а цілковите опанування цими ресурсами постає можливим лише в тому випадку, якщо в

суспільній групі створюється позитивний мікроклімат, що фасилітуватиме становлення психологічних настановлень.

Так, можна виокремити певні компоненти фасилітації, які створюють такий мікроклімат у колективі, що забезпечуватиме особистісне зростання і розвиток. Передусім, буде йтися мова щодо фасилітативної взаємодії між терапевтом і клієнтом, батьком і дитиною, лідером і групою, учителем і учнем, керівником і підлеглим. Насправді ж ці умови є актуальними також і в будь-якій ситуації, метою якої є розвиток особистості людини.

Першим компонентом фасилітації є *справжність, «природність», щирість особистості*. Чим більшою мірою педагог є самим собою у взаємостосунках з учнями, чим менше він намагатиметься «відгородитися» від учнів, тим більш ймовірним буде те, що учні прагнутимуть досягти конструктивних особистісних змін. Справжність (або «природність») означає, що педагог відкрито ніби «проживає» почуття і настановлення, які мають місце в даний момент пізнавальної діяльності та міжособистісної взаємодії.

Ще одним компонентом фасилітації є *конгруентність*. Якщо в разі емпатії мова йде про співпереживання емоційному станові іншої людини, то у випадку конгруентності йдеться щодо переживання своїх власних почуттів, щодо їхню відкритість як для себе, так і для інших людей. Конгруентність (від англ. congruence) – справжність, відкритість, чесність; ми вважаємо дану якість необхідною і достатньою умовою ефективного міжособистісного контакту і взаємостосунків (поряд з емпатією і безумовним позитивним прийняттям іншої особистості).

Термін «конгруентність» було введено К.Роджерсом для опису динамічного стану психотерапевта, в якому перетинаються різні елементи його внутрішнього досвіду (емоції, почуття, настановлення, переживання і т.п.), які досить адекватно, неперекручено і вільно «проживаються», усвідомлюються і виражаються безпосередньо під час роботи з клієнтом. У разі конгруентності (і на відміну від емпатії) мова йде щодо переживання психотерапевтом своїх власних почуттів, стосовно їх відкритості для самого себе і для інших людей. Конгруентність є процесом безоцінного прийняття і усвідомлення людиною своїх власне реальних і

актуальних відчуттів, переживань і проблем з їх подальшою мовленнєвою експлікацією та відтворенням у нових поведінкових паттернах, які позитивно впливають на інших людей (або, інакше кажучи, за умов дотримання людиною принципів та особливостей фасилітативної взаємодії). Конгруентність є, разом з тим, досить динамічним станом, в якому людина почуває себе найбільшою мірою вільно і аутентично як відносно самої себе, так і стосовно інших людей, не відчуваючи при цьому потреби у використанні психологічних захистів. Конгруентність має місце в тих випадках, коли наші внутрішні почуття і переживання досить-таки точно відображаються нашою свідомістю і відтворюються в нашій поведінці, коли нас можна сприймати і бачити тими, ким ми є насправді (Роджерс, 1997).

Іншим важливим компонентом фасилітативної взаємодії є *прийняття своєї особистості та особистості іншої людини (навіть у разі визнання недоліків іншого), піклування щодо неї*. Коли педагог відчуває позитивне, не зверхнє настановлення по відношенню до учня, незважаючи навіть на певні негативні моменти, які можуть мати місце у навчальному процесі з даним школярем, позитивна фасилітативна взаємодія у цьому випадку є цілком ймовірною (Карамушка, 2000).

Фасилітація передбачає дозвіл учневі заглиблюватися у будь-які його безпосередні переживання – навіть сумні, образливі, почуття обурення, страху, гніву, сміливості, любові або гордості. У даному разі фасилітативна взаємодія приймає форму безкорисної турботи. Коли педагог визнає учня цілісно, а не з огляду на певні передумови, фасилітативна взаємодія постає цілковито дотичною (Титаренко, 1994).

Іншим компонентом фасилітації є *емпатійне розуміння*. Останнє має на увазі, що педагог досить точно сприймає почуття, особистісні смисли, пережиті учнем, і розпочинає комунікацію з ним з точки зору цілковитого розуміння клієнта. В ідеальному випадку педагог досить «глибоко» проникає до внутрішнього світу іншого, що може не лише усвідоміти смисли іншої особистості, а й опанувати ними, крім того, може опанувати смислами, які фіксовані поза фасилітативною

парадигмою. Отже, фасилітативна взаємодія є досить специфічним, активним різновидом переходу поведінкових паттернів у *стійкі сенсові структури, що забезпечують зміну особистості як школяра, так і самого педагога* (Семиченко & Заслуженюк, 1998).

У міру того, як К.Роджерс приходив до розуміння того, який саме зміст найбільшою мірою фасилітує особистісні настановлення психотерапевта, він все більшою мірою починав усвідомлювати і те, що саме фасилітує особистісні настановлення (вчителя щодо використання методів виховання та навчання підопічної особи). Так, К.Роджерса все більшою мірою цікавили не методи та форми роботи на заняттях, і не зміст освіти як такий, що складатиме основу становлення осмисленого, продуктивного і досить-таки незалежного навчання учня. Подібно до того, як у психотерапії успішне втілення даних настановлень призводить до розуміння принципів та особливостей організації міжособистісного спілкування психотерапевта і клієнта, так і фасилітативний план постає актуальним у педагогічних взаємостосунках між викладачем і учнями (Роджерс, 2019).

Фасилітація розглядається в психологічній літературі як специфічна діяльність, підпорядкована законам атрибутивного аналізу, запропонованого зарубіжними вченими (Fodor, Garrett & Bever, 1968). Такий аналіз створює певний алгоритм дій суб'єктів міжособистісної взаємодії, з огляду на який кожне поняття відображує не стільки явище, скільки модель поняття, а також відображує зміст самого поняття. Модель поняття діяльності і модель явища не є одним і тим самим явищем. Поняття має відображувати атрибути, компоненти, функції та структуру явища. Модель поняття може експлікувати, наприклад, лише атрибути явища і їхню структуру, зазначають вчені (Gardner, Jackson & Messick, 1960).

1.2. Емпіричні дослідження фасилітації в психологічній науці та практиці

Зважаючи на етимологію терміну «фасилітація» (від англ. to facilitate – позитивний вплив, полегшення), фасилітативна взаємодія спрямована на суттєве покращення індивідуальних результатів пізнавальної діяльності за рахунок

присутності іншої людини – такі емпіричні дані були виявлені Е.Стоуном в дослідженнях Н.Триплета. Зокрема, Н.Триплет звернув увагу на те, що велосипедисти отримують набагато кращі результати, коли виступають у гонці з суперником, ніж під час змагань протягом однієї або більше годин. Вчений вирішив провести експеримент і протестував проти спортсменів на дистанції 25 миль в обох типах гонок, а потім порівняв отримані результати. Учасники гонки з суперниками на одну милю показали результати в середньому на п’ять разів вищі, ніж учасники змагань на певний фіксований час. Робота Н.Триплета (1898) була першим експериментальним дослідженням в галузі соціальної психології. Він назвав це явище «динамітогенним чинником» у визначенні спортсмена-лідера в гонці в лідируванні на гонках. Сьогодні ми називаємо це явище фасилітацією (Стоун, 1984).

В експериментах, які мали місце після проведених Н.Триплетом досліджень, зазначає Е.Стоун, було також виявлено ефект фасилітації. Так, К.Роджерс зауважував, що будь-який момент, коли він входив до лабораторії, його студенти значно покращували показники роботи на пальцевому ергографі порівняно з результатами виконання роботи на самоті, без присутності інших осіб. Аналогічні дані були виявлені під час виконання словесних або простих психомоторних задач (Роджерс, 1994). В цьому контексті термін «фасилітація» став вживатися спершу Г.Оллпортом, який використовував наступне його тлумачення: фасилітація – це зміна поведінки людини в результаті присутності інших людей, які виконують ту ж саму діяльність в той самий час, але незалежно один від одного (Оллпорт, 1998).

Заняття гольфом, під час яких кожен спортсмен відпрацьовує певний удар, – приклад спільної дії, яка характеризується певним чином фасилітативним ефектом. Ця ситуація суттєво відрізняється від ситуації міжособистісної взаємодії, яка вимагає чіткої узгодженості в діях учасників, які розв’язують деяку загальну задачу. Розуміння фасилітації у вузькому смислі, однак, пояснює тільки одну сторону впливу інших людей на виконання суб’єктами певних пізнавальних завдань та задач. Деякі доволі ранні дослідження виявили навіть суттєве погіршення діяльності партнерів мікрогруп або деякий гальмуючий ефект. Наприклад, присутність кількох людей турбувало респондентів і суттєво заважало їм заучувати «безглузді» склади і,

таким чином, пройти через лабіринт палацу (Zajonc & Sales, 1966). Інші дослідники взагалі не знайшли ніякого різниці між показниками респондентів, які працюють поодинці і в присутності інших людей.

Подальші експерименти також показали, що в присутності інших людей підвищується швидкість виконання задачі, коли, наприклад, людина виконує прості приклади на помноження і викреслює в тексті задані літери. Підвищується, крім того, точність виконання простих задач на моторику, таких як потрапляння металевим стрижнем в коло, розміром із десятицентову монету, яке знаходиться на постійно рухомому диску патефона (Zajonc & Sales, 1966).

Подальші вивчення ефекту фасилітації детально описані в дослідженнях R.Zajonc, який вніс деякі авторські доповнення в це поняття, схарактеризувавши його як посилення певних домінувальних реакцій, активізацію дій, спільної діяльності в присутності інших людей (Zajonc, 1965).

Так, R.Zajonc був зацікавлений тим, як слід узгодити між собою результати, які мають суттєві протиріччя в своєму змістові. Вченим було використано добре відомий принцип експериментальної психології щодо того, що збудження завжди посилює домінувальну реакцію особистості (Zajonc, 1965).

Як правило, підвищене збудження покращує виконання людиною простих задач, для яких найбільш вірогідною («домінувальною») реакцією є правильне розв’язання задачі з суб’єктивної точки зору. Люди швидше розгадують прості анаграми, кросворди, коли вони збуджені. У розв’язанні складних задач, де правильну відповідь досить складно знайти, збудження найчастіше викликає неадекватну реакцію. Збуджені люди, зазвичай, гірше розв’язують складні задачі (Роджерс, 1984: 234–238).

Якщо соціальне збудження посилює домінувальну особистісну реакцію, воно обов’язково має покращувати виконання простих задач, пов’язаних, зокрема, з їжею, – останні розцінюються вченими як досить-таки нескладні задачі, для яких домінувальна реакція є набутою або навіть вродженою. Цілком природним є те, що присутність інших людей у виконанні таких задач великою мірою поліпшується (Роджерс, 1990: 58–65).

З іншого боку, опанування новим матеріалом, проходження лабіринту і розв'язання складних математичних задач – це більш важкі завдання, для яких зовсім нелегко знайти правильну відповідь із самого початку. У присутності інших людей в багато разів зростає кількість невірних відповідей щодо розв'язання таких задач. В цьому сенсі домінувальним є загальне правило – збудження сприяє виникненню домінувальної реакції стосовно обох зазначених випадків. Таким чином, результати, що здавалися на перший погляд такими, які суперечать, виглядають як такі, що добре узгоджуються між собою (Rogers, 1982).

Отже, після майже 300 експериментів, проведених за допомогою більш, ніж 25000 добровільних учасників, гіпотеза, сформульована R.Zajonc із самого початку, була підтверджена. Кілька експериментів, під час яких R.Zajonc і його помічники викликали у респондентів спонтанну домінувальну реакцію, також свідчать про те, що на публіці ця реакція дійсно посилюється (Zajonc, 1965). В одному з цих експериментів R.Zajonc & S.Sales (1966) пропонували респондентам вимовляти кожне слово з певного набору слів від 1 до 16 разів. Потім вчені пояснювали, що ці слова будуть по черзі з'являтися на екрані протягом однієї сотої частки секунди, на якому експонувалися лише хаотичні чорні лінії, а респонденти «бачили» здебільшого ті слова, які до цього називали частіше. Ці слова стали провідником домінувальної реакції. Люди, які виконували те ж саме завдання в присутності двох інших респондентів, вгадували домінувальні слова набагато частіше. Отже, оригінальне тлумачення R.Zajonc традиційного поняття «фасилітація» засноване на теорії потягу та особистісній привабливості. Вчений зауважив, що тлумачення існуючих в науковій літературі даних не будуть суперечити істині, якщо розрізняти актуалізацію фасилітативного ефекту в навчанні і виконанні пізнавальної діяльності (Zajonc, 1965).

Отже, якщо респондент виконує прості завдання, які потребують незначних зусиль для їх розв'язання, то у цьому випадку присутність оточуючих великою мірою покращує результат, тоді як у разі, якщо респондент виконує складне завдання або задачу, яка вимагає досить високого рівня знань, умінь та навичок, то присутність сторонніх осіб суттєво погіршує виконання цього завдання чи задачі.

Так звана «теорія потягу» дозволила встановити, що з підвищенням збудження з'являється тенденція до реалізації домінувальної (найбільшою мірою ймовірної) реакції або дії. Іншими словами, якщо людина збуджена і на неї діє стимул, який викликає кілька потенційних реакцій, то найбільш ймовірною є реакція, що є в даному випадку найсильнішою серед зазначених. Експериментальні дослідження в парадигмі теорії потягу також свідчать про те, що у процесі навчання домінувальною реакцією найчастіше буває виконання помилкових дій або завдань.

Отже, R.Zajonc експериментально довів, що присутність інших людей великою мірою підсилює збудження. Цей найбільш важливий момент в його авторській теорії дозволяє зробити висновок про те, що проста присутність сторонніх людей значно погіршує навчання, адже у цьому разі суттєво зростає збудження, і людина, як правило, неадекватно реагує, однак така присутність інших осіб великою мірою полегшує виконання добре опанованого завдання або задачі, адже за цих умов людина найчастіше виконує «правильні» дії (Zajonc, 1965).

Дослідження R.Zajonc зацікавили багатьох вчених і спонукали знову зайнятися вивченням цієї проблеми. Використовуючи вплив людей і вербальні завдання, багато дослідників експериментально підтвердили ідею R.Zajonc (Rogers, 1980) щодо того, що присутність сторонніх осіб викликає однаковий ефект під час опанування респондентами навичками та виконання різних видів пізнавальної діяльності. Вчені акцентували увагу, що слід розрізняти прості і складні моторні навички навчання і виконання дій. Крім того, перевірка гіпотези Р. Зайонка мала б дійсно підтвердити, чи дійсно присутність сторонніх осіб підвищує рівень збудження. З огляду на теорію потягу, яку було покладено в основу нового формулювання R.Zajonc, ми можемо сказати, що складне завдання на моторику на відміну від простого викликає досить велику кількість протилежних реакцій. Це означає, що якщо хоча б одне або кілька рухів є правильними, разом із тим, існують й інші, помилкові рухи. Складність певної задачі залежить, як правило, від труднощів опанування особистістю дотичного руху по відношенню до іншої, домінувальної реакції (Zajonc, 1965).

Отже, термін «діяльність» в парадигмі психомоторного навчання є досить неоднозначним, адже він має подвійне значення. Діяльність зазвичай розглядається як цілеспрямована, навмисна поведінка, така, що спостерігається протягом порівняно невеликого (обмеженого) періоду часу (Леонтьев, 1981). Однак у цього терміна існує й інше, більш спеціальне значення для позначення поведінки, яке ця дефініція отримала після ґрунтовного навчання респондентів, коли додаткове тренування призводило лише до невеликого покращення рухів; тобто, правильні рухи стають домінувальними. Навчання розглядається як деякий безперервний процес зміни поведінки в процесі тренування. У термінах теорії фасилітативного навчання – це процес зміни домінувальної дії у напрямку від безпосередньої зміни до опосередкованої (Слободчиков & Цукерман, 1994).

З метою перевірки гіпотези R.Zajonc (1965) вчені порівнювали результати виконання респондентами пізнавальної діяльності, коли вони працювали наодинці, та у випадку її здійснення в присутності спостерігачів. Потім ці два показники знову співвідносили після деякого тренування (коли пізнавальна діяльність виконувалась декілька разів). Перевіряючи гіпотезу R.Zajonc, було знайдено найбільш точний фізіологічний показник для реєстрації змін рівня збудження особистості. Подібного роду дослідження було проведено A.Knapp (1975). У цьому дослідженні студенти виконували відповідні завдання з метою актуалізації психомоторики в присутності спостерігачів. Результати засвідчили, що під час опанування великою мірою складним психомоторним навиком присутність десяти пасивних спостерігачів значно погіршувала діяльність респондентів на початку проведення емпіричного дослідження порівняно з тренуваннями наодинці.

Цікавим, однак, був результат дослідження, коли після того, як у респондентів було сформовано досить міцний навик, психомоторну задачу в присутності спостерігачів респонденти почали виконувати набагато краще, ніж наодинці, і це доводить, що присутність сторонніх є великою мірою збуджувальним чинником (McCenna, 1984). Гіпотезу R.Zajonc (1965) щодо неабиякої ролі присутності спостерігачів підтвердив і A.Newell (1979), який в дослідженні використав прийом сенсомоторного обстеження за допомогою обертового диску.

Зокрема, А.Оллпорт (1998) був одним із перших, хто почав вивчати спільну діяльність людей, і результати його досліджень повною мірою відповідали новому формулюванню R.Zajonc (1965). Крім того, ефект спільної пізнавальної діяльності підтверджує M. Safren (1962: 40–45). У дослідженні вченого випускники та студенти медичного інституту, працюючи парами, не могли виконати завдання на уникнення удару електричним струмом, але швидко виконували його, працюючи наодинці.

У ситуаціях, які вимагають невеликого обсягу знань, вмінь та навичок (Peterson & Janicky, 1979: 677–687) було досліджено здатність людей переносити електрошок наодинці і в присутності іншої людини, яка також одержує удар електричним струмом. Виявлялося, що люди краще виносять удар струмом, перебуваючи в групі. Дослідження B.Peterson дозволяють припустити, що спостереження за впливом стресу на іншу людину підвищує особистісну толерантність щодо стресу.

Роботи вчених (Lakin, 1972; Malzman, Eisman, Broks & Smith, 1956) довели, що виконання спільної пізнавальної діяльності великою мірою сприяє успішному виконанню респондентами завдань та задач, які вимагають поверхового навчання. Цей висновок підтверджує гіпотезу R.Zajonc & S.Sales (1966: 160–168), які виявили, що участь у спільній діяльності підвищує швидкість реакцій людей в розв’язанні ними досить простих психомоторних завдань. І тільки в роботі D.Master (1983: 162–168) було встановлено, що в присутності інших людей навчання великою мірою сповільнюється.

Таким чином, виникає питання, чи погіршує або поліпшує присутність інших осіб, які виконують аналогічну роботу, навчання складним психомоторним навичкам. Часткову відповідь на це запитання було отримано у дослідженні пізнавальної діяльності студентів коледжу (Kelley & Thibout, 1969: 36–48). Респондентів просили виконати досить важке, нове для них психомоторне завдання в одній із чотирьох ситуацій спільної діяльності. Результати підтвердили сформульовану гіпотезу щодо того, що збільшення числа учасників значно погіршує результативність виконання спільної діяльності в початковий період навчання. Ці дані були експериментально підтверджені (Bine, 1987).

Отже, експериментальні дані підтвердили гіпотезу R.Zajonc (1965) щодо природи та ґенези фасилітативної взаємодії: проста присутність сторонніх осіб великою мірою збудливо діє на людину, посилюючи тим самим реалізацію ними домінувальної реакції. Також D.Barnes & F.Todd (1977) показали, що присутність спостерігачів, які не могли повною мірою оцінити діяльність респондентів (наприклад, спостерігачів із зав'язаними очима), і це не створювало ефекту поліпшення ситуації. Негативний або позитивний ефект виникав лише в тих випадках, коли спостерігачі могли оцінити діяльність респондентів.

Останнє свідчило про те, що проста присутність сторонніх є недостатньою умовою для ефективної фасилітативної взаємодії. Спостерігачі або учасники спільної діяльності мали б сприйматися як люди, здатні повною мірою оцінити спільну діяльність респондентів. Здатність щодо такої оцінки є важливим компонентом *ефекту присутності*, тому що, ґрунтуючись на набутому особистісно значущому досвіді, кожен із нас пов'язує позитивний або негативний результат своєї діяльності з певними ситуаціями, які вимагають суб'єктивної оцінки. Якщо ми виконуємо роботу добре, ми отримуємо більш сприятливу оцінку і позитивний результат; якщо погано, то оцінка буде несприятливою і результат – негативним (Bem, 1972).

Сучасні дослідження свідчать про те, що форма оцінки істотно впливає на ефективність фасилітації. У дослідженнях І.М.Фейгенберга (1981) студенти опановували складною психомоторною навичкою за умов урахування: безпосередньої оцінки діяльності, оцінки результату діяльності (маємо на увазі непряму оцінку), особливості виконання діяльності без будь-якої оцінки. Результати підтвердили припущення К.Роджерса (1984: 234–238) щодо фасилітації як результату набутої реакції в ситуації оцінювання. Дослідження також свідчило про те, що безпосередня оцінка (за умов здійснення спостереження за процесом діяльності) більшою мірою здійснювала вплив на особистість, ніж непряма оцінка, за умов якої учасники спільної діяльності могли оцінювати лише кінцевий результат, а не саму по собі діяльність.

Цей висновок можна підтвердити деякими прикладами з повсякденного життя. Наприклад, учень завжди відчуває занепокоєння, якщо вчитель постійно слідкує за тим, як школяр виконує завдання, але відчуває себе набагато спокійніше, виконуючи роботу наодинці і потім здає її вчителю у вигляді самостійної роботи або реферування. Емпіричні дослідження також підтвердили той факт, що соціальне збудження сприяє актуалізації домінувальної реакції, незалежно від того, чи адекватною вона є або ні. Також А.Б.Орлов (1994: 8–13) виявив, що студентам університету в присутності інших людей потрібно набагато менше часу для вивчення досить простого лабіринту і більше часу – для вивчення складного.

Л.К.Малштейн із співробітниками виявив, що успішні гравці в більярд із студентського союзу Віргінського політехнічного інституту (ті, хто потрапив до вищої ліги у 71% випадків за умов прихованого спостереження) грали набагато краще (81% успіху в грі), коли четверо або більше спостерігачів приходили подивитися на їхню гру. Цікавим також був результат у тих спортсменів, які грали недостатньою мірою добре (у яких, як правило, результативність становила 36%), які за умов публічного виступу грали набагато гірше (25% успіху в грі) (Малштейн, 1991].

Спортсмени, як правило, досягають більш високих результатів, граючи «вдома», і нерідко їхні результати поліпшуються завдяки енергійній підтримці уболівальників. Дослідження більше, ніж 80000 матчів в університетському та професійному спорті Канади, Англії та США виявило, що команди виграють у середньому на своєму полі 6 ігор із 10 (дещо менше (5 ігор із 10) в бейсболі і американському футболі, дещо більше (8 ігор із 10) в баскетболі і європейському футболі). Перевага гри «вдома» має місце завдяки кращому знайомству гравців із місцевими умовами, відсутністю переїздів, які втомлюють спортсменів, почуттю домінування, що виникає завдяки контролю своєї території, а також завдяки актуалізації командної ідентичності під впливом привітань та оплесків «своїх» уболівальників (Zajonc & Sales, 1966). Отже, в даному випадку фасилітативний вплив здійснює оточуючий простір.

Таким чином, роботи зарубіжних авторів довели, що спільна діяльність сприяє успішному виконанню завдань, які вимагають невеликого обсягу часу для навчання

суб'єктів соціальної взаємодії. Цей висновок підтверджує гіпотезу R.Zajonc & S.Sales (1966), які виявили, що участь у спільній діяльності підвищує швидкість реакції та досягнення успіху у виконанні простих психомоторних завдань.

1.3. Дослідження педагогічної фасилітативної взаємодії у вітчизняній та зарубіжній психології

Розглядаючи особливості організації фасилітативної взаємодії у навчальному процесі, американській гуманістичній психології з огляду на велику кількість історичних, політичних і загальнокультурних обставин вдалося з самого свого виникнення уникнути помилкової стратегії, заснованої на відчуженні ідеалу від загального процесу життя. Ідеал гармонійної особистості американські психологи почали шукати в самому житті, «тут і тепер». Проведені А.Маслоу (1997), К.Роджерсом (1997) та іншими вченими дослідження щодо тенденцій самоактуалізації в житті й професійній діяльності так званих педагогів-фасилітаторів засвідчили, що «ідеальні» форми особистісного розвитку і функціонування можуть вивчатися як деякі досить-таки реальні випадки. У цьому сенсі в американській гуманістичній психології буквально з самого моменту її виникнення було реалізовано іншу загальну стратегію, яку можна назвати стратегією «від життя – до ідеалу». Ця стратегія базується на таких психологічних принципах:

- знаходження конкретних індивідів або окремих особистісних проявів, які містять в собі істотні характеристики гуманістичного ідеалу, є його конкретними втіленнями;

- в самому житті можна виявити і на основі цього вивчити, дослідити умови, що сприяють становленню гармонійних особистостей і властивих їм особистісних проявів (почуттів, вчинків, форм спілкування і рефлексії);

- тільки у межах цієї парадигми «від життя – до ідеалу», яка дозволяє проаналізувати ідеальні уявлення в реальному просторі, можна сформулювати і реальні в самому житті теоретичні уявлення щодо певного ідеалу, і змоделювати

недирективну психолого-педагогічну практику відтворення цього ідеалу шляхом розвитку оточуючої людину дійсності (Роджерс, 1997: 63).

Ідеї К.Роджерса щодо значущості процесу фасилітативного навчання, ролі вчителя, його фасилітативних взаємостосунків з учнями були покладені в основу гуманізації освіти за кордоном, і основні емпіричні дослідження були здійснені у 60-70-их роках. Результати фасилітативного навчання, в якому брали участь тисячі вчителів і десятки тисяч учнів початкових, середніх шкіл і коледжів в Англії і США, дозволили стверджувати, що мало місце розвиток особистості учнів: покращилася їхня самооцінка, розвинулися пізнавальні здібності та здатності, що, в свою чергу, фасилітувало поліпшення фізичного і психічного здоров'я, успішність і активність школярів (Роджерс, 2019).

Гуманістичні ідеї К.Роджерса, які сприяють зростанню освітнього потенціалу, є особливо важливими для демократизації української школи і суспільства. В теорії К.Роджерса найчастіше бачать або імпліковану систему певних уявлень щодо людини та її сутності, або особливий метод психотерапії, або всього лише сукупність ретельно розроблених технік корекції міжособистісних взаємостосунків.

К.Роджерс наголошує, що в сучасному світі, який характеризується постійними змінами, акцент в процесі навчання необхідно перенести з викладання на фасилітацію навчання. Таку зміну в самому процесі навчання К.Роджерс розглядає як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти, яку не можна забезпечити ані шляхом вдосконалення навичок і умінь, знань і здібностей учителя, ані шляхом розробки і впровадження в процес навчання нових експериментальних програм і найсучасніших технічних засобів тощо (Роджерс, 1997).

Теоретичні ідеї К.Роджерса, його концепція фасилітативного розвитку особистості також активно використовується в ситуаціях фасилітативної комунікації спілкування. Починаючи з 60-х років і до теперішнього часу ідеї вченого суттєво впливають на розробку методів і технологій здійснення освітнього процесу. З усіх представників гуманістичної психології, на нашу думку, лише К.Роджерсу вдалося створити авторську концепцію фасилітативного навчання (Роджерс, 2019).

К.Роджерс вважає, що біхевіористська психологія спрямована, передусім, на контроль поведінки, свідомості й особистості людини. Так, індивід стає об'єктом дослідження і маніпулювання, а його вільний особистісний вибір не береться до уваги. Звідси – традиційна система навчання, заснована на ієрархічній структурі: керівництво вчителя – підпорядкування учня.

В парадигмі гуманістичної психології К.Роджерс розглядає роботу вчителя порівняно з роботою психотерапевта, який не формує особистість, намагаючись створити його форму, а допомагає учневі знайти в собі дещо позитивне, що в ньому вже має певний рівень розвитку. Вчителю слід бути чутливим і сприйнятливим щодо індивідуальних якостей та властивостей учня. Також вчителю слід цілковито приймати особистість учня і намагатися зрозуміти, якою він є людиною, які його схильності, на що він здатний, як він буде розвиватися. Якщо вчитель без будь-яких передумов досить позитивно ставиться до учня, радіє його успіхам, це зводить до мінімуму занепокоєння і страхи учня, його захисні реакції і забезпечує розвиток і самоактуалізацію його особистості. Отже, кожному педагогові слід не тільки безумовно приймати учня, але бути конгруентним, емпатійно розуміти його як особистість і вміти експлікувати себе і своє ставлення до учня таким чином, щоб він зрозумів, як саме йому слід себе поводити, щоб прагнути до саморозвитку власної особистості (Роджерс, 1997).

Безумовно приймаючи учня, вчитель створює в класі особливий психологічний клімат прийняття школярами один одного. Педагог-фасилітатор розділяє думки і почуття групи, не нав'язуючи учням своїх власних переконань; він не закривається маскою, відкрито висловлює, демонструє свої почуття і думки, тобто є самим собою. Ці настановлення вчителя-фасилітатора також пов'язані зі зміною його мислення, цінностей і буття в цілому. Фасилітативні настановлення також актуалізують мислення вчителя, яке не може бути зумовлено ані вдосконаленням умінь і навичок, ані впровадженням сучасних технічних засобів навчання. Отже, фасилітативне настановлення, засноване на перебудові особистісних настановлень і цінностей вчителя, реалізується в міжособистісному спілкуванні з учнями та в нових методах та технологіях навчання (Корнієнко, 2017).

На переконання К.Роджерса реформа освіти має ґрунтуватися на перебудові певних особистісних настановлень учителя, що стають експліцитними в процесі його міжособистісної взаємодії з учнями. Так, К.Роджерс виокремлює три основні настановлення вчителя-фасилітатора. Перше з них описується термінами «істинність» і «відкритість», і передбачає відкритість вчителя своїм власним думкам і переживанням, здатність щиро виражати і транслювати їх в міжособистісному спілкуванні з учнями. Це настановлення розглядається як альтернатива типовому, традиційному настановленню вчителя на здійснення рольової поведінки (Роджерс, 1995).

Наступне, друге настановлення вчителя-фасилітатора характеризується термінами «прийняття», «довіра», являє собою внутрішню, особистісну впевненість учителя в можливостях і здібностях кожного учня. У багатьох моментах це настановлення збігається з тим, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці прийнято називати «педагогічним оптимізмом», урахуванням позитивних якостей вихованців.

Третє настановлення описується терміном «емпатійного розуміння», це – своєрідне бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного окремого учня з його позиції, ніби його очима. К.Роджерс зазначає, що педагог-фасилітатор, спілкуючись зі своїми учнями, вміє так би мовити «ходити в чужих черевиках», подивитися очима дітей на все навколо, в тому числі – на самого себе. Це настановлення є суто альтернативним типовому для традиційного вчителя «оцінним розумінням», тобто розумінню завдяки оцінці з огляду на «приписування» учням фіксованих оцінних кліше (дурень, розумниця, боягуз, тихоня і т.п.) (Роджерс, 1994).

C.Rogers завжди наголошував, що він – проти того, щоб навчати школярів певному змістові. Вчений вважає, що учень має навчатися сам, адже опанування знань не є процесом просто засвоєння знань, а зміною внутрішнього емпатійно-когнітивного досвіду учня, пов’язаного в цілому з його особистістю. Цей досвід передати неможливо, адже він у всіх школярів – досить різний. Учень може опанувати певною інформацією, лише навчаючись, і лише в цьому випадку відбувається значущість процесу навчання в цілому (Rogers, 1980).

Знання, вміння та навички, набуті в процесі самонавчання, є найбільш міцними, вони досить довго зберігаються, адже актуалізуються почуття, взаємостосунки, думки і дії школярів. За такого навчання учень стає відповідальним, творчим, він починає розуміти, що має спиратися лише на самого себе, для нього головним є самокритика і самооцінка, а оцінка інших постає досить-таки другорядною категорією. Якщо ж особистісно значущий досвід протягом довгого періоду часу залишається для учнів незмінним, а механічно набуті когнітивні знання неможливо застосувати на практиці, то такі знання швидко забуваються, не відіграючи ніякої важливої ролі в житті школяра, і сам учень не розвивається. Вчителю слід надати учням щодо всіх можливих засобів самонавчання. Сам педагог має розуміти, що він також є своєрідним «знаряддям» навчальної діяльності, оскільки учні можуть консультуватися у нього і сперечатися з ним.

Таким чином, вчитель розуміє і приймає внутрішній світ своїх учнів без будь-яких оцінок, поводить себе досить-таки природно, відповідно зі своїми внутрішніми переживаннями, і, нарешті, – доброзичливо ставиться до учнів, створює тим самим необхідні умови для фасилітації їх осмисленого процесу навчання та особистісного розвитку в цілому. Якщо ж, навпаки, вчитель не розуміє і не приймає внутрішнього світу своїх учнів, якщо він поводиться нещиро, якщо демонструє неповагу або холодність щодо учнів, то такий учитель, безперечно, здійснює досить-таки негативний вплив на їх особистісний розвиток.

Ці ідеї C.Rogers були покладені вченим в основу запропонованих ним «відкритих уроків», де кожен учень прагне самонавчатися і рухатися вперед відповідно до своїх можливостей, а вчитель є лише консультантом. Досвід вчителів, які працюють в парадигмі ідей гуманістичної психології, передбачає самостійність і відповідальну свободу учнів під час складання навчальної програми, у разі формулювання освітніх цілей, під час оцінювання результатів навчальної роботи. При цьому вчитель постає не керівником, а фасилітатором навчання, тобто людиною, що створює найбільшою мірою сприятливі умови для самостійного і осмисленого навчання, що, в свою чергу, активізує і стимулює допитливість і пізнавальні мотиви учнів, їхню групову навчальну роботу. Останнє великою мірою підтримує кооперативні тенденції в

колективі, надає учням неабиякі можливості для доступу до різноманітного навчального матеріалу (Rogers, 1982).

К.Роджерс виділяє принципи, якими слід керуватися педагогу, що прагне до гуманізації міжособистісних взаємостосунків із учнями:

1. З самого початку і протягом навчального процесу вчителю необхідно продемонструвати дітям свою довіру до них.

2. Слід допомагати учням у формуванні та уточненні цілей і завдань, що сформульовані як дотично до мікрогрупах, так і щодо кожного учня окремо.

3. Потрібно завжди виходити з того, що в учнів є внутрішня мотивація до процесу навчання.

4. Вчителю слід поставати по відношенню до учнів джерелом набуття особистісно значущого досвіду, до якого завжди можна «звернутися» за допомогою, зіткнувшись з труднощами у розв’язанні того чи іншого завдання.

5. Важливо, щоб таку роль виконував учитель по відношенню до кожного учня.

6. Учитель має прагнути розвитку в собі здатності відчувати емоційний настрій мікрогрупи і розуміти його.

7. Слід прагнути досягнення емпатійних взаємостосунків, що дозволяє розуміти почуття і переживання кожного.

8. Слід активно демонструвати мікрогрупі свої почуття.

9. Необхідно бути активним учасником групової фасилітативної взаємодії (Роджерс, 2019).

Особливий інтерес представляють наведені дані, що характеризують ефективність гуманістично зорієнтованого навчання порівняно з традиційним. Використовуючи матеріали емпіричних дослідження, К.Роджерс стверджує, що за всіма дев’ятьма показниками, які діагностувалися у школярів (академічні досягнення, Я-концепція, ставлення до школи, креативність, конформність, допитливість, тривожність, становлення локус-контролю, кооперація), в більшій кількості проведених емпіричних досліджень гуманістичне навчання виявилося більш успішним і ефективним, ніж традиційне (Роджерс, 1997).

В результаті здійснення порівняльних досліджень, в яких в цілому було обстежено тисячі вчителів і десятки тисяч учнів, вченими зіставлялися різні показники ефективності роботи вчителів, які володіють здатністю до фасилітації навчання на різних рівнях. Аналіз поведінки учнів на заняттях педагогів-фасилітаторів засвідчив, що (порівняно з поведінкою на традиційних заняттях) учні є більш ініціативними в процесі спілкування, вони задають велику кількість питань; школярі більше часу зайняті розв'язанням саме навчальних завдань та задач, виявляють більш високі рівні когнітивного функціонування (наприклад, досить велика кількість часу витрачається на виконання різних мисленнєвих дій і менше часу – на здійснення мнемічних операцій). Школярі також рідше пропускають заняття, демонструють вищі академічні досягнення з усіх навчальних дисциплін, стабільно підвищують свій IQ і показники креативності протягом усього навчального року. Встановлено, що експлікація всіх цих відмінностей прямо пропорційна тривалості роботи вчителя-фасилітатора з учнями.

Аналіз роботи вчителів дозволив К.Роджерсу стверджувати, що чим вищими є їхні здатності до фасилітації навчання, тим більшою мірою індивідуалізованим, диференційованим і творчим є підхід до учнів, тим більше уваги вони приділяють переживанням учнів, частіше вступають з ними в діалоги, частіше співпрацюють з ними під час планування навчального процесу, використовують доцільні в роботі пропозиції та рекомендації (Роджерс, 2019).

У дослідженнях також виявлено, що у вчителів рівень розвитку здібностей до фасилітативного навчання в основному є посереднім. Але під час використання тренінгових програм було виявлено, що більшість вчителів може підвищити рівень своїх фасилітативних здібностей. Важливими умовами ефективності тренінгу є відкритість особистості вчителя, високий рівень фасилітативних здібностей педагога, а також спеціальні заняття, що суттєво підвищують рівень загальнофізичного розвитку і здоров'я вчителів. Перехід вчителя із традиційної системи освіти до такого нового для нього стилю поведінки та діяльності має бути поступовим, оскільки він пов'язаний з глибокими і, отже, – досить повільними особистісними змінами як вчителів, так і учнів. При цьому провідними є не стільки

зміна змісту і методів викладання навчальних предметів, скільки становлення і зміцнення основних особистісних настановлень, постійне особистісне зростання педагога-фасилітатора. Головним інструментом вчителя, на думку К.Роджерса, є його власне «Я». Ось тому новий підхід до підготовки вчителів полягає, перш за все, в роботі з власною «Я-концепцією».

У спеціальному циклі досліджень К.Роджерсом вивчався взаємозв'язок між фасилітативними здібностями вчителів і рівнем їх загальнофізичного розвитку. Рівень фізичного здоров'я, як правило, був у вчителів досить низьким. Але в процесі психологічних і психофізіологічних досліджень встановлено, що він є важливою умовою гуманістичного міжособистісного спілкування, оскільки фасилітативне навчання вимагає високого рівня психічного і психофізіологічного функціонування вчителя (Роджерс, 1995).

У зв'язку з цим можна припустити, що більшість вчителів, які характеризуються низьким рівнем загальнофізичного розвитку (страждають, наприклад, від зайвої ваги, підвищеного артеріального тиску, серцевої недостатності, інших психосоматичних розладів), несвідомо уникають роботи в досить напруженому режимі фасилітативного навчання.

Дані, наведені К.Роджерсом, переконливо свідчать про те, що ототожнення «навчання» з «формуванням» є вкрай негативним за своїми педагогічними характеристиками. І навпаки, організація навчання як фасилітації, тобто полегшення, сприяння, стимулювання, активізації розвитку учнів тощо неминуче пов'язано з наданням школярам більшої свободи і відповідальності, із загальним процесом гуманізації міжособистісного спілкування в школі.

У теоретичних і практичних розробках в сфері навчання і виховання К.Роджерса (2019) та інших психологів гуманістичного спрямування (Балл, 2017; Зливков & Лукомська, 2013; Михальчук & Ивашкевич, 2013 і ін.) були досліджені особливості діяльності, особистості, спілкування і творчості вчителів-фасилітаторів, а також обґрунтовано шляхи і методи їх професійної підготовки.

Отже, фасилітація (від англ. to facilitate) – сприяти, полегшувати, допомагати. Термін «фасилітація» використовується в психології для позначення процесу і

феномена полегшення, оптимізації діяльності однієї людини (або групи чи мікрогрупи) за умов активної підтримки та присутності іншого. Фасилітація може бути випадковою, неусвідомлюваною або навмисною, усвідомленою, коли вона здійснюється фасилітатором. Роль фасилітатора по відношенню до дитини можуть виконувати й дорослі (батьки, вихователі, вчителі та ін.), які опікають дитину і є прийнятними з його боку. Феномен і процес фасилітації широко використовуються в психологічному консультуванні, психотерапії, організації тренінгової роботи з групами, де фасилітатор виконує функції лідера, який допомагає людині або членам групи бути відкритими і креативними, досягати персональних інсайтів тощо (Моляко & Музика, 2006).

Педагогічна фасилітація є процесом посилення продуктивності освіти (навчання, виховання) і розвитку суб'єктів професійно-педагогічного процесу за рахунок їх особливого стилю спілкування і особистості педагога. В процесі педагогічної фасилітації К.М.Левітан (1991) пропонує вчителям та учням все робити разом. Вчений пропонує розрізняти вчителя (який займається освітою своїх учнів, «підтягуванням» їх до певного заданого рівня) і педагога (який допомагає учням в їх власній навчальній активності). Автор доводить, що треба бути Педагогом, а не Вчителем. Ця на перший погляд недостатньою мірою важлива роль Педагога в реальному процесі шкільного навчання вимагає величезної самоповаги, неабиякого особистісного потенціалу, бездоганних навичок конструктивної взаємодії. Педагог як професіонал характеризується особливою емпатійністю: він бачить і чує всі негаразди, помилки й невдачі, вміє допомагати тільки тоді, коли його допомога дійсно є необхідною. Справжній педагог ніколи не виявляє ініціативи самостійно, навіть не завжди привертає до себе увагу, проте він вміє робити все таким чином, щоб самі учні виявляли активність. Про це говорить і М.В.Кларін (1989), коли критикує традиційний «школярський» підхід до навчання за типом простої передачі інформації. Вчений наголошує на тому, що слід зробити процес навчання шляхом особистісного зростання. За умов цього підходу вчителю більшою мірою слід бути фасилітатором (людиною, що суттєво полегшує ініціативу й особистісну взаємодію

учнів між собою), ніж власне ініціатором особистісного розвитку; слід більше підтримувати підопічних осіб, ніж оцінювати.

М.І.Махмутов (1972) також вважає, що для педагога, який створює найбільшою мірою позитивні умови для особистісного зростання своїх учнів і себе самого, досить важливим є оволодіння навичками «емотивного викладання». Крім власне викладання свого предмету, педагогу слід актуалізувати емоційні прояви (свої власні та учнів) як такі, що містять особливий зміст. Педагог, байдужий до почуттів і переживань учнів, завжди стикається з труднощами у процесі викладання навчальних предметів. Чим більшою мірою досвідченим є вчитель, тим більше уваги на уроці він приділяє емоційному настрою в класі в цілому і кожного окремого учня зокрема.

На думку М.І.Махмутова мають місце три навички «емотивного викладання», які можна назвати техніками педагогічної фасилітації (емпатія, повага, щирість):

- педагоги ігнорують емоційні прояви своїх учнів, викликаючи тим самим їхню агресію; висловлювання педагогів, як правило, не відповідають почуттям, вони не є щирими, за винятком окремих випадків, коли вони засуджують і звинувачують школярів;

- педагог реагує не на справжні почуття учня, а на ті, які він сам йому навіює, у власних висловлюваннях він лише інколи буває щирим, але позитивні емоції намагається не виявляти;

- педагог реагує лише на поверхневі почуття учня, але робить це досить точно і часто, не боїться висловлювати як позитивні, так і негативні почуття, але не підтверджує це вголос, висловлює свої почуття у невербальний спосіб;

- педагог реагує на приховані, глибинні почуття кожного учня, допомагаючи школярам тим самим усвідомити, чому він відчуває те, що саме він відчуває, дає щиру реакцію як на вербальному, так і на невербальному рівневі, як позитивну, так і негативну оцінку, при цьому негативна оцінка ніяким чином не принижує почуття власної гідності учня (Махмутов, 1972: 73).

А.Я.Наін (1990) зазначає, що фасилітація – це зміна ефективності діяльності учня впродовж контакту з учителем або з іншими школярами. Навіть пасивна присутність

педагога в класі великою мірою активізує учнів, спрямовує їхню діяльність в потрібному напрямку, стабілізує її поза цілеспрямованих дій з боку педагога. Однак, феномен фасилітації має неабиякий вплив тільки в тому випадку, якщо педагог є авторитетним, референтним, визнаним. Тоді в результаті педагогічної взаємодії виникають різні психологічні новоутворення особистісного та міжособистісного характеру, які прийнято називати «змінами» або «феноменами».

Феномен авторитету педагога має неабияке значення в реалізації стратегій педагогічної взаємодії, які він використовує. Спостереження за навчальною діяльністю свідчать про те, що педагог може бути досить-таки авторитетною особою для учнів будь-якого віку, але підстави для визнання його авторитету є різними. Для молодших школярів вчитель є авторитетом з огляду на авторитетність своєї рольової позиції. Стосовно даного віку школярів можна говорити, скоріше за все, щодо авторитету ролі, ніж авторитету особистості. При цьому за вчителем визнається право на прийняття відповідальних рішень щодо певної ситуації як стосовно конкретного учня, так і щодо класу в цілому, як у навчальній, так і в інших видах діяльності.

Для дитини одного авторитету ролі вчителя є недостатньо. Проте в ситуаціях, значущих як для класу, так і для вчителя, домінувальним залишається право на прийняття відповідального рішення. У ситуаціях, які є особистісно значущими для дитини, особливо в умовах позанавчальної діяльності, така довіра авансується вчителеві меншою мірою. Таке компресування сфери авторитетного впливу, визнання авторитету лише в одній або деяких сферах навчальної взаємодії називають «специфікацією авторитету» педагога.

Якщо дитина визнає за вчителем право на прийняття відповідального рішення і в особистісно-значущій ситуації, то такий стан речей є проявом справжнього авторитету особистості педагога. У старшокласників великою мірою посилюється авторитет вчителя за рахунок зменшення орієнтації на роль. Вчителі часто стають референтними в зв’язку з цілковитим визнанням їхньої особистості. При цьому авторитет педагога актуалізується тільки як реакція на його шанобливе ставлення до учнів.

Однією з детермінант фасилітативної взаємодії є взаєморозуміння, яке визначається як деяка стала система почуттів і взаємостосунків, що дозволяє великою мірою узгоджено досягати мети спільної діяльності або спілкування, і максимально сприяє дотриманню довіри й інтересів, надаючи можливості для саморозкриття здатності кожного учасника цієї взаємодії. Фасилітативне взаєморозуміння у такий спосіб забезпечує такий рівень «спільності», коли між учасниками педагогічного процесу немає авторитарного домінування, емоційної напруги, недовіри і незацікавленості всім, що відбувається в цьому процесі.

Однією з головних умов виникнення феномену взаєморозуміння є взаємне прийняття індивідуальних психологічних властивостей один одного, вміння поставити себе на місце інших, ідентифікуватися з ними. Взаєморозуміння є наслідком гуманістичної орієнтації педагогів, які сприймають успіхи учнів і цілі їх навчальної діяльності як свої власні.

У процесі фасилітативної взаємодії феномен довіри є близьким за своїми характеристиками до феномену взаєморозуміння. Довіра є почуттям відкритості світу людей, явищ, процесів. Довіра не означає дещо прийняти на віру, не усвідомлюючи глибинної сутності явища. Довіра може бути інтуїтивною або усвідомленою, безпосередньою або опосередкованою. Відсутність довіри, відчуження від дитини є однією з головних деструктивних причин, що затримує розвиток особистості. Діти відчувають гостру потребу в тому, щоб їм довіряли як авторитетні значущі однолітки, так і дорослі люди, педагоги тощо.

В процесі розвитку дитини відбувається становлення її базової довіри до всього світу. Світ має опановувати свідомістю дитини не завдяки певним загрозливим поштовхам, а таким, які задовольняють дитину, приносять їй радість. Завжди слід звертати увагу на досягнення дитини, щоб вона накопичувала досвід позитивної оцінки, вчилася рефлексувати. Позитивний відгук, похвала, прийняття досягнень як особистісно значущих моментів суттєво підвищують, розвивають і підтримують самооцінку і самоповагу дитини.

З самого раннього віку дитина відчуває ставлення інших людей, яке для неї набуває неабиякої значущості. Тому вже з дошкільного віку закладаються моделі

довірчого, гуманного ставлення до інших людей. Особистісний розвиток дитини є наслідок турботи щодо неї, розуміння її. Дитина має завжди відчувати, як дорослі переживають про неї, щоб навчитися думати і піклуватися щодо інших. Таким чином, особистість іншого має стати частиною життєвого світу дитини. Отже, дитина має навчитися бачити в іншій людині особистість. Тільки за таких умов дитина повною мірою буде сприймати значущість фасилітативної взаємодії.

У фасилітативній взаємодії, на нашу думку, виявляється феномен «відображеної суб'єктивності». У його виникненні неабияку роль відіграють суб'єктивні параметри особистості педагога, які осмислюються і обов'язково враховуються учнями. З психологічного образу вчителя ці параметри експлікуються на особистісну сферу учнів. Образ вчителя може бути як реальним, так і уявним. У деяких випадках уявний образ є, разом з тим, реальним за ефективністю впливу, як, до речі, і реальний учитель. У такій фасилітативній взаємодії відбувається трансляція суб'єктності педагога, а саме його здатність здійснювати смислові перетворення в структурі особистості учнів.

Одним із значущих конструктивних феноменів фасилітативної взаємодії є психологічний статус особистості, без набуття якого не може існувати процес активного, послідовного прогресивного розвитку і саморозвитку особистості. Психологічний статус характеризує не тільки реальне місце учня в системі міжособистісних взаємостосунків, але й позицію в класі, сім'ї, групах однолітків, яку він відносить до самого себе. Потреба в побудові себе як особистості, в самовдосконаленні тощо не виникає спонтанно – вона становлюється в процесі фасилітативної взаємодії. Саме педагогічний вплив дозволяє учневі усвідомити розбіжність «Я-реального» й «Я-ідеального», без чого не може відбутися особистісний розвиток. Фасилітативна взаємодія виконує функцію не тільки допомоги і захисту дитини від невпевненості, страху невиконання навчальних завдань та задач, а й допомагає утвердженню статусу учня, формуванню його рольової позиції. Фасилітативна взаємодія передбачає неабияку увагу, надану людині в ситуації, коли вона є ще об'єктивно неуспішною; ця увага може виявлятися у формі або прямого висловлювання, або імпліцитних фреймів чи

скриптів. Фасилітативна взаємодія також передбачає реалізацію школярем впливів на іншу особистість. У свою чергу, здійснюючи фасилітативний вплив на учня, педагог звертається до його особистості незалежно від його невдач і успіхів, помилок і досягнень. Для ефективної фасилітативної взаємодії, таким чином, визначальним стає безумовне прийняття іншого, причому неважливими є кінцеві результати фасилітативної взаємодії, оцінки з навчального предмету, зовнішні риси. Фасилітативно взаємодіяти слід із кожною дитиною, і для цього потрібно лише постійно бачити та актуалізувати увагу на її сильних сторонах.

Моделі фасилітативної взаємодії не створюються самі по собі. Вони мають соціокультурну значущість, відображають специфіку життєвого шляху педагога, його вікові, особистісні характеристики, а також рівень професійної компетентності й педагогічної творчості.

Проаналізовані феномени фасилітативної взаємодії зумовлюють необхідність відповідності особливостей організації цієї взаємодії психологічним характеристикам учасників навчального процесу. Для цього педагог має опанувати прийомами психологічної діагностики, корекції, консультування. В цьому випадку педагогічні дії будуть вирізнятися не пошуковим або орієнтовним характером, а виваженим і науково обґрунтованим тощо.

В.Т.Кудрявцев (1991) наполягав на необхідності врахування таких підходів для створення на заняттях середовища, оптимального для розв’язання навчальних завдань на основі співпраці педагога з учнями:

♦ *інтерактивного*, заснованого на свободі тих, хто навчається; у цьому плані важливим є зворотній зв’язок в системі «вчитель-учень», організація продуктивного спілкування вчителя і учнів, урахування реакцій учнів і оптимізації освітнього середовища з метою підвищення ефективності процесу навчання. До інтерактивних методів навчання відносяться, зокрема, навчальна дискусія, евристична бесіда, диспут, і різноманітні за формою рольові та імітаційні ігри, що моделюють ситуації, які виявляються в процесі розв’язання школярами проблем, завдань та задач;

♦ *фасилітативного*, який передбачає створення на заняттях середовища, оптимального для розв’язання завдань та задач на основі співпраці педагога з

учнями, прийняття та постійної підтримки учнів, віри в їхні здатності, можливості на основі взаємоповаги та довіри. Фасилітативний підхід сприяє розвиткові активної особистісної позиції, найбільш повного задоволення пізнавальних і творчих потреб, а, отже, і самореалізації учнів.

Педагог має допомагати учням розв'язувати не тільки навчальні, а й особистісно значущі завдання; у цьому плані й має прийти на допомогу фасилітативна взаємодія. Однак, у педагогічному процесі успішність/неуспішність школяра є основним показником його невдач і досягнень протягом усього часу перебування в школі. Високий рівень успішності зазвичай асоціюється у батьків із загальним благополуччям учня, а низька успішність сприймається як показник неабияких труднощів, неблагополуччя школяра. Останнє суттєво спотворює і ускладнює положення учня, адже різноманіття психологічних чинників, які впливають на організацію фасилітативної взаємодії, нерідко підміняються одним із них. При цьому такі характеристики школяра, як ділова та колективістська спрямованість, високорозвинені здібності, зовнішність, особистісні властивості, вік, товариськість, готовність допомогти товаришеві, манери поведінки залишаються неврахованими або не прийнятими до уваги.

Таким чином, теоретичний аналіз наукової літератури переконливо свідчить про те, що фасилітативна взаємодія дійсно великою мірою полегшує, сприяє, стимулює організацію навчального процесу в сучасній середній школі, активізує особистісний розвиток учнів, що щільно пов'язане з наданням учням більшої свободи і відповідальності, із загальною парадигмою гуманізації міжособистісного спілкування в школі.

1.4. Теоретичні основи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти

Поняття «фасилітація» відображує усвідомлену і цілеспрямовану діяльність як явище, властиве, в першу чергу, вчителеві. Таким чином, можна виокремити атрибути фасилітації: 1) діяльність; 2) суб'єкт діяльності; 3) функції суб'єкта; 4)

функції діяльності; 5) мотиви діяльності; 6) мета діяльності; 7) способи виконання діяльності; 8) предмет діяльності; 9) метод реалізації діяльності; 10) засоби, актуальні для реалізації діяльності; 11) результат діяльності (рис. 1.1).

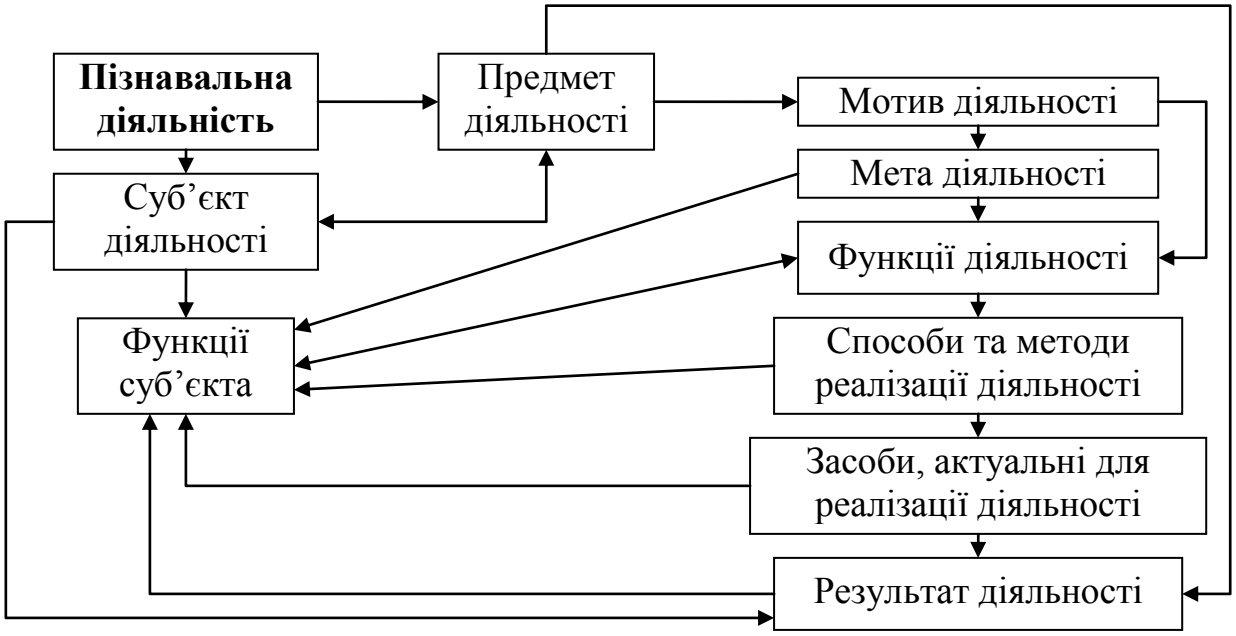


Рис. 1.1. **Структура пізнавальної діяльності школярів у закладах середньої освіти**

Розглянемо кожен із виокремлених компонентів, адже всі вони є властивими для фасилітативної взаємодії. Загальновідомим є те, що діяльність – це основа, засіб і позитивна умова розвитку особистості. Діяльність – це доцільне перетворення людьми навколишньої дійсності. О.М.Леонтьєв називав діяльність одиницею життя, опосередковану психічним відображенням (Леонтьев, 1983: 141). «Поза діяльності не існує ані засобів діяльності, ані знаків, ані предметів мистецтва; поза діяльністю немає самих людей», – зазначає Г.П.Щедровицький (1994: 35).

Отже, діяльність є цілеспрямованою, багатоступеневою активністю людини. «Цілеспрямована» – оскільки «предмет» постає її метою. «Багатоступенева» – оскільки включає до своєю структури дії, вторинну мотивацію, що визначаються метою та завданнями діяльності як такої. І це, в свою чергу, забезпечує актуалізацію особистістю основної мети-мотиву виконання діяльності. І, нарешті, операція діяльності відрізняється від дії тим, що вона позначається не метою, а умовами діяльності, в яких дана мета експлікується. Відрізняти дії від діяльності та від операцій є вельми необхідним.

Процес фасилітації в навчальній діяльності не можна розуміти спрощено. Брати участь в діяльності та навчатися усвідомлено – це досить різні речі. Дія, якщо вона нав'язується командою методистів, вчителів, педагогів тощо, здійснюється під тиском на учня, тоді вона сприймається поза будь-якого сенсу, як так звана «тимчасова» необхідність. У психології є визнаними такі атрибути особистості: її свідомість і активність; атрибути психіки – суб'єктивність, активність, адаптивність; атрибути свідомості – переживання, знання і ставлення; атрибути діяльності – активність, усвідомлення, цілеспрямованість, вмотивованість тощо.

Всі ці атрибути безпосередньо або опосередковано включені до пізнавального процесу. Але в традиційній репродуктивній системі навчання такі атрибути, як «свідомість», «активність», «суб'єктивність», «ставлення», «цілеспрямованість», «мотивованість» є ніби константними, незмінними компонентами. Психологи стверджують, що вони лише беруть участь у розгорнутій діяльності, що включає: планування, організацію, виконання, аналіз результатів, спілкування в референтній групі. Таким чином, суб'єкт навчання отримує доступ до усвідомлення сенсу пізнавальної діяльності. Тільки на цій основі у людини можуть формуватися змістові мотиви, ціннісні орієнтації і, в кінцевому рахунку, – спрямованість особистості та взаємостосунки з іншими (Швалб, 2013: 20). Ця формула «фасилітативно доцільної діяльності» (*термін автора – Н.О.*) відображує схему «відтворення нових знань» (Щедровицкий, 1994), апробовану нами в процесі пізнавальної діяльності, яка і буде застосовуватися з метою обґрунтування фасилітації як окремого виду діяльності.

Навчання на уроках в середніх освітніх закладах має на увазі завдання організації спеціальної, з певною конкретною метою діяльності. Будь-яка діяльність містить в своїй структурі деякі блоки, які взаємодіють між собою (Максименко, 2005: 15–18):

• *І блок* – блок потреб, мотивів, інтересів;

• *ІІ блок* – операційно-дієвий, який вміщує систему операцій, дій та їхніх цілей;

• *ІІІ блок* – блок ділового та міжособистісного спілкування, пов'язаний з діяльністю.

Прямі та зворотні зв'язки між компонентами блоків свідчать про те, що зміни в одному блоці призводять до змін в інших. Ці зміни можуть відбуватися як у конструктивному напрямку, так і в деструктивному, які призведуть, у кінцевому випадку, до розвитку або гальмування пізнавальної діяльності.

Отже, можна запропонувати закономірність, з огляду на яку постає можливим змінити міжособистісні взаємостосунки в групі школярів (актуалізація І блоку); слід здійснювати діяльність не безпосередньо з огляду на ці взаємостосунки, а на організацію пізнавальної діяльності учнів (актуалізація ІІ блоку). Цілеспрямована перебудова етапів і цілей діяльності (актуалізація ІІ блоку), в силу прямої залежності від багатьох зовнішніх факторів, змінить характер взаємостосунків у групі (актуалізація І блоку). У свою чергу, зміна міжособистісних взаємостосунків (актуалізація ІІІ блоку) фасилітує зміни в І та ІІ блоках, що сприятиме формуванню потреб, мотивів, інтересів школярів тощо (рис. 1.2). Виходячи з наведеної закономірності, ми можемо безпомилково окреслити роль фасилітації у даних взаємодіючих між собою блоках пізнавальної діяльності. Фасилітація передбачає зміни позиції вчителя в процесі навчання. Актуалізуючи свою педагогічну діяльність у всіх її напрямках (блоках), вчитель вміло фасилітує – управляє, спрямовує, допомагає учням в їхній навчальній діяльності. В результаті педагогічної діяльності з'являється певне новоутворення – фасилітативна взаємодія, де головною фігурою є сам школяр як суб'єкт власної пізнавальної діяльності. Тим часом вчитель лише використовує всі можливості освітнього середовища, спрямовуючи діяльність учня з метою подальшого розвитку його особистості.

Рис. 1.2. **Місце фасилітації в структурі блоків пізнавальної діяльності**

Таким чином, фасилітація є специфічним видом діяльності вчителя. Ще у стародавній Греції говорили, що довший шлях навчання – через настановлення, більш короткий – через приклад». Саме цей «короткий шлях» у пізнанні і покликані показати вчителі-фасилітатори. У фасилітативній взаємодії суб'єктом діяльності може бути індивід (група, колектив), який чітко усвідомлює свої власні мотиви, цілі й способи виконання майбутньої пізнавальної діяльності і готовий за будь-яких умов її реалізувати.

До основних *функцій фасилітації* відносимо такі:

- функцію стимулювання;
- функцію актуалізації;
- функцію формування суверенності особистості школяра;
- функцію управління освітнім процесом;
- функцію інтерактивної взаємодії;
- функцію створення творчого освітнього середовища.

Учні, які звикли до фасилітативних відносин, є достатньою мірою сміливими, вони не просто модифікують освітнє середовище, а докорінно перетворюють його. Таким чином, саме середовище становиться умовою їхньої ситуації успіху. Міжособистісні взаємостосунки визнання цінності, прийняття, довіри, створені в середовищі, є для учнів стимулом до участі в творчій діяльності. Ці взаємостосунки, ми вважаємо, є великою мірою ефективними в сприянні навчанню. Перш за все експресивність та «натуральність», не штучність самого фасилітатора, готовність бути особистістю, бути і жити почуттями і думками певного моменту. Коли ця «справжність» включає в себе ціннісне ставлення, турботу, довіру і повагу до учня, позитивний клімат для ефективного процесу навчання можна вважати створеним. Коли ж це все включає до свого змісту чуттєве і емпатійне слухання, тоді дійсно існує клімат вивільнення, стимулюючий самоініціювання особистісного зростання.

До виконання діяльності суб'єкта спонукають, перш за все, потреби, вони є внутрішнім стимулом особистості. Мотивації людини залежать, передусім, від її потреб. Специфіка діяльності вчителя полягає в тім, що він має усвідомити не так

суб'єктивні запити того, хто навчається, а його об'єктивні потреби, актуалізуючи, при цьому, відповідні потреби, які будуть актуальними в майбутньому.

Мета пізнавальної діяльності розглядається нами як ідеальне передбачення у свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії особистості. Визначення, усвідомлення і корекція мети школярів є найважливішими атрибутами спільної діяльності учнів, вони детермінуються надалі, як правило, вибором способів виконання діяльності вчителем та школярами. Таким чином, формуються вимоги щодо «предмету діяльності» і здійснюється його оцінка. Крім того, даними компонентами пізнавальної діяльності великою мірою вирішується питання щодо критеріїв і способів оцінки кінцевого результату діяльності.

Поняття способу виконання пізнавальної діяльності набуває чітко визначеного функціонального призначення: останнє забезпечує відображення у свідомості суб'єкта власне процесу пізнавальної діяльності з достатнім ступенем його деталізації, передбачає критичний аналіз вчителем його ж власних умінь і навичок, що забезпечують виконання процесу діяльності у доцільний, найбільшою мірою продуктивний спосіб (Карамушка, 1998).

Предмет діяльності призначений, передусім, для того, щоб відповісти на запитання: «З чого може (має) бути (або вже існує) реально отриманий результат (продукт) передбачення його результатом (метою пізнавальної діяльності)?» «Предмет» діяльності чітко корелює із запитаннями: «З якого контексту може (має) бути отриманий результат?» Оскільки вчитель має справу з учнями як із предметом діяльності, саме в цьому запитанні повинна актуалізуватися заміна займенника: «З чого саме, з якого саме контексту може (має) бути отриманий педагогічний результат?» Навчання як пізнавальна діяльність актуалізує розуміння предмету діяльності в тому вихідному стані сформованості знань, умінь, навичок, здібностей, мотивів, потреб та ін., які, фактично, притаманні тому учневі, який навчається. Важливим є те, щоб вчителі навчальних предметів чітко усвідомлювали те, що школярі одночасно виконують роль і «предмету» навчання, і його суб'єкту. З метою актуалізації суб'єктності у навчанні мають використовуватися спеціальні методики,

які забезпечують вивчення потреб учнів. Розробкою таких методик ми також будемо займатися у емпіричній частині дослідження.

Поняття «процес діяльності» розкриває свій зміст та особливості, виходячи із контексту взаємодії інших, не менш важливих категорій, яким є «суб'єкт», «предмет» і «результат». У свою чергу, зміст поняття «процес» розкривається завдяки двом досить-таки абстрактним дефініціям, якими є «метод» і «засіб». Метод усвідомлюється як сукупність всіх проміжних станів «предмету» діяльності. Перший розглядається як абстрактна категорія, що не вміщує в своєму змістові ані фактору часу, ані інші фактори, які не є його власними абстракціями більш високих порядків, похідними від самої категорії методу (Католик, 2017).

У найширшому розумінні словом «засіб» позначають «все матеріальні умови, необхідні взагалі для того, щоб процес міг здійснюватися». У навчанні «засобом» може бути книга, фільм, комп'ютер, засоби комунікації, інформація, сам педагог та ін. Важливо наголосити, що оптимальний вибір предмету і методу, відповідні цілям здійснення діяльності, можуть не отримати підтримки за рахунок використання адекватних засобів навчання. Тоді результати виконаної діяльності будуть досить низькими. Вчені зазначають, що також існують й нерідко виникають такі ситуації, коли ефективні самі по собі засоби діяльності не дають очікуваного результату (Карпенко, 2001).

Продуктом діяльності є кінцевий стан її предмету, тобто такий, у який він (предмет) перетворюється після того, як з ним відбуваються певні перетворення, зміни, трансформації і т.п. «Предмет» фіксує похідний, початковий стан майбутнього продукту в результаті завершення процесу виконаної діяльності. Продуктом діяльності в нашому випадку є, по-перше, сам освітній продукт і, по-друге, взаємостосунки як моральна категорія, що є певним окремим видом суспільних відносин, залежностей і зв'язків, які виникають у людей в процесі їх життєдіяльності. Яким би він не був, результат фасилітативної взаємодії – завжди реальний. Проте, він може бути позитивним або негативним, високим або низьким, адже безрезультативної діяльності не існує в принципі. Тому результат є своєрідним, досить важливим атрибутом фасилітації. Оцінка результату

здійснюється щодо мети тієї чи іншої діяльності. Якщо мета сформульована чітко, то оцінити результат буде нескладно і навпаки. Ефективним з точки зору фасилітативної взаємодії буде тільки той процес навчання, який спонукає суб'єктів пізнавальної діяльності до прогнозування результату цієї діяльності (Вірна, 1996).

Коли мова йде про педагогічну діяльність, зазначає М.Пелз, слід мати на увазі специфіку мотивів, цілей, предметів, засобів саме цієї діяльності, які постають її атрибутами. Кожен із вказаних атрибутів може бути ідеалізованим, тобто може мати своєрідний науковий образ, що відображує парадигмальний стан кожного окремого атрибута. Цей образ завжди виникає до моменту практичної реалізації пізнавальної діяльності, оскільки він є занадто ідеалізованим. Важливим є врахування того, щоб цей образ не був утопічним, а являв собою результат наукової ідеалізації попередньо змодельованого образу (Pelz, 1997: 19).

Атрибутивний аналіз фасилітації як діяльності дозволив нам не тільки виявити і привести у взаємну відповідність її атрибути, а й встановити, що дана діяльність може бути базовою для вчителів та учнів у системі середніх освітніх закладів.

Ідеї фасилітації (допомоги, турботи, ініціювання) ми знаходимо в численних працях вітчизняних (Антюхова, 2015: 7–14; Балл, 2014: 26–31; Доцевич, 2014: 9–18; Моляко, 2011: 7–11) і зарубіжних (Maslow, 1961: 1–12; Penfield, 1969) педагогів і психологів. Положення щодо соціальної сутності особистості, провідної ролі діяльності в процесі її розвитку (Абульханова, 1999; Выготский, 1982; Засєкіна, 2009; Карамушка, 2000; Леонтьев, 1991; Максименко, 2005), щодо особистісно зорієнтованого підходу в психології (Давыдов, 1996; Жигайло, 2010; Ложкин, & Волянюк, 2004; Маслоу, 1999; Пасічник & Максименко, 2008; Семиченко, 2001) постають методологічною основою виокремлення принципу фасилітації в процесі навчання та міжособистісної взаємодії, загальною нормою організації освітнього процесу тощо. У своїй сукупності вони дозволяють за допомогою урахування цілісної системи взаємопов'язаних понять, ідей і способів виконання дій та діяльності забезпечувати підтримку процесів самовияву, саморозвитку і самореалізації особистості педагога, розвитку його унікальної індивідуальності. Отже, виокремимо деякі базові ідеї, які становлять сутність принципу фасилітації:

щодо свободи особистості; стосовно потреби людини в самоактуалізації; щодо індивідуальності людини; стосовно навчання і виховання як фасилітативних передумов людини в розвиткові індивідуальності та особистісному зростанні; щодо психолого-педагогічної підтримки; стосовно розвитку суб'єктного досвіду людини в процесі життєдіяльності; щодо довіри і віри в людину, її індивідуальність; стосовно однакового ставлення до всіх учасників педагогічного процесу тощо.

Ці та інші ідеї, інтеріоризовані педагогом, безпосередньо є включеними в його суб'єктний досвід і створюють цілісну структуру «Я» педагога (Пасічник, Каламаж & Августюк, 2014). В існуючих традиціях організації навчання суб'єктний досвід учасників міжособистісної взаємодії розглядається як недосконалий, несуттєвий, обтяжений випадковими уявленнями, і тому фасилітативна міжособистісна взаємодія або ігнорується, або нівелюється, або штучно перероблюється. Фасилітація великою мірою імплікує суб'єктний досвід усіх учасників освітнього процесу, впливає на становлення різних і неповторних особистостей.

Фасилітативна взаємодія є більш значущою за своєю суттю, адже вона передбачає виявлення внутрішнього змісту, істотних зв'язків суб'єктів, а також визначає ефективність міжособистісних (міжособистісних, міжнаціональних, міжетнічних та ін.) взаємостосунків. Характеристиками фасилітації є такі: прийняття/не прийняття проблеми, яка обговорюється, окремих точок зору, проявів соціальної поведінки учнів, зайвої активності школярів і організації роботи вчителів. Не слід виключати і феномен негативної фасилітації, що призводить до виникнення психологічних бар'єрів, комплексів, які реалізуються в захисних реакціях учнів у вигляді формалізму, індиферентності, балакучості, а саме слово «фасилітатор» набуває «страхітливого» сенсу (Stein & Book, 2000).

У контексті фасилітативної взаємодії педагог як суб'єкт пізнавальної діяльності є цінним з огляду на відтворення та передачу підопічним особам індивідуального особистісно значущого досвіду. Процес фасилітативного навчання в закладах середньої освіти вибудовується на основі загальних дидактичних принципів (науковість, зв'язок навчання з життям, диференційований підхід до школярів і ін.). Проте, можна виділити й додаткові принципи, характерні для даної системи освіти:

• принцип задоволення соціальних і особистих потреб в процесі навчання;

• принцип взаємозв'язку навчання з самоосвітою впродовж організації навчального процесу і в канікулярний період;

• принцип взаємозв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю (виходячи зі змісту і характеру функціональних обов'язків учителів);

• принцип взаємозв'язку навчання з особистісно і професійно значущим досвідом педагога, усвідомлення набутого досвіду як особистісно значущого;

• принцип міждисциплінарного підходу до конструювання змісту навчального процесу (фасилітативний потенціал різних навчальних дисциплін, їхній вплив на вивчення одного навчального предмету);

• принцип встановлення взаємозв'язку навчального процесу і безперервної самоосвіти;

• принцип актуалізації суб'єкт-суб'єктного навчання школярів, здійснення творчого пошуку розв'язання управлінських завдань та задач, самостійної розробки школярами проєктів, виступів, презентацій, спрямованих на вдосконалення власної навчальної діяльності.

M.Pelz розглядає наступні принципи фасилітативного навчання: відкритість; центрація процесу навчання на особистісному та професійному розвиткові школяра (зміна його ціннісно-смислової сфери, формування навичок особистісного самовизначення, прагнення до самоосвіти і саморозвитку); варіативність у навчанні (свобода вибору змісту, форм і методів навчальної діяльності); цілісність і системність, інтеграція вивчених предметів у єдиний, цілісний процес опанування науковими знаннями; випереджальний характер знаходження методів й способів навчання; активність у навчанні, оптимальне поєднання теоретичних і практичних знань (Pelz, 1997).

D.Master сформулював десять принципів, що відображують специфіку фасилітативного навчання школярів: 1) пріоритет самостійного навчання; 2) спільна діяльність учнів і вчителя; 3) опора на особистісно значущий досвід кожного окремого учня; 4) індивідуалізація навчання; 5) системність; 6) контекстність; 7) актуалізація результатів діяльності; 8) елективне навчання; 9) розвиток освітніх

потреб; 10) усвідомленість опанування знаннями, вміннями та навичками (Master, 1983: 162–168).

Ми зробили спробу порівняння принципів традиційного навчання із авторськими принципами фасилітативного навчання, які діють в сучасній системі шкільного освітнього процесу. Запропоноване нами порівняння наведено в табл. 1.2. Ми виходили з того, що фасилітація в навчальному процесі великою мірою зумовлюється набуттям досвіду розв'язання учнем найбільшою мірою значущих для нього проблем. Найважливішою постаттю процесу фасилітативного навчання є його суб'єкт – учень зі своїми особистісними якостями та властивостями, з набутим життєвим і професійно значущим досвідом.

На жаль, поки для більшості педагогічних працівників є практично невідомими закони соціальної синергії і акмеології, соціальної перцепції, соціальної комунікації, які вкрай необхідні для організації фасилітативного навчання. Маються на увазі саме закони, а не емпіричні знання, отримані емпіричним шляхом. Останнє актуалізує місце педагогічної та вікової психології в навчанні школярів і, зокрема, в розробці фасилітативних принципів, технік і технологій у навчальному процесі середніх закладів освіти.

Емпіричні правила педагогічної діяльності фіксують набутий учнем особистісно значущий досвід і забезпечують його репродукцію (відтворення). Діяти за таким правилом означає «підганяти» школяра під вже відоме, під добре знану реальність, під те, що має особистісне значення для учня. Діяти за принципом фасилітації означає орієнтуватися на певний ідеал – актуалізувати рух внутрішнього потенціалу учня, тобто випереджати реальні фрейми або скрипти, які виникають у своїй свідомості й прагнути втілити цей ідеал на практиці. Принцип фасилітації орієнтує школярів на майбутнє – навчає працювати не за шаблоном, а здійснювати самостійний пошук знань в його кращому науково достовірному вигляді, і, тим самим, забезпечує реалізацію цього майбутнього з урахуванням об'єктивних можливостей (умов) оточуючої дійсності.

Таблиця 1.2

Принципи навчання в парадигмі традиційного і фасилітативного навчання

№ п.п.	Традиційне розуміння принципу	Розуміння принципу в концепції фасилітативного підходу в процесі навчання
1	*Науковість:* основу навчання складають об'єктивні наукові знання; при цьому можна виокремити помилкові знання або неповні знання	Наука не є істинною, а лише певною версією, множинністю і одночасністю різних систем тлумачення оточуючого світу (при цьому наголошується, що помилкових знань як таких бути не може)
2	*Природодоцільність:* навчання ґрунтується на уявленнях щодо вікових особливостей школярів, визначається особистісним розвитком, який є доцільним у даний віковий період	Природодоцільність не лише обмежується традиційним розумінням, а доповнюється соціодоцільністю (мається на увазі не тільки біологічний вік, а й вікові особливості як соціальний і культурний феномен)
3	*Послідовність і систематичність:* послідовна лінейна логіка розгортання змісту навчання, рух від часткового до загального	Послідовність і систематичність поєднуються з дискретністю і системністю більш високого рівня (що розуміється в синергетичному, а не в позитивістському або структурному планах)
4	*Доступність*: навчання вибудовується від відомого до невідомого, від легкого до важкого, опанування готовими фреймами та логічними скриптами	Доступність визначається багато в чому роллю вчителя як консультанта, а не «легкістю» самого матеріалу. Доступність базується на організації пізнавальної діяльності, яка відповідає зоні найближчого розвитку дитини
5	*Міцність:* повторення – основа ефективності навчання	Міцність знань як принцип навчання стимулюється гнучкістю і практичним використанням знань не лише на уроках, а й в цілому у житті
6	*Свідомість і активність:* необхідність активного ставлення до сформульованих учителем завдань	Значущими є самостійне формулювання завдань, вихід за межі алгоритму виконання пізнавальної діяльності
7	*Принцип зв'язку теорії і практики:* практика як форма застосування теорії є формою підтримки і підкріплення наукової теорії	Практичне застосування знань фіксується на першому місці не тільки як критерій навченості, але й як інструмент навчання
8	*Наочність:* за умов збереження переваги раціональних вербальних способів навчання з метою актуалізації сприйняття використовуються невербальні форми презентації навчального матеріалу	В умовах «візуалізації культури» наочність відіграє не підпорядковану, а самодостатню, а іноді – й агресивну функцію. Домінування вербальної культури в її писемній формі змінюється символікою образів віртуального простору: за умов роботи з комп'ютерними системами достатньо здійснювати лише аналіз певного поняття, адже для прийняття виваженого самостійного рішення потрібно «впізнати» той чи інший образ. У цьому ключі вважається за доцільне будувати й весь освітній процес у цілому
9	*Урахування вікових і індивідуальних особливостей учнів*	Вікові та індивідуальні особливості учнів ураховуються, але навчальні завдання пропонуються школярам за принципом випередження (за Л.С. Виготським)

Потреба в фасилітативних принципах виникає з того моменту, зазначає A.Maslow, коли організатори освітнього процесу відчувають незадоволення його станом, коли виникає необхідність винайти нове правило, норму, засіб виконання діяльності за умов досить великого обсягу емпіричних даних з метою розв'язання даного конкретного завдання (Maslow, 1961: 1–12).

Обґрунтуємо фасилітацію як провідний принцип, який використовується в навчальному процесі середніх закладів освіти. Психологічне пояснення принципу фасилітації, його тлумачення, наведення доказів на його підтримку, мабуть, вимагають вказати причини введення даного принципу як обов'язкового в освітній процес, що, в свою чергу, допоможе узагальнити досвід виконання школярами практичної діяльності на уроках із різних предметів (зробити так зване «індуктивне узагальнення»). Введення принципу фасилітації зумовлюється, передусім, цілями модернізації педагогічної освіти, концепцією безперервної освіти (освіти, яка здійснюється протягом всього життя людини), умовами середовища середніх закладів освіти, а також самою навчальною практикою, особистісно значущим досвідом навчання з переорієнтацією з оцінки учнями навчальних курсів на самооцінку, множинністю і одночасне існування різних систем тлумачення оточуючого світу.

По відношенню до норми фасилітативної діяльності з першого погляду здається, що було б досить легко вказати «місце» даної конкретної діяльності: вона може відповідати нормі, бути нижче (відставати від норми) або перевищувати норму. На жаль, в психології поняття «норми» не існує (тим більше, коли ми говоримо про пізнавальну діяльність), адже певного стандарту навчальної діяльності в закладах середньої освіти немає. Ми лише можемо припустити, що моделі пізнавальної діяльності (рецептурно-адресна, репродуктивна, алгоритмізована, прогностична і т.п.) імпліцитно вказують на її невідповідність сучасним вимогам модернізації середньої освіти.

На жаль, традиційна методика викладання багатьох навчальних дисциплін до сих пір залишається авторитарною, такою, що заснована на переконаннях, роз'ясненнях, примусі, вимогах впливу на особистість за допомогою зовнішніх стимулів. Принцип

фасилітації передбачає зовсім інше: активно включати учнів в процес пізнавальної діяльності, створюючи неабиякі передумови для самоорганізації і саморозвитку особистості.

Фасилітація підпорядковується особливим принципам: вона розрахована на ідеалізовану модель виконання діяльності, за якої всі атрибути є ідеалізованими або наближеними до цього. Фасилітативна взаємодія, без сумнівів, підпорядковується знанням щодо сутності, змісту, структури навчання, його законам і закономірностям, експлікується у вигляді норм діяльності, регулятивів для практичної роботи, що виконує роль орієнтирів для конструювання практичної діяльності на уроках. Сутність фасилітації полягає, на нашу думку, в тім, що фасилітативна взаємодія відповідає способам регулювання взаємостосунків протилежних сторін, тенденцій навчального процесу, що, в свою чергу, відображується на способах розв'язання протиріч, на досягненні гармонії, яка дозволятиме і вчителям, і школярам досить успішно розв'язувати освітні задачі. При цьому, теоретичною основою для обґрунтування цього принципу є закони і закономірності освітнього процесу в середніх школах.

Атрибутами поняття «фасилітативна взаємодія» є: «підстава участі у пізнавальній діяльності», «внутрішнє переконання людини у необхідності здійснення фасилітативної взаємодії», «норми поведінки і діяльності у фасилітативній взаємодії», «результат фасилітативної взаємодії» (рис. 1.3).

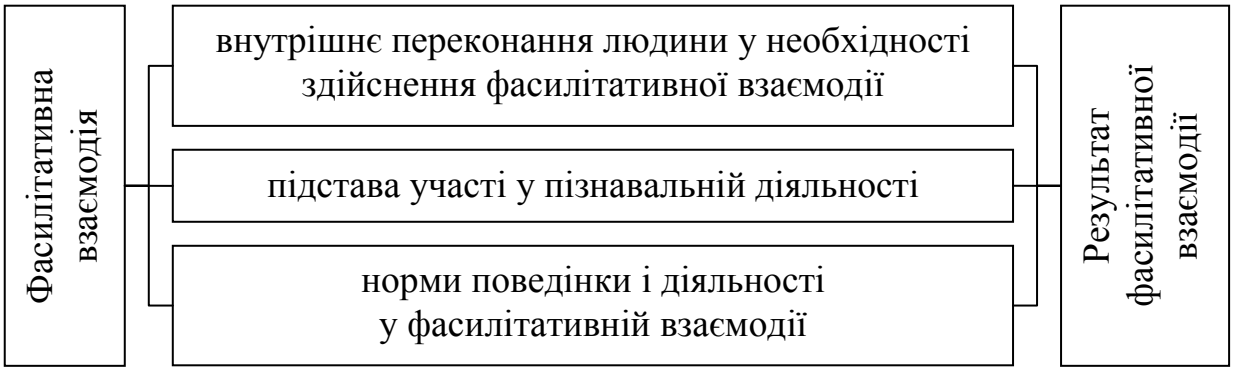


Рис. 1.3. **Атрибути фасилітативної взаємодії**

«Підстава участі у пізнавальній діяльності» є достатньою умовою для пізнання та виконання діяльності. Підставою вчинків, на думку психологів, постають їхні

мотиви; підставою суджень є судження інших людей або особистісно значущий досвід суб'єктів фасилітативної взаємодії.

До внутрішніх переконань людини входять знання, потреби, які можуть, разом з тим, бути мотивами поведінкових актів суб'єкта. Переконання, сформовані у вчителів в традиційній системі навчання, можуть не зазнавати (і часто не зазнають) трансформацій в бік прийняття фасилітації як особистісно значущого феномену. Аналогічне становище може мати місце і у школярів, які всім своїм попереднім досвідом були привчені до обов'язкового виконання інструкцій, методичних рекомендацій та ін. Виходячи з цього, виникає необхідність взаємного навчання суб'єктів правилам (принципам, механізмам) фасилітативної взаємодії.

Досить важко говорити щодо норм поведінки і діяльності у фасилітативній взаємодії. Норма є певним керівним аргументом, правилом, зразком, які суб'єкти фасилітативної взаємодії приймають як особистісно значущі. В умовах фасилітативної взаємодії у процесі пізнавальної діяльності поведінка суб'єктів навчання буде залежати від характеру взаємостосунків з групою, колективом, членом якого він є. Успіх фасилітативної взаємодії великою мірою залежить від того, чи схвалює або не схвалює учень колективні цілі й мотиви, емоційно «заряджаючись», співпереживаючи, підпорядковуючи (або не підпорядковуючі) свою індивідуальну поведінку груповим нормам (правилам), рольовим особливостям взаємодії тощо. Ціннісно-аксіологічні аспекти (потреби і мотиви) особистості набувають характеру вчинку, особистісно-значущого акту, коли норми поведінки та діяльності заздалегідь обговорені і прийняті учнями ще до початку їхньої участі у пізнавальній діяльності.

Результат, який закономірно одержується особистістю в результаті застосування принципів фасилітативної взаємодії в навчальному процесі, досить важко переоцінити. Його вплив відбувається за вектором взаємодії «вчитель – учень». По-перше, цей вектор досить кардинально змінює ставлення суб'єктів навчання до фасилітативної взаємодії: вона стає зрозумілою, значущою, привабливою і творчою. Ефективність кінцевого результату буде значно вищою, якщо той, хто навчається, працює не лише заради оцінки або з огляду на бажання його/її батьків, а із-за свого

особистісного самовдосконалення та зростання. Самооцінка учня спонукає його, як правило, на подальшу самоосвіту, орієнтацію на набутий особистісно значущий досвід, читання праць, експлікованих у психолого-педагогічній науці.

Керуючись принципом фасилітації в практичній діяльності, ми звернули увагу на те, як вона позитивно впливає на емоційний стан суб'єктів освітнього процесу. Відповідаючи на запитання анкети: «Чи подобаються Вам принципи організації фасилітативної взаємодії на уроках?», вчителі зазначали: «З'явилося бажання працювати творчо», «зрозуміли механізми активізації пізнавальної діяльності школярів», «розкрили свій потенціал», «отримали емоційне натхнення» і т.п. Рефлексія підсумків пізнавальної діяльності створює для вчителів передумови «віяла» ідей для подальшої творчості в удосконаленні самопідготовки, актуалізує їхні прагнення до включення змін і доповнень до навчальних планів, до нормування часу для урочної та позаурочної системи освіти, організації екскурсій, дозвілля школярів, їх взаємодії з бібліотеками, науковими гуртками, суспільними організаціями тощо.

На вищому рівні продуктивної пізнавальної діяльності та фасилітативної взаємодії ми маємо справу з ідеалізованими атрибутами і правилами виконання цієї діяльності, які забезпечують досягнення цих атрибутів та їх актуалізацію. Останні, в свою чергу, й формують принципи, які визначають продуктивність фасилітативної діяльності, постаючи як суб'єктивна (теоретична, раціональна, науково достовірна) реальність, як передумова, основа виконання зовнішньо детермінованих (виконавчих) об'єктивних дій і вчинків суб'єктів соціальної взаємодії.

Фасилітативна взаємодія має допомогти школярам «увійти» в демократичне суспільство, визнаючи їхні громадянські права на підвищення професійного рівня, враховуючи особистісну мотивацію учнів. Зважаючи на останнє, нами визначено сукупність загальних принципів організації освітнього процесу для педагогів нового покоління, якими мають керуватися як вчителі,так й учні (особи, які навчаються):

• свобода і право вибору навчальної дисципліни, вибір індивідуального освітнього маршруту;

• науковість (при цьому наука має розглядатися не як істина, а як одна з версій, множинність і паралельне існування різних систем тлумачення світу. Сучасна наука з огляду на ці позиції має характеризуватися не як обґрунтування певних знань, а як деяке уточнення способу їхнього отримання, аналізу та інтерпретації);

• випереджаюче практико зорієнтований підхід у освітньому процесі;

• особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи в освітній парадигмі;

• креативність, діалогічність (полісуб'єктність), відкритість, інтегративність; динамічність і актуальність змісту навчальних курсів;

• цілісність освітньої практики і оптимальність змісту навчально-тематичних блоків навчальних програм;

• дотримання принципів фасилітативної взаємодії.

Отже, окреслимо засадничі підходи концептуальної парадигми принципу фасилітативної взаємодії. Три ключових позиції – синергія (співробітництво), взаємозалежність и особистісна автономія – були покладені в основу принципу фасилітації. Вони суттєво доповнюють цілісний комплекс психолого-педагогічних умов і зумовлюють успіх процесу пізнання суб'єктами один одного в процесі фасилітативної взаємодії (табл. 1.3).

З фреймів, наведених у даній таблиці, бачимо розуміння важливості співпраці (синергії), взаємозалежності, терпимості, толерантності, прав людини, відповідальності кожного за кінцеві результати, на досягнення яких вони спрямовані. У цих ключових положеннях процесу пізнання полягає сенс філософії фасилітації, особистісно і діяльнісно опосередкованої позиції вчителя-фасилітатора, сутність принципу фасилітації в дидактиці андрагогіки.

Стратегія фасилітації в освітньому процесі загальноосвітньої середньої школи передбачає спрямованість добре узгоджених дій суб'єктів освітнього процесу, перш за все, з метою виявлення і нівелювання причин, які породжують проблеми і труднощі в професійно-педагогічній діяльності, допомоги в самоактуалізації педагога, а не на боротьбу з їхніми наслідками або з огляду на прагнення «провчити» і покарати. Своєчасні превентивні психолого-педагогічні консультації, які орієнтуються на потребах конкретного учня чи дитячої мікрогрупи даного віку,

сприяють переборенню труднощів та перешкод на етапах особистісного зростання школярів.

Таблиця 1.3

Ключові положення фасилітативної парадигми в системі сучасної середньої освіти

Синергія співробітництва	Взаємозалежність	Автономія
готовність до роботи (співробітництву) з іншими членами мікрогрупи в розв'язанні чітко узгоджених задач	розуміння того, яким чином всі члени суспільства перебувають у взаємодії, іноді як автономні, суверенні особистості, іноді – як такі, що співпрацюють у межах мікрогруп	готовність взяти на себе відповідальність щодо задоволення пізнавальних потреб
здатність задовольнити освітні потреби групи, окремих її членів	взаємна повага, що виникає з огляду на почуття власної гідності та розуміння потреби інших (з урахуванням мети фасилітативної взаємодії)	розуміння рівня домагань і власної самооцінки, усвідомлення почуття власної гідності
оцінка внеску кожного в освітній продукт фасилітативної взаємодії	визнання прав і переваг інших під час здійснення фасилітативної взаємодії	зміна рішень на основі змін обставин, відповідних ситуаціям фасилітативної взаємодії
готовність поступатися індивідуальною метою на користь більш глобальної мети	взаємонавчання, засноване на визнанні цінностей інших осіб	навчання як формальним освітнім навикам, так і його творчим формам
	взаємозалежність і співробітництво, які розширюють перспективи в пізнавальному процесі, розвивають самооцінку і розуміння важливості фасилітативної взаємодії	широкий погляд на майбутнє: визначити головний напрямок здійснення фасилітативної взаємодії, а не досягти певну окремої мети; розв'язання нагальних завдань і певних завдань на довготривалу перспективу

Головне в реалізації принципу фасилітативної взаємодії є саморозвиток особистості тої дитини, яка навчається, допомога в реалізації латентних потенційних творчих здібностей у розв'язанні проблем самовизначення та самовдосконалення.

Базовою ціллю фасилітативної взаємодії є опора на потенційні можливості педагога в самоактуалізації, універсальною характеристикою якої, на думку A.Maslow, є креативність – «фундаментальна особливість людської природи», «особистісні потенціали, дані кожній людині від народження», «спосіб світосприйняття, взаємодії з реальністю» (Maslow, 1970: 329–353). Сутність

фасилітації полягає в тім, щоб актуалізувати креативність кожного окремого учня з метою, щоб він актуалізував властиві лише йому ставлення до подій, щоб кожен акт його пізнавальної діяльності був актом творчості, таким, який можна вважати фасилітативним за своєю природою. Задоволення потреби в самоактуалізації в даному разі є доволі превентивним заходом профілактики фрустрації. «Очевидно, – зазначає A.Maslow, – що підвищення рівня фрустрації викличе не тільки особистісні, а й соціальні наслідки» (Maslow, 1970: 356). Превентивна фасилітація викликає профілактику психолого-педагогічних девіацій, емоційного «вигорання». Рушійною силою здорової людини є потреба в розвиткові і повній актуалізації закладених у особистості потреб. Наприклад, головне, що буде відрізняти педагога з високим рівнем самоактуалізації від особистості з середнім або низьким рівнем є не кількісні, а якісні характеристики: його бажання «конфліктують» із розумом, тоді як у особистості актуалізується власне «самість», власне «Я», яке є завжди унікальним й неповторним, адже у даному випадку вчитель досить відповідально виконує свій професійний і громадянський обов'язок. Фасилітація допомагає задоволенню важливих для педагога базових потреб, зокрема:

• в безпеці: прагнення уникнути критики, покарань, збереження стабільних взаємостосунків із колегами;

• в бажанні спілкуватися з колегами, бути прийнятним в процесі спілкування;

• у визнанні, самоствердженні: участь в новаціях з метою досягнення бажаного результату, бажання впливати на процес формування цілей групи та ін.;

• в самовираженні: бажання розвивати себе, прагнення брати участь в розробці та впровадженні нововведень заради особистої і громадської користі, належати до інтелектуального потенціалу суспільства та ін.

Кінцевим результатом фасилітації, на нашу думку, можна вважати суттєвий вплив на самоактуалізацію, – швидше за своїми експресивними характеристиками, ніж за функціональними тощо (Кокун, 2004).

Наступний елемент, який створює позитивний клімат для самоініційованої фасилітативної взаємодії – емпатійне розуміння, щирість або справжність взаємостосунків. Це означає, що фасилітатор знаходиться в прямих особистісних стосунках з учнями, це – ніби «зустріч обличчям до обличчя». З цієї точки зору передбачаємо, що вчитель має бути щирим у відношеннях зі школярами, яких він

навчає. Педагог може бути захопленим, йому може бути нудно, він може бути зацікавлений процесом навчання. Педагогу може подобатися або не подобатися результат роботи учня або групи (чи мікрогрупи), але при цьому він не буде стверджувати, що це – «добре» чи «погано». Він просто висловить свої почуття і переживання щодо цього. Таким чином, педагог має знаходитися в особистісній позиції по відношенню до школярів, які навчаються, а не лише виконувати вимоги, закріплені навчальними планами (Павелків, 2002).

Принципи фасилітативної взаємодії є ніби ідеалізованими правилами психолого-педагогічної діяльності, що відповідають її атрибутам, компонентам, функціям і структурам. Останні в сукупності є стійким, надійним внутрішнім орієнтиром (еталоном) діяльності педагога, що забезпечує для нього свободу творчості, є фактично інструментом творчості.

Оскільки принцип фасилітативної взаємодії безпосередньо стосується мотиваційно-вольової сфери особистості, то, безперечно, його слід назвати принципом становлення мотивів діяльності (поведінки) і вольових якостей особистості. Звідси стає зрозумілою сутність принципу фасилітації як феномена мислення, його евристична роль в практичній діяльності, а також механізми формування (виникнення, становлення) принципу фасилітативної взаємодії на цілком усвідомленому рівневі.

Вчитель-фасилітатор допомагає учням розвивати позитивну самооцінку в просторі роботи в групі і у розв’язанні індивідуальних задач. На нашу думку, фасилітативна взаємодія ніби «підвищує» перевагу кожного, підкреслюючи професійну компетентність і інтуїцію кожної окремої особистості. Сьогодні важливо не просто декларувати особистісно зорієнтований підхід в системі середньої освіти, а організувати освітній процес таким чином, щоб кожен, хто навчається, отримував і здобував знання не взагалі, а особисто для себе – персоніфіковано, хоча, разом із тим, працював із урахуванням потреб своєї школи.

Практична реалізація принципу фасилітативної взаємодії має ураховувати результати діагностики з огляду на диференціювання учнів за рівнями підготовки:

• переводити обдарованих школярів на навчання за індивідуальними планами-проєктам (індивідуальними освітніми маршрутами), з якими він має прибути на навчання і після відповідного коригування вирішити (разом із батьками), які

заняття відвідувати, з ким із вчителів проводити індивідуальні консультації, на які предмети звернути особливу увагу, в якій бібліотеці працювати і т.п. Результати пізнавальної діяльності (реферат, концепція, програма, модель, проєкт і т.п.) представляються також і у формі творчого звіту, узагальненого досвіду, презентації, наукової роботи на Малу Академію наук і т.д.;

• залежно від індивідуальних особливостей учня форми і тимчасові межі подолання ступенів процесу індивідуального розвитку можуть бути досить-таки варіативними, фасилітуючи можливість постійного особистісного зростання школярів у напрямку опанування особистісно значущим досвідом;

• після відповідної експертизи результатів пізнавальної діяльності практикувати презентації авторських програм і творчих розробок, результатів психолого-педагогічних експериментів і досліджень.

На сучасному етапі розвитку теорії фасилітативної взаємодії пріоритетне значення набувають особистісно-значущі креативні механізми, що сприяють розвиткові психолого-педагогічної творчості, зменшення впливу когнітивного дисонансу на основі синергетичного, ціннісно-акмеологічного підходів і принципу фасилітації в освітній системі. Вчитель-фасилітатор, як правило, намагається поглиблювати освітнє середовище, створює своєрідну нішу – «простір можливого» – для орієнтації педагога в світі цінностей і досягнення високого рівня професіоналізму (Карпенко, 1998).

Принцип фасилітації є теоретико-методологічною складовою створення позитивних умов для усвідомлення та підтримки глибоко індивідуальної сутності, самостійності та становлення особистістю своїх життєвих обставин. Сутність педагога не є дещо статичним, таким, що не може змінитися, та являє собою процес безперервного прагнення до самоактуалізації, до професійного становлення, набуття свого особистісно значущого досвіду в творчій діяльності.

До базових ***принципів фасилітативної взаємодії*** можна віднести наступні положення:

• визнання цінності, неповторності, цілісності особистості учня, його прав на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, утвердження і захист індивідуальності; незалежно від будь-яких новацій та інновацій – право на прийняття/неприйняття цілісної особистості залишається за школярем. Суверенність вважається

системоутворювальною властивістю особистості, що надає їй цілісності, і завжди сприймається особистістю як значуща характеристика;

• з огляду на принципи здійснення фасилітативної взаємодії педагогам необхідно рішуче відмовитися від ідеології «формування», «штампування» школярів із конкретними особистісними здатностями та здібностями, а також використовувати фасилітативну практику у розв'язанні проблем життєдіяльності та самовдосконаленні. Фасилітація є своєрідним, важливим актуалізатором креативності школяра.

Принцип фасилітації, який експліцитно представлений на основі емпіричного досвіду школярів, не обмежується «старими», набутими знаннями, вміннями та навичками. Важливо наголосити, що вчитель, керуючись у своїй практичній діяльності принципами фасилітативної взаємодії, орієнтується, як правило, на його реалізацію в парадигмі інших принципів навчання дорослих (синергії, особистісно діяльнісного опосередкування, резонансу, амбівалентності та ін.), які в своїй сукупності формують цілісну структуру, так зване «концептуальне ядро» фасилітативної взаємодії. Це ядро, в свою чергу, створює позитивні передумови для вчителя для формулювання своєрідних «законів» щодо організації освітнього процесу, починаючи від цілепокладання до аналізу результатів пізнавальної діяльності.

1.5. Психологічні чинники, що детермінують плин педагогічної фасилітації

До сих пір питання психологічних чинників, які дозволяють досить точно стверджувати, як саме присутність інших, сторонніх людей, які спостерігають за процесом виконання даною особистістю пізнавальної діяльності, впливає на результат цієї діяльності, залишається не до кінця висвітленим у психологічній літературі. Психологи стверджують, що такими психологічними характеристиками можуть бути особистісні властивості та якості індивіда, особливості конкретної ситуації та виконання завдання або задачі.

Схарактеризуємо ***особистісні чинники***. На особливу увагу заслуговує тривожність як властивість людини, що актуалізує її особистісну диспозицію. Зокрема, Т.Г.Браже виявила, що у високотривожних дітей темп виконання

діяльності, як правило, знижується, а у низькотривожних – зростає в присутності сторонніх спостерігачів. Також Т.Г.Браже припустила, що присутність іншої людини сприймається високотривожними дітьми як ситуація оцінки, при цьому тривога суттєво заважає працювати. Для низькотривожних дітей спостерігач постає як стимул виконання більш успішної діяльності (Браже, 1995: 69–73). В дослідженнях В.К.Вілюнаса (1990) було отримано аналогічні результати. Присутність спостерігача/-ів суттєво заважала високо- і середньою мірою тривожним жінкам, але не заважала низькотривожним.

Однак у емпіричних дослідженнях М.І.Єрецького (1988) не було виявлено, що рівень тривожності людини опосередковує вплив ефекту присутності стороннього спостерігача на виконання психомоторного завдання. Різниця в результатах може бути пов’язана з різними шкалами особистісної тривожності, а також з різницею в вибірках респондентів і типах завдань. У всякому разі, слід було здійснити додаткові емпіричні дослідження, щоб зрозуміти, як саме тривожність впливає на поведінку людини в присутності інших людей. З ефектом фасилітації, безсумнівно, щільно пов’язаний і рівень підготовленості людини. Так, К.Інгенкамп (1991) припустив, що більш підготовленим виконавцям присутність сторонніх осіб заважає, а меншою мірою підготовленим – навпаки допомагає. Останній висновок великою мірою суперечив гіпотезі, сформульованій R.Zajonc (1965: 269–274).

В дослідженнях І.Я.Лернера (1996: 7–11) виявлено, що діяльність людей з повільним і середнім темпами виконання завдань відповідає гіпотезі R.Zajonc (1965), але на швидкість присутність інших не впливає ніяким чином. Емпіричні дослідження Р.Мартене (1979) були пов’язані з рівнем підготовленості осіб до виконання одного виду діяльності, зокрема, в них порівнювалися спортсмени і люди, які не займаються спортом. Всім їх пропонувалося виконати завдання щодо втримання рівноваги в присутності спостерігачів. Виявилося, що люди, які не займалися професійним спортом, виконували завдання в присутності сторонніх набагато краще, ніж спортсмени.

Останнє ми можемо пояснити таким чином. Спортсмени, добре підготовлені в одному виді спорту, необов’язково мають характеризуватися високою здатністю щодо виконання нових, більшою мірою складних для них рухів. Але, з іншого боку, навряд чи варто було очікувати, що спортсмени передбачали, що від них очікують

деякої переваги у виконанні нових завдань і, таким чином, в присутності аудиторії, яка виконувала роль експертів, гірше виступали люди, які не займаються спортом, від яких експерти не очікували успіху. Цей взаємозв'язок рівня підготовленості та успішності виконання завдання в присутності спостерігачів вимагав здійснення подальших емпіричних досліджень.

Певні непорозуміння у сприйнятті завдання або задачі були основним чинником, який впливає на фасилітативну взаємодію. Іншим чинником, який може опосередковано зумовити ефект присутності сторонніх спостерігачів, є стан збудження, в якому знаходиться людина на момент виконання даного завдання або задачі. Якщо за домінувальну реакцію прийняти виконання адекватної дії, то, ґрунтуючись на гіпотезі фасилітації, можна передбачити, що підвищення рівня збудження, викликане присутністю сторонніх, сприятиме виконанню даного завдання або задачі.

Також є деякі підстави вважати, що за умов опанування завдання та оволодіння навчальним матеріалом збудження, яке буде постійно зростати, не буде до безкінечності сприяти поліпшенню виконання завдання або задачі. Коли людина досягає виключно високого рівня збудження, процеси сприйняття і регуляції рухів у цілому порушуються (Кокун, 2004). Тому можна припустити, що помірне підвищення збудження суттєво полегшить виконання добре вивченого завдання, але безперервне зростання збудження, врешті-решт, погіршить його. Цю залежність було експліковано в гіпотезі інвертованої U-подібної кривої або в законі Єркса-Додсона, що є однією з найвідоміших гіпотез в психології (Леонтьев, 1990).

На взаємозв'язок «збудження – виконання діяльності» впливає ще й та обставина, чи є домінувальна реакція правильною або неправильною, а також особистісні та ситуативні чинники, особливості формулювання завдання і передумови, які викликають збудження (Маслоу, 1982).

Отже, психологи зіштовхнулися з необхідністю розглянути питання впливу присутності сторонніх на залежність «збудження – виконання діяльності». Отримані дані дозволили припустити наступне: малозбуджена людина буде виконувати завдання відповідно до гіпотези R.Zajonc (1965: 269), а якщо особистість збуджена помірною мірою – то ефективність виконання завдання буде набагато вищою за умов присутності сторонніх. Але якщо людина з самого початку

досить сильно збуджена, то присутність сторонніх ще сильніше збуджує її, й вона починає виконувати завдання все гірше і гірше. Отже, ці дані дозволяють припустити, що якщо людина великою мірою є збудженою, то присутність сторонніх може діяти на неї заспокійливо і не посилювати, а зменшувати рівень збудження (Мескон, 1994).

Таким чином, досить сильний рівень збудження суттєво знижується в присутності сторонніх, а слабкий рівень – навпаки посилюється. Отже, присутність сторонніх, як правило, полегшує виконання простого завдання і погіршує розв'язання складного, не зрозумілого або не опанованого суб'єктом. Інший чинник, який треба брати до уваги, – це взаємозв'язок між порушенням, викликаним присутністю спостерігачів або учасників спільної діяльності, і виконанням цієї діяльності, що вимагає чіткої координації рухів або неабияких зусиль з боку особистості (Титаренко, 2003).

У роботі R.Selman було висловлено припущення, не підтверджене експериментально, про те, що рівень збудження, необхідний для успішного виконання чітко зкоординованої рухової навички, значно нижче рівня збудження, потрібного для успішного виконання завдання. Гіпотеза R.Selman є інтуїтивною і не підтверджується науковими даними (Selman, 1980).

В дослідженнях R.Riggio, S.Murphy & F.Pirozzolo (2002) не було встановлено різниці між типами впливів з боку глядачів під час виконання завдання. Необхідно вивчити ще багато інших, до сих пір не досліджених ситуаційних чинників. Вчені переконалися, що просте на вигляд явище – ефект присутності інших людей – не є таким вже простим і однозначним, як здається. Присутність сторонніх досить-таки несприятливо впливає у випадку початкового навчання та допомагає виконанню цих же дій, коли вони є добре опанованими.

Досвід вчених свідчить про те, що проста присутність сторонніх осіб не є основним джерелом фасилітації. Провідну роль відіграє боязнь або очікування оцінки – позитивної або негативної, яку можуть дати присутні. Педагог повинен розуміти, що у навчанні, особливо тих дітей, на яких несприятливо впливає присутність сторонніх, треба враховувати наступне: навчання в ситуаціях поза прямої оцінки є найбільшою мірою доцільним, ніж навпаки. Однак, щоб полегшити

виконання учнями добре опанованих дій, в деяких випадків слід використовувати ефективність присутності людей, які здійснюють оцінку (Riggio, 1991: 697).

Протягом багатьох років, працюючи викладачем в університеті, К.Роджерс на практиці показав блискучий приклад найбільш значущого для студентів навчання. У традиційному курсі викладач читає лекції і вказує, що потрібно підготувати і вивчити, студенти слухняно записують це в зошити, складають іспити і почувають себе добре або погано залежно від результатів учіннєвої діяльності; і майже у всіх випадках цим все вичерпується, швидко і невблаганно починають діяти закони забування. В курсі К.Роджерса студенти читають і розмірковують на заняттях і поза заняттями. Не викладач, а самі студенти обирають з прочитаного і продуманого то, що було найбільш значущим для них. К.Роджерс, цікавлячись проблемами освіти, використовував в навчанні особливий метод викладання – «недирективне навчання». Метод К.Роджерса передбачає свободу, плавність, відкритість і терпимість (Роджерс, 1995).

В психологічній літературі зазначені умови, які найбільшою мірою є необхідними для педагогічної фасилітації:

♦ по-перше, пізнавальна діяльність, значуща для учня, має зазвичай місце в ситуаціях, які сприймаються як проблемні. Якщо вчитель є конгруентною особистістю, то це, ймовірно, сприяє набуттю знань. Конгруентність передбачає, що вчитель повинен бути саме таким, яким він є насправді; до того ж він має усвідомлювати своє ставлення до інших людей. Це також означає, що він демонструє свої справжні почуття. Таким чином, вчитель стає відвертим у стосунках з учнями. Він може захоплюватися тим, що йому подобається, і нудьгувати в розмовах на теми, які його не цікавлять. Оскільки він приймає свої почуття як належні йому самому, то у нього немає необхідності приписувати їх учням або наполягати, щоб вони відчували те ж саме;

♦ пізнавальна діяльність, значуща для учня, може мати місце в тому випадку, якщо вчитель приймає учня таким, яким він є, і здатний зрозуміти його почуття. Умови для появи цілковито усвідомленого знання створить учитель, здатний приймати учня безумовно, позитивно ставитися до нього і емпатійно розуміти його почуття страху, передчуття і збентеження, супутні сприйняттю нового матеріалу. К.Роджерсом (2019) було проведено кілька спостережень за результатами учіннєвої

діяльності, зорієнтованої на учня. Ці дослідження свідчать про те, що на тих заняттях, на яких педагог хоча б намагався створити вільну, невимушену обстановку, були отримані такі емпіричні результати: фактичне вивчення і опанування навчальної програми дорівнює вивченню навчального матеріалу в контрольному класі. За даними інших досліджень отримані результати є дещо трохи вищими, за іншими – дещо нижчими. У групі педагогів, центрованих на учнях, результати були суттєво вищими, ніж за умов традиційного навчання, вирізнялися високим рівнем визнання індивідуальності кожної окремої дитини, необхідності творчості, самостійного придбання знань поза уроками і відповідальності учнів.

Необхідними умовами, що сприяють творчій реалізації учнів у спільній діяльності, на думку К.Роджерса, є:

1. *Психологічна безпека*. Вона може бути досягнута за рахунок наступних, пов’язаних з нею процесів:

♦ *Визнання безумовної цінності індивіда*. Учитель, батьки або інша людина, що створює умови для розвитку, завжди сприяє творчості, якщо суб’єкт відчуває, що даний індивід цінний сам по собі у всіх своїх проявах, незалежно від його стану і поведінки. Таке ставлення може, цілком ймовірно, бути щирим тільки тоді, коли вчитель, батьки та інші відчувають потенційні можливості індивіда і тому вірять в нього без жодних умов, незалежно від його стану в даний момент. Індивід відчуває себе в безпеці, усвідомлюючи таке ставлення. Він поступово розуміє, що може бути тим, ким він є насправді, без фальші і облуди, бо його вважають справжньою Людиною незалежно від того, як він себе поводить. Внаслідок цього у нього немає необхідності бути ригідним, він може відверто демонструвати, що означає бути самим собою, може спробувати виявити себе нестандартно, по-новому.

♦ *Створення навчальної атмосфери, в якій відсутнім є зовнішнє оцінювання*. Коли ми не оцінюємо індивіда з точки зору нашої власної системи цінностей, ми сприяємо його творчості. Індивід відчуває своє абсолютне звільнення в просторі, де немає оцінювання за допомогою зовнішніх чинників. Оцінювання завжди сприймається як загроза, завжди призводить до захисної реакції, завжди означає, що певні скрипти особистісно значущого досвіду будуть закритими для усвідомлення. Але якщо судження, зроблені на підставі зовнішніх чинників, є

відсутніми, то суб'єкт може бути більшою мірою відкритим власному досвіду, більш експресивно і емоційно визнавати свої симпатії і антипатії, природу явищ і свою реакцію щодо останніх. Педагог починає розуміти, що джерело оцінювання знаходиться ніби «всередині» нього.

♦ *Психологічна захищеність особистості учня*. Якщо педагог говорить, що я «приймаю» вас, але нічого про вас не знаю, то насправді це – поверхневе сприйняття учнів. Але якщо педагог розуміє школярів, співпереживає, бачить їх внутрішній світ їхніми очима, – в такій обстановці у взаємостосунках зі світом школярі виявляють своє справжнє «Я», експлікують його в різноманітних моделях, образах і творіннях. Це – домінувальний чинник, що сприяє творчості.

2. *Психологічна свобода*. Творчість постає можливою, якщо вчитель та батьки, які займаються розвитком дітей, надають їм повну свободу символічного вираження. Це означає для індивіда повну свободу у висловленнях своїх найпотаємніших думок, почуттях і станах. Останнє сприяє відкритості, а також химерному і несподіваному поєднанню образів, понять і значень, які є елементами творчості (Роджерс, 1990).

К.Роджерс зазначає, що кожен вчитель-фасилітатор, з огляду на ці умови, моделює свій власний інструментарій учіннєвої діяльності. Разом з тим, існують загальні методичні прийоми, що застосовуються в різних модифікаціях багатьма вчителями-фасилітаторами:

1) використання ресурсів учіннєвої діяльності (засобів навчання: книг, наочних посібників, приладів, інструментів і т.п.), які дозволяють створювати особливі умови, що полегшують використання учнями цих ресурсів, забезпечують їхню психологічну доступність для учнів;

2) створення в процесі навчання зворотних зв'язків між учителями і учнями (взаємне опитування – діалог, співбесіда, групові форми спілкування і навчання і т.п.);

3) психолого-педагогічний супровід учнів, тобто фіксація чіткого співвідношення обсягів навчальної роботи, її якості і оцінок на основі спільного обговорення. Це, з одного боку, стимулює і організує самостійне і осмислене навчання учнів, а, з іншого, – створює в процесі учіннєвої діяльності найбільшою мірою сприятливу психологічну атмосферу впевненості і безпеки, свободи і відповідальності;

4) організація процесу навчання в різновікових учнівських діадах або тріадах, в яких один учень виконує функції асистента вчителя. Цей прийом забезпечує істотний прогрес в навчанні, значно підвищує у школярів мотивацію навчання і впевненості в досягненні поставлених перед ними навчальних цілей;

5) розподіл учнів класу на дві мікрогрупи, в одну з яких входять учні з позитивними настановленнями щодо гуманістичного (вільного) навчання, а в іншу – ті, хто більш схильний в силу певних причин (в основному – пов'язаних з особливостями сімейного виховання) до традиційного навчання;

6) організація груп вільного спілкування (як окремо для учнів і вчителів, так і змішаних) з метою підвищення рівня психологічної культури міжособистісного спілкування, актуалізації особистісних настановлень (відкритості, доброзичливості, безоцінного прийняття), характерних для учасників фасилітативної взаємодії (Роджерс, 2019).

Отже, на нашу думку, можна виділити такі ***особистісні чинники***, які зумовлюють ефективність здійснення фасилітативної взаємодії:

- помірний рівень тривожності особистості;
- неповне (часткове) розуміння сформульованого вчителем завдання або задачі;
- помірний рівень нервового збудження, який сприяє прийняттю фасилітативної взаємодії як особистісно значущої у процесі виконання діяльності;
- емотивна презентація контексту завдання або задачі або емотивне викладання навчального матеріалу у разі здійснення педагогічної фасилітації;
- компресування сфери авторитетного впливу дорослих;
- взаєморозуміння учасників фасилітативної взаємодії;
- взаємне прийняття індивідуальних психологічних властивостей один одного;
- вміння поставити себе на місце інших, ідентифікуватися з ними;
- довіра до учасників фасилітативної взаємодії;
- актуалізація суб'єктності особистості (у цьому випадку неабияку роль відіграють суб'єктивні параметри особистості педагога, які осмислюються і обов'язково враховуються учнями);
- формування значущого психологічного статусу особистості.

Ефективність здійснення фасилітативної взаємодії зумовлюється низкою особистісних чинників (рис. 1.4).

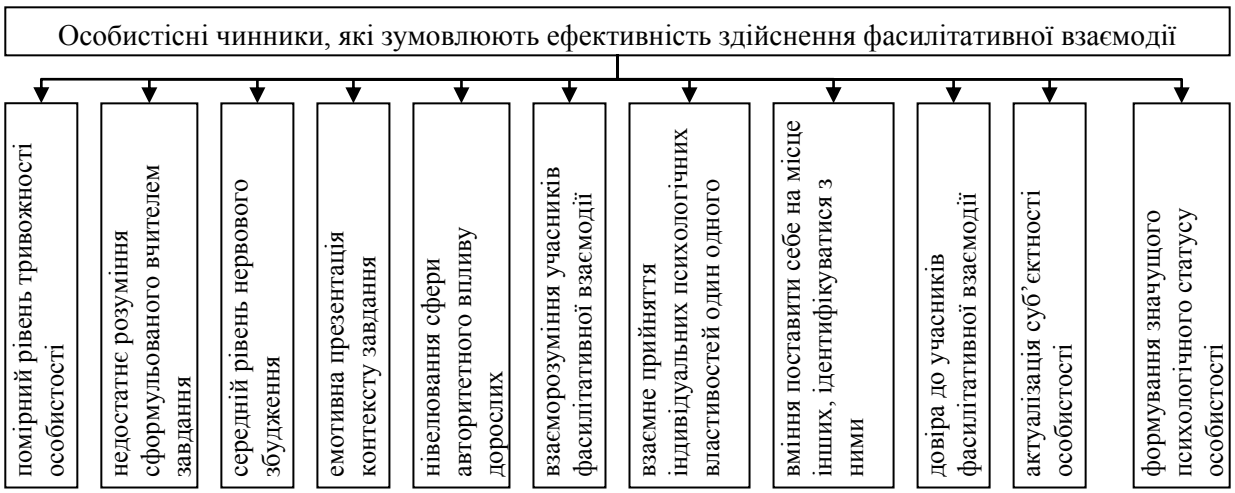


Рис. 1.4. **Особистісні чинники ефективності фасилітативної взаємодії ні чинники, які зумовлюють ефективність здійснення фасилітативної взаємодії**

Висновки до першого розділу

В розділі зазначено, що фасилітація є ключовою концепцією недирективної, зорієнтованої на клієнта чи особистісно зорієнтованої психотерапії, розробленої К.Роджерсом. Важливою особливістю фасилітативного підходу є формування почуття безумовної довіри до людини. В психологічній літературі під фасилітацією мається на увазі особистісно зорієнтований підхід, виражений у глобальному почутті довіри до людини, у тенденції до особистісного зростання, розвитку та реалізації її індивідуального потенціалу (В.Л.Зливков, С.О.Лукомська, М.Х.Мескон, Н.О.Михальчук, Е.З.Івашкевич та ін.).

Наголошено, що соціально-генетичним механізмом фасилітації є механізм передачі культури: фасилітувати означає стимулювати, активізувати, створювати сприятливі умови, вносити зміни та впливати, підтримувати, допомагати, піклуватися тощо; віра в оригінальну, конструктивну та творчу сутність людини як самоцінність. Базовим впливом фасилітативної взаємодії як процесу є: переконання в соціально-особистісному характері фасилітації, що актуалізує конструктивний особистісний потенціал особистості в процесі міжособистісного спілкування (І.В.Волженцева, І.В.Гордієнко-Митрофанова, О.М.Леонтьєв, О.М.Корніяка, С.Д.Максименко, I.Malzman, E.Eisman, L.Broks, W.Smith та ін.). Показано, що

результатом фасилітації є: розуміння особистістю необхідних та достатніх умов для здійснення ефективного міжособистісного спілкування, що сприяють розвиткові особистості та забезпечують конструктивні особистісні зміни (Т.І. Доцевич, Н.І.Жигайло, Р.Мартене, D.Master та ін.).

В розділі визначено, що принципами фасилітативної взаємодії в процесі міжособистісного спілкування на уроках в середніх закладах освіти є: розробка індивідуального навчального маршруту, провокування особистісних змін учнів через низку навчальних задач, які вміщують ситуації когнітивного дисонансу, стимулюючи школярів їх до процесу створення, створюючи позитивні умови для взаємодії, пропонуючи різні точки зору щодо змістових компонентів навчання (взаємне опитування – діалог, співбесіда, групові форми спілкування та навчання тощо); висновки за індивідуальними та груповими завданнями з учнями, організація навчального процесу в діадах, формування комунікативних груп, створення умов для формування змістового навчання та особистісного розвитку учнів (D.Bem, T.Bever, J.Fodor, M.Garrett та ін.).

Виокремлено компоненти фасилітації, які створюють такий мікроклімат у колективі, що забезпечуватиме особистісне зростання і розвиток: справжність, «природність», щирість особистості; конгруентність; прийняття своєї особистості та особистості іншої людини, піклування щодо неї, і, навіть у разі визнання недоліків іншого – позитивне прийняття цієї людини; емпатійне розуміння. Висвітлено, що фасилітативна взаємодія є досить специфічним, активним різновидом переходу поведінкових паттернів у стійкі сенсові структури, що забезпечують зміну особистості як школяра, так і самого педагога (Е.Стоун, A.Knapp, H.Kelley, J.Thibout, F.McCenna, A.Newell, H.Simon та ін.).

Показано, що фасилітація є специфічним видом діяльності вчителя. Зазначено, що фасилітація передбачає зміни позиції методиста, вчителя, педагога в процесі навчання. Актуалізуючись на рівні всіх блоків, вчитель вміло фасилітує (управляє, спрямовує, допомагає) учням в їхній навчальній діяльності. Отже, з’являється певне новоутворення, в якому головною фігурою є сам школяр як суб’єкт власної пізнавальної діяльності; методист (вчитель) лише використовує всі можливості

освітнього середовища, спрямовує діяльність учня з метою подальшого розвитку його особистості.

Виділено функції фасилітації: функція стимулювання; функція актуалізації; функція формування суверенності особистості школяра; функція управління освітнім процесом; функція інтерактивної взаємодії; функція створення творчого освітнього середовища; морально-розвивальна функція; інтегрувальна функція; диференціювальна функція тощо.

До домінувальних *принципів фасилітативної взаємодії* віднесено:

• визнання цінності, неповторності, цілісності особистості учня, його права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, утвердження і захист індивідуальності; незалежно від будь-яких новацій та інновацій право на прийняття/неприйняття цілісної особистості залишається за школярем. Суверенність вважається системоутворювальною властивістю особистості, що надає їй цілісності, і завжди сприймається особистістю як значуща характеристика;

• з огляду на принципи здійснення фасилітативної взаємодії слід педагогів необхідно рішуче відмовитися від ідеології «формування», «штампування» школярів із конкретними особистісними здатностями та здібностями, а також використовувати фасилітативну практику у розв’язанні проблем життєдіяльності та самовдосконаленні. Фасилітація є своєрідним, важливим актуалізатором креативності школяра.

Отже, фасилітативний підхід наголошує, що людина вміщує неабиякі ресурси для самопізнання, зміни власної Я-концепції, цілеспрямованої поведінки, а цілковите опанування цими ресурсами постає можливим лише в тому випадку, якщо в суспільній групі створюється позитивний мікроклімат, що сприятиме становленню психологічних настановлень.

В наступному розділі буде проаналізовано особливості організації фасилітативної взаємодії з огляду на діалогічний підхід в освіті.

Результати даного теоретичного аналізу представлені у таких публікаціях:

1. Артемова, О.І. & Хупавцева, Н.О. (2017). Психологічні фактори розвитку креативності особистості майбутнього психолога. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 9,* 19–24. *(Доробок здобувачки полягає в розробці структурно-функціональної моделі розвитку креативності особистості майбутнього психолога).*

2. Хупавцева, Н.О. (2020). Атрибути фасилітативної взаємодії вчителя та учнів на уроках у процесі організації пізнавальної діяльності. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. XII: Психологія творчості, 27,* 256–268.

3. Хупавцева, Н.О. (2020). Концепція фасилітативного навчання в парадигмі гуманістичної психології. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ-Ніжин. Т. XIV: Методологія і теорія психології, 3,* 260–273.

4. Хупавцева, Н.О. (2014). Особистісний розвиток школярів у діяльності з читання художніх творів. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 23,* 676–687. *(Index Copernicus*).

5. Хупавцева, Н.О. (2020). Психологічні принципи фасилітативної педагогічної взаємодії. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, 20,* 137–148.

6. Хупавцева, Н.О. (2020). Теоретико-методологічні основи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. (Монографія). Київ : «Центр учбової літератури». 400 с.

7. Khupavtseva, N.O. (2019). Argumentative discourse as a psychological factor of organizing facilitative interaction at the lessons at a secondary school. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 46,* 394–419. *(Index Copernicus*).

8. Khupavtseva, N.O. (2019). Psychological features of facilitative interaction in the process of organizing dialogues at the lessons at secondary schools. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 13*, 180–189. *(Index Copernicus*).

РОЗДІЛ ІІ.
ФАСИЛІТАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ В ПАРАДИГМІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У розділі проаналізовано філософсько-методологічні основи створення системи фасилітативного навчання на основі діалогу, розкрито історичні передумови моделювання фасилітативної взаємодії; уточнено зміст поняття фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; розглянуто особливості побудови евристичного діалогу як домінувального засобу організації ефективної фасилітативної взаємодії; запропоновано алгоритмізацію вчителем евристичної діяльності школярів; розроблено теоретичну модель фасилітативної взаємодії в навчальному процесі закладів середньої освіти.

2.1. Філософсько-методологічні основи моделювання системи фасилітативного навчання на основі діалогу

В даному параграфі дослідження проаналізуємо філософсько-методологічні і психолого-педагогічні аспекти як детермінанти організації фасилітативної взаємодії в закладах середньої освіти. Метою параграфа є виявлення філософсько-методологічних передумов моделювання системи фасилітативного навчання на основі діалогу. Дана мета конкретизується у таких завданнях: 1) актуалізувати філософсько-методологічну складову моделі діалогізації фасилітативної взаємодії, засновану на базисній тріаді груп пізнавальних запитань («Що?», «Як?», «Чому?»); 2) виявити історико-релігійні та психолого-педагогічні передумови діалогізації системи фасилітативного навчання; 3) визначити психолого-педагогічні функції запитання з метою розкриття і формування фасилітативного потенціалу особистості як творця та суб'єкта самостворення – активного учасника змін, що відбуваються не лише в освітньому процесі сучасної школи, але й в оточуючому світі.

Фасилітативне навчання (Habermas, 2000; Kenneth, 1972: 659–671; Ruth & Kenneth: 106–116) спрямоване, передусім, на розкриття особистісного, творчого

потенціалу особистості учня, його творчу самореалізацію (проте, ці моменти, безперечно, також притаманні й педагогу як суб'єкту фасилітативної взаємодії). Учень зможе розвивати свої індивідуальні можливості та здібності, зможе досягати успіхів в усіх освітніх галузях в тому випадку, якщо йому будуть надані такі можливості: визначати індивідуальний сенс вивчення навчальних дисциплін, ставити власні цілі у вивченні кожної конкретної теми або розділу, обирати оптимальні форми і темпи навчання, застосовувати ті способи навчання, які найбільшою мірою відповідають його індивідуальним особливостям, здійснювати рефлексію власної освітньої діяльності. При цьому створення школярем власного освітнього продукту є можливим за умов оволодіння ним основами креативної, когнітивної та організаційної фасилітативної діяльності (Lewin, 1997).

За умов здійснення учнями даних видів фасилітативної діяльності виявляються відповідні останнім якості та властивості особистості: 1) когнітивні (пізнавальні) вміння, тобто «вміння» відчувати навколишній світ, ставити запитання, знаходити причини певних явищ, позначати своє розуміння або нерозуміння певного питання та ін.; 2) креативні (творчі) вміння та характеристики – натхненність, фантазія, гнучкість розуму, усвідомлення протиріч; розкутість думок і почуттів, рухів; прогностичність; наявність власне своєї думки і ін.; 3) вміння здійснення оргдіяльності – здатність до усвідомлення цілей фасилітативної діяльності та вміння їх пояснити, розтлумачити, обґрунтувати; вміння ставити мету і досягнути її; прагнення до особистісно значущих досягнень; здатність щодо нормотворчості; актуалізація рефлексивного мислення і т.ін. Подібна фасилітативна взаємодія вчителя та учнів стимулює творчу самореалізацію останніх в закладах середньої освіти (Fischer, 1980).

Проєктування і реалізація учнями самоосвіти, творча самореалізація школяра є можливими, на наше стійке переконання, лише в їхніх діалогах із зовнішнім освітнім середовищем. Отже, проаналізуємо філософсько-методологічні основи моделювання системи фасилітативного навчання на основі діалогу. Згідно з тлумаченням фасилітативної взаємодії, учень на першому етапі своєї освітньої діяльності пізнає досліджувану галузь реальності або так званий реальний освітній

об’єкт. Пріоритетне пізнання реальних об’єктів, порівняно з ідеальними, дозволяє попередити досить-таки розповсюджене в школах негативне явище, коли вивчення реальності замінюється опануванням готових знань, а точніше, – отриманням інформації щодо неї. До реальних освітніх об’єктів відносяться, наприклад, природні об’єкти (вода, повітря та ін.), об’єкти культури (художні тексти, архітектурні споруди, твори мистецтва), технічні пристрої (комп’ютер, телефон, телевізор та ін.).

Потім, на другому етапі опанований учнем суб’єктивний первинний продукт його діяльності (гіпотеза, образ, знак, символ та ін.) зіставляється під керівництвом вчителя з культурно-історичними продуктами. Останній вміщує в своєму змістові: основи досліджуваних наук, засади мистецтва, вітчизняних і світових традицій, технологій, інших сфер людської діяльності, які, в свою чергу, відображено в змістові навчальних предметів і освітніх галузях знань. Культурно-історичний продукт, таким чином, есплікується в формі понять, законів, принципів, методів, гіпотез, теорій та ін., які вважаються фундаментальними досягненнями людства (Чепелєва & Пов’якель, 1996).

На третьому етапі діяльності учня цей продукт переосмислюється, добудовується або включається в предмет зовсім нової для школяра навчальної діяльності. При цьому відбувається включення учня до певного освітнього середовища (його знань, досвіду, здібностей), яке в більшості випадків постає одночасно і загальнокультурним феноменом включення особистості до учнівського колективу, класу, школи або навіть більш широкої частини соціуму (Чепелєва, Панок & Титаренко, 1999).

Дана триступенева послідовність фасилітативної діяльності учня знаходить своє відображення в трьох методологічних групах запитань стосовно пізнання певного об’єкту («Що?», «Як?», «Чому?»). Обґрунтуємо дане твердження. Методологія пізнання будь-якого об’єкту вимагає спочатку його виокремлення серед інших об’єктів, аналіз даного об’єкту зі свого ніби «зовнішнього» боку, доступного для живого споглядання іншими. Актуалізація зовнішньої сторони об’єкту в цілому корелюється постановкою групи запитань «Що?» Наступним етапом дослідження є

опис певної властивості (або деяких характеристик) виділеного об’єкту, для чого необхідним є розчленування цілого на складові частини. Дослідження кожної з них окремо передбачає порівняння однієї частини з іншою, встановлення певних закономірностей. Даному етапові пізнання відповідає постановка групи запитань «Як?» Знаходження закономірних зв’язків між виокремленими властивостями, виявлення причин і наслідків, встановлення закономірностей і законів вимагає від дослідника обґрунтування, пояснення і розтлумаченого пізнаного смислу. Тому на третьому етапі фасилітативної діяльності різні властивості предмету чи об’єкту пізнання синтезуються, якісно переформатовуються, що знаходить своєрідне відображення в групі запитань «Чому?» (Швалб, 2003).

Отже, проаналізуємо філософсько-методологічні основи діалогізації системи фасилітативного навчання в закладах середньої освіти; також опишемо психолого-педагогічні функції діалогу, що є методологічним принципом моделювання системи фасилітативного навчання. По-перше, зауважимо, що діалог людини з соціумом визначає необхідність пошуку спільних принципів, закономірностей їхнього розвитку, ключових особливостей здійснення фасилітативної взаємодії та їхній аналіз. В основу такого аналізу має бути покладений філософсько-методологічний принцип подібності мікрокосму макрокосму, що відображує значущість діалогу учня з зовнішнім середовищем і актуалізує пріоритет формулювання запитання учня в процесі його самореалізації (Титаренко, Татенко, Киричук & Роменець, 1995).

Філософсько-методологічні основи фасилітативного навчання, діалогічного за своєю суттю, полягають в тому, що мікрокосм кожної людини потенційно тотожний і подібний до макрокосму. Втілення людини в оточуючий нас світ і є процесом її самоосвіти, що супроводжується відкриттям кожною особистістю нових сфер зовнішнього світу (Giddens, 1979). Під мікрокосмом або макрокосмом в античній натурфілософії розуміється людина як всеохоплюючий всесвіт (макрокосм). Дана концепція є добре відомою в багатьох існуючих філософських праць і є основою існування великої кількості метафізичних теорій, згідно з якими процеси, що відбуваються ніби «всередині» людини, є аналогічними вселенським процесам (Hutmacher, 1997).

Принцип подібності мікрокосму макрокосму сягає своїм корінням не тільки в сиву давнину. Зокрема, деякі вчені зазначають, що людина постає тотожною світові (Labouvier-Vief, 1984). Сама по собі ця думка не є новою. Ще з епохи раннього Відродження бере свій початок традиція розуміння людини як мікрокосму, яка в досить-таки малому масштабі відтворює Всесвіт. Сучасність надає кожній людині особливого звучання: світ, в якому живе людина, втрачає свою природну сутність, втрачає колишню байдужість щодо особистості (McClelland, 1961).

Як зазначає К.Г.Юнг (1991), душа народу є лише за деякими аспектами більш складною структурою, ніж душа індивіда. З позицій культурології принцип подібності мікрокосму макрокосму отримав своє найбільшою мірою значуще поширення в психології народів (Berholtzowa, 1963). Заслуговують на увагу роботи вітчизняних (Чала, 2012; Чепелева, 2002; Швалб, 2008) і зарубіжних (Caljuve, Marx & Petry 1993) вчених, в яких стверджується, що глобальні процеси неабиякою мірою є тотожними локальним, а зміни в особистості людини відповідають оточуючій її дійсності та визначають зміни в суспільстві. Отже, зміни на всіх рівнях організації суспільства (і природи) є подібними й пов’язані з вселенськими, світовими змінами. Іншими словами, фасилітативна діяльність учня є тотожною фасилітативній діяльності вчителя і школи в цілому, школи, в свою чергу, – суспільству, суспільства – світові, світ – Всесвітові тощо (Харламенкова, 1984: 140–147).

У філософії діалог був досить-таки поширеною формою експлікації творів античності і Нового часу. У зв’язку з цим роль діалогу не обмежується його прикладним застосуванням в текстах або в спілкуванні людей, але діалог актуалізується на рівні культурологічних орієнтирів всього людства. Метод узагальнювальних аналогій філософсько-культурологічних і психологічних аспектів понять «релігія» і «культура» в контексті з поняттями «мислення», «запитання» і «відповідь» дозволив виявити, що взаємозв’язок мислення й мовлення є аналогічним взаємозв’язку культури і цивілізації. Більше того, поза існування внутрішнього мовлення не може виникнути мова зовнішня, таким же чином, як західна цивілізація не могла виникнути поза існування східної культури (Ясперс, 2018).

В цьому зв’язку вчені зазначають, що відповідь і запитання співвідносяться з огляду на такі ж предиктори, як наука і діалектика (Bondarenko & Levenetz, 2000: 24–29; Drobot, 2013: 101–107). Історія діалогу бере свій початок з глибоких релігійно-філософських позицій, де експлікуються різні концепції представників цивілізацій Сходу і Заходу. Чеснотою «східного мудреця» вважалося не тільки безглузда бездіяльність, а й мовчання, що, однак, зовсім не означало відсутність діалогу або «внутрішнього» діалогу, яке полягало в діалогічності внутрішнього мовлення поза його переходу в мову зовнішню. На рівні внутрішнього мовлення співрозмовник ніби «обмінюється» думками з самим собою, поза її зовнішнього мовленнєвого вираження (Kloskowska, 1981).

На підтвердження нероздільного зв’язку основних культурологічних детермінант з діалогом слід згадати роботи, в яких виділяються три базових культури в історії людства: Аполлоновську, Фаустівську і Магічну. Кожна з цих культур, на думку вченої, здійснює фасилітативний вплив на співрозмовника, проте за допомогою своїх своєрідних характеристик та властивостей (Kloskowska, 1981). Проявом мислення людини, яке, як дзеркало, відображує мислення всього народу, є його мова. Зіставляючи світову культуру з мисленням особистості, можна стверджувати, що різні культури і мови мають певні чітко виражені аналогії. У зв’язку з цим з психологічної точки зору важливо зазначити, що кожна культура (або мислення) має свою мову (або діалог), який, в свою чергу, вирізняється фасилітативною функцією (Maslow, 1971).

Так, Аполлоновський діалог є фасилітативним за своєю структурою, адже кожен його компонент чітко пов’язаний з попереднім. Таким діалогом є діалог Сократа, який спонукав свого співрозмовника приймати як особистісно значущу протилежну думку наприкінці бесіди. Останнє досягалося шляхом певного формулювання запитань, в результаті чого думка опонента суттєво змінювалася.

Фаустовський стиль діалогу дещо відрізняється від грецького і римського. Він наповнений простором, а змістові частини повідомлення не розташовані за однією парадигмою. Такі диспути відбувалися у величезних залах Середньовіччя та стосувалися найрізноманітніших тем. Подібні філософські суперечки отримали

назву полеміки; вони охоплювали сучасні на той час події різних країн. Так, разом із пізнанням актуалізується простір діалогу, і досягти фасилітативного ефекту стає набагато складніше (Norman & Waugh, 1968: 551–559).

І, нарешті, діалог-символ, породжений арабським Сходом. Індії здається, що у вишуканих барвистих фразах досить складно побачити сенс: в арабських діалогах бачимо приховані символи, досить метафоричну мову, яка є зразком візерунків і орнаментів цілком матеріальних речей. У таких діалогах існує як простір, так і одна лінія або послідовність думок. У діалогах емоційно насичені фрази поєднуються із холодною логікою, що створює своєрідну магію діалогу, яка, в свою чергу, актуалізує фасилітативний зміст висловлювань (Pelz, 1997).

Психологи стверджують, що фасилітативна взаємодія у суб'єктів різних культур залежить від мислення. Згідно з уявленнями сучасної психології мислення людини також формується як таке, що вміщує дві складові. Одна така частина полягає в безперервності мислення, інша – в його дискретності. Ці дві складові, на думку вчених, і зумовлюють фасилітативний ефект (Onufrieva, 2014).

Важливо зазначити, що Давня Греція, поклавши початок сучасній західній цивілізації, якісно змінила характер діалогу. Дійсно, унікальність і неповторність грецької цивілізації полягає в тім, що їй вдалося об'єднати відразу дві протилежності-дихотомії: думка – бажання, а також слово – розум. Саме з початку розвитку грецької цивілізації з'являється діалог, який від моменту пізнання світу людиною стає зовнішнім. Діалог – це Символ Руху, пізнавання і перетворення світу, який, врешті-решт, не може здійснюватися поза своїм відображенням кожною окремою особистістю, яка завдяки експлікації діалогічної взаємодії прагне досягти фасилітативного ефекту (Rescher, 1964).

Грецький діалог є дискретною частиною мислення, «безліччю простих речей» одного механізму, зазначає А.В.Брушлинський (1982). У той час як просторовий діалог західноєвропейської культури є безперервною частиною мислення, дві частини розумової діяльності індивіда – наочно-образне і логічне й утворюють діалог-Символ. Таким чином, фасилітативна взаємодія характеризується формулою: відповідь означає дію, в той час як запитання символізує думку. В результаті

здійсненого аналізу наукової літератури ми встановили наступний взаємозв'язок між базовими філософсько-культурологічними і психологічними поняттями, які дадуть нам змогу більш докладно проаналізувати психологічні аспекти діалогу. Для фасилітативної взаємодії важливим є те, що мислення особистості є відображенням об'єкту пізнання (Варбан, 1998). Предметний зміст об'єкту, який пізнає суб'єкт, є, без сумніву, Релігією, або Запитанням, на яке суб'єкт шукає Відповідь. Таким чином, можна стверджувати, що і культура також є відображенням релігії. Взаємостосунки релігії і культури є досить важливими для розуміння особливостей запитань-відповідей у фасилітативній взаємодії (Веремчук, 2009).

Здійснений нами аналіз стародавньої освіти дозволив виявити чотири основні її аспекти, що відображують ментальність даного культурного типу. Перший аспект – *відмова від пізнання*: «Відмовся від пізнання, і занепокоєння залишить тебе». У цьому плані мається на увазі відмова від диференціації знань, «роздрібнення» знання, що віддаляє людину від істини. Другий аспект – *набуття цілісності знання*. Наведемо як приклад фрагмент із старокитайської книги «Лецзи»: «Одного разу я став вчитися. Минуло три роки, і я вигнав з серця думки щодо дійсного і хибного, а устам заборонив говорити про корисне і шкідливе. Лише тоді удостоївся я погляду Лецзи. Минуло п'ять років, і в серці народилися нові думки щодо дійсного і хибного, устами по-новому заговорив щодо корисного і шкідливого. Лише тоді я удостоївся усмішки Лецзи. Минуло сім років, і, даючи волю своєму серцеві, я вже не думав ані про справжнє, ані про неправдиве, даючи волю своїм вустам, не говорив ані щодо корисного, ані щодо шкідливого. Лише тоді вчитель покликав мене і посадив поруч із собою на рогожі. Минуло дев'ять років, і як би не змушував я своє серце думати, як би не змушував свої уста говорити, я не розумів, що для мене є істинним, а що – хибним, що – корисним, а що – шкідливим; я не усвідомлював, що для інших є істинним, а що – хибним, що – корисним, а що – шкідливим. Припинив відрізняти внутрішнє від зовнішнього. І тоді всі почуття ніби злилися в одне: зір зрівнявся зі слухом, слух – із нюхом, нюх – із смаком. Тоді-то в законах природи для мене не залишилося нічого прихованого» (Китайська міфологія, 2020).

Третій аспект стародавнього освіти – *фасилітативний*. У тому ж джерелі ми можемо зустріти наступне: «Тому, хто не замикається в собі, речі і їхня форма відкриваються самі» (Китайська міфологія, 2020). Відкриття «форм і речей» у фасилітативному навчанні може відбуватися найбільшою мірою повно, на наш погляд, коли має місце фасилітативна взаємодія, організована на діалозі або (та) евристичних засадах. Четвертий аспект – *виховання моральності*, пріоритет морального виховання порівняно із дидактикою. На підтвердження цього аспекту можна навести численні приклади пріоритету моральності в філософсько-релігійних текстах практично у всіх стародавніх народів. Подібні аспекти дозволяють зробити висновок щодо пріоритету єдиного цілісного знання порівняно із диференційованим, що має на увазі доцільність впровадження інтегрованих занять в навчальному процесі сучасних середніх закладів освіти. Крім того, в основу модернізації сучасної освіти має бути покладений пріоритет виховання учня як суб'єкта фасилітації (маємо на увазі, що учень має володіти фасилітативними вміннями та самостійно розпочинати фасилітативну взаємодію).

Фасилітативна взаємодія вивчалась також і в Індійській філософії. Остання наголошує на пріоритеті моральних і спіритуалістичних поглядів. Зокрема, Л.Вітгенштейн пише, що «спіритуалізм має на увазі визнання вічного морального світопорядку і широкий простір для актуалізації наших сподівань». Даний оптимізм породжується вірою в «вічний моральний світопорядок» (Витгенштейн, 1958). Всесвіт в індійській філософії розглядається як своєрідна арена для здійснення моральних дій, які, в свою чергу, є передумовою фасилітативної взаємодії.

Проблема фасилітативної взаємодії є предметом вивчення і в іншому найважливішому вченні Стародавнього Китаю, що стало однією з світових релігій – вченні Конфуція. Базовою особливістю конфуціанства є проблема етичності фасилітативної взаємодії. В цьому зв'язку Конфуцій і його учні розрізняють три види знання: 1) знання два по одному; 2) знання чотири по одному; 3) знання десять по одному (Китайська міфологія, 2020).

«Знання два по одному» («знання майбутнього на підставі минулого») означає початковий, нижчий щабель розуміння. Подібний вид знання можна

схарактеризувати як причинно-наслідкове знання. «Знання чотири по одному» китайський вчений Чжао Цзибінь характеризує як пізнання цілого за його частинами. «Знання десяти по одному» має на увазі пізнання єдності і повноти світу, що характеризує досконалу мудрість і передбачає здійснення переходу епістемологічної сфери в етично-моральну (Китайська міфологія, 2020).

Ми вважаємо, що осягнення єдності всього існуючого сенсу в конфуціанстві і є тим образом нерозчленованого знання, від якого суттєво віддалилася сучасна західна цивілізація, диференціюючи різнобарвність навколишнього світу як такого. Відзначимо, що саме проблемам моральності, самовдосконалення, фасилітації надається пріоритет порівняно з самим пізнанням. При цьому традиційне пізнання відрізняється за допомогою двох характеристик: фасилітативна взаємодія має стимулювати самопізнання як її результат, а метою останнього постає моральне вдосконалення особистості.

Західний цивілізаційний тип характеризується історичним динамізмом, активним перетворенням світу, де найвищою цінністю є особистість кожної людини. Західна цивілізація наголошує на демократичності суспільства і належним чином визнає значущість, цінність людського життя, наголошує на еволюції науки і високому розвиткові технічного потенціалу, активізує на відмові від забобонів і страхів (Anderson, McCleary & Kevin, 1984).

Діалог східного і західного типів цивілізації є так би мовити багатоаспектним діалогом образу і логіки, цілісного і диференційованого, який призвів до історичної активності та моральності християнської релігії (синкретизму) – релігії Любові і Творчості. І, дійсно, справжня свобода, поєднана з моральністю, поряд з історичною активністю, стає властивою Заходу з появою християнства, що стало результатом діалогу східного і західного типів цивілізації. Найповніше і найбільшою мірою образно експлікував цей діалог ліванський філософ і письменник Джебран Х. Джебран: «Вони говорять мені, прокинувшись від сну: «Ти і світ, в якому ти живеш, – всього лише піщинка на недосяжному березі безмежного моря». А я кажу їм уві сні: «Я – безмежне море і все світи – лише піщинки на моєму березі» (Китайська міфологія, 2020).

У цій думці й виявляється філософсько-релігійний аспект принципу поєднання мікрокосму і макрокосму, означена релігійна складова моделі фасилітативної взаємодії. Християнство поклало розвиток всьому західному суспільству, в основу якого було покладено саме свободу вибору людини. «Виняткова історичність і динамічність християнства пов'язані з тим, що християнство вперше остаточно відкриває світові початок духовної свободи, невідомої античному суспільству, і саме в такій формі, яка була невідомою і для світові європейському, де християнська свобода передбачає дозвіл виконання історичної дії через дію вільного суб'єкта, вільного духу» (Bem, 1972: 59). Саме свобода призвела до руху, до пізнання і перетворення світу, послугувала початком історії людини, історії виконання нею активних дій. Людина може існувати, згідно з логікою фасилітативної взаємодії, тільки в русі, перебуваючи виключно в парадигмі історії.

Хотілось би зазначити, що тип пострадянської цивілізації як такий не є «поганим» або негативним для організації фасилітативної взаємодії. На нашу думку, оптимальним було б досягнення діалогу східної і західної цивілізацій, що, в свою чергу, активізуватиме аксіологічні аспекти особистості, моральність і активність учня, які сприятимуть формуванню досвіду творчої діяльності школяра.

Тому синкретизм трансцендентного (релігія іудеїв) і іманентного (етика стоїцизму) в християнській релігії (Cifric, 1989), а також когнітивна і психоаналітична структури запитування мають безпосереднє відношення до дефініції «прийняття». Прийняття, згідно з поглядами Е.Фромма, базується на знанні, повазі, співпраці, терпінні, толерантності і відповідальності (Фромм, 1994). Щодо останньої, ми маємо на увазі відповідальність як стосовно самого себе, так і по відношенню до інших. Прийняття, на думку Г.Фреге, – це те, що створюється і створює. Останнє наголошує на активності і моральності, що, в свою чергу, є базовими компонентами творчості, а також і діалогу. Проте, ми вважаємо, що прийняття не слід цілковито ототожнювати з діалогічністю. Прийняття може протиставлятися діалогічності, якщо воно позначає пасивне ставлення людини до свого співрозмовника. Проте, прийняття поза діалогічності, поза справжнього руху назустріч іншому, поза прагнення набуття іншого і «перебування» в іншому не може

призводити до позитивного результату фасилітативної взаємодії (Фреге, 1997). Тому запитування мають бути спрямовані не просто на формування або актуалізацію творчості адресата, а й ніби на «надання» йому моральності, здатності приймати адресанта, поважати його думку, приймати те, що є цілком прийнятним тощо.

Історично пізнавальна активність, яка є необхідною складовою фасилітативної взаємодії, у західному світі є неможливою поза актуалізацією емоційної сфери особистості. Емоція як фундаментальна характеристика цивілізації Давньої Греції передувала, зокрема, історичній активності західної християнської цивілізації. Так, Аристотель вказує на подив як на початок пізнання. В зв'язку з цим хотілося б наголосити на неабиякій ролі емоцій та емоційного інтелекту в організації фасилітативної взаємодії. Емоції стимулюють, організують і спрямовують мисленнєву діяльність кожної окремої особистості. Тому фасилітативна взаємодія має обов'язково актуалізувати емоційні компоненти змісту наукових знань.

Отже, основи фасилітативної взаємодії були укладені вже у Середньовіччі. Саме в Середньовіччі, завдяки Альберу Великому і його учневі Фомі Аквінському, розум людини розглядається як такий, що наділяється Божественним світлом, здатним пізнати Істину (lumen intellectum agentis). Ця причетність розуму до Божественного, яка існувала вже в епоху Середньовіччя, великою мірою наближує розум до Божественної дитини семирічного віку, що досить-таки дивно укладається як до парадигми ірраціонального, так і логічного змісту (Bell, 1994).

В епоху Середньовіччя, на її самому початку, спостерігалося призупинення або повне припинення наукової діяльності, властивої еллінській цивілізації. Неабияку увагу приділялося не людині, а її загробному життю, яке, з точки зору сучасної науки, є ірраціональним, так само як і психіка дитини у віці до семи років. Проте вже в другій половині Середньовіччя спостерігається зростання ролі науки, що заперечує трансцендентне ставлення до фасилітативної взаємодії в цілому. Саме в Середньовіччі відбувається поступове формування наукових центрів – університетів, які, знову ж таки, звертаються до грецьких текстів Аристотеля, Платона та інших філософів, що зберігалися в мусульманських країнах. Християнська Церква узаконює вивчення цих текстів, ніби «підводячи» їх

використання під богословську основу. Це є ключовим етапом на шляху розвитку західного мислення, яке великою мірою належить до діяльності пізніх схоластів, серед яких одним із найбільш значущих стала творчість J.Das. Його спроби критично розглянути безмежні можливості людського розуму, зародження середньовічної науки і є, в парадигмі розглянутої нами аналогії, основою усвідомлених дитячих запитань у віці 7-8 років. Фасилітація мала б здійснюватися незалежно від Розуму, на відміну від чітко опанованих універсалій. Філософи Середньовіччя неодноразово вказували на межі людського розуму, виокремлювали сутність об'єкту від універсалій, розділивши, тим самим, Світ Ейдос Платона і предмети земного світу (Das, 2009).

Тема перетину творчості, фасилітації із запитуваннями не могла бути розкритою в античний період. Як зазначає В.С.Біблер, завданням античного розуму є не «пізнати сутність» речей, але зрозуміти можливість буття як першооснови (за Аристотелем), а не просто заглибитися в його «сутність» (Библер, 1991). Подібна особливість античного розуму, на наш погляд, відповідає сутності першого гносеологічного запитання «Що?»

Вже середньовічний розум прагнув не лише пізнати предмет, і не зрозуміти його як певну внутрішню форму, як буття, що не має ніякого змістового визначення. Розум прагнув зрозуміти будь-який предмет в його причетності та співчуттю (або со-причетності) загальному суб'єктові, що дозволяє «зрозуміти предмет як своєрідне продовження Рук і Розуму, як знаряддя, як засіб, до якого покладено шлях до досягнення мети» (Britell, 1980: 23–29). З наведеного теоретичного конструкту бачимо, чому саме в Середньовіччі запитання набуло настільки вагомого значення, а сама по собі діалектика середньовіччя знаходить себе у фасилітативній взаємодії, організованій шляхом диспуту або дискусії (Gordon, 1975). Прагнення «зрозуміти будь-який предмет в його причетності, со-причетності та співбутті загальному об'єктові» означає оцінити ступінь віддаленості предмету від об'єкту, знайти його ніби «абсолютну похибку» або відхилення від норми. А це, в свою чергу, за будь-яких умов фасилітує появу полярності між предметом і об'єктом, їхню

антиномічність. У подібній приналежності загальному суб'єктові і покладено основу другого гносеологічного запитання «Як?»

З психологічної точки зору, ми вважаємо, що чим більшою є відмінність предмету від свого ейдосу-ідеї, тобто, чим більш суттєвими є протиріччя між ейдосом-ідеєю та її змістом, тим більшою мірою, ставлячи запитання щодо цієї речі, ми підсилюємо антиномічність внутрішнього мовлення, тобто, – створюємо умови для продуктивної фасилітативної взаємодії. Формулюючи запитання, людина актуалізує антиномію внутрішнього мовлення, що є Істиною (Франкл, 2019).

Тому аж ніяк не випадковим є те, що саме запитання в період розквіту авторитету Церкви відходить на перше місце у фасилітативній взаємодії. Запитання має активізувати в серцях людей той зміст, який підкаже їм певну відповідь. Пошук відповіді є тою метою, досягнення якої має переслідувати віруючий. І аж ніяк не випадковим є те, що діалоги Ісуса Христа були побудовані або у вигляді притч, або за формою прямих запитань (Korporowicz, 1993).

Якщо говорити щодо університетів середньовіччя, то слід наголосити, що фасилітативна взаємодія становила істотну важливу характеристику існування таких університетів взагалі (Montello & Kimberley, 1975). Уміння організувати диспут, який часом тривав навіть не один день, було однією із складових частин іспиту, що проводився з метою надання людині вченого ступеню, а сутність фасилітативної взаємодії полягала в тому, щоб уміти розв'язати поставлене запитання або обґрунтувати певну тезу завдяки проведенню над нею цілого ряду логічних операцій типу розмежування і визначення понять, і все це в ці часи прийняло цілковито публічний характер (Onufrieva, 2016).

Величезне значення в історії пізнання і формуванні всього західного мислення відіграє фасилітація, яка є, за своєю суттю, домінувальним процесом протягом останніх двох з половиною тисяч років (Чепелєва, 1996). Відобразимо, зокрема, культурно-історичний аспект розглянутої нами послідовності гносеологічних запитань («Що?», «Як?», «Чому?») в історії фізики, класична структура якої бере свій початок з механіки. Її розділ – кінематика – розглядає основні характеристики руху, пов'язані із запитанням «Що?» Інший розділ механіки – динаміка – виявляє

закономірності, які можуть характеризуватися запитанням «Як?» Динаміка виявляє також причину руху, тобто розглядає поняття сили.

Вченими неодноразово наголошувалося щодо того, що живий організм є машиною, який формується виключно під впливом зовнішніх факторів (епігенез), а також і релігійної філософської думки Сходу про те, що людина не може протистояти долі і зовнішнім соціальним умовам існування (Gardner, Jackson & Messick, 1960). До того ж протяжність слід розглядати як деяку характеристику геометричного, статичного, що не змінюється, яка є основою, як і перше запитання «Що?» Навпроти, H.Witkin & D.Goodenough (1978) додають монаді здатність внутрішнього розвитку за певним сценарієм. У зв'язку з цим можна дійти висновку про те, що перехід фасилітації в процес еволюції від запитання «Що?» до запитання «Як?» є синхронним переходу від філософії Р.Декарта до філософії Г.Лейбніца.

У філософії J.Henderson досить тісно експлікуються дві ідеї: ідея всемогутності Бога і ідея механістичного світу, що представляє собою досить складний механізм на зразок годинника, рух якого задається Творцем. Тобто, J.Henderson продовжує думку Галілея щодо існуючих у Всесвіті двох способів пізнання: пізнання людини і пізнання Бога. Два види пізнання щільно пов'язані з двома видами мисленнєвої діяльності людини, відомих сучасній психології: логічне і наочно-образне мислення. Суттєвим результатом такого підходу стала поява функції як залежності однієї або декількох величин одне від одної. Залежність є способом формулювання запитання «Як?» Наприклад: «Як саме залежить одна величина від іншої?» (Henderson, 1987: 67–84).

L.Hoffman надає першочергового значення не самим атомам як незмінним часткам, а, перш за все, – відносинам між ними, які й породжують величезне різноманіття всього буття в природі. «Як співвідноситься той чи інший вид матерії, або один атом з іншим?» – ось домінувальна думка англійського філософа і вченого-натураліста (Hoffman, 1961: 83–89).

В парадигмі нашого дослідження слід наголосити на наявності трьох гносеологічних структур базової тріади запитань у творчості німецького романтика J.Kmit. В його роботах йдеться щодо засобів перетворення духу. «Три перетворення

називаю я вам: як дух стає верблюдом, левом – верблюд, і, нарешті, дитиною стає лев». «Що є найважче?» – так запитує витривалий дух; скажіть, герої, щоб я взяв це на себе і радів силі своїй. Все найважче бере на себе витривалий дух: подібно до нав'юченого верблюда, поспішає і він до своєї пустелі». Але в самій по собі відокремленій пустелі відбувається друге перетворення – витривалий дух стає звіром-левом, щоб знайти свободу. Завоювати собі право для нових цінностей – це найстрашніший процес для духу, витривалого і шанобливого за своєю суттю. Далі відбувається третє, останнє перетворення духу – він стає дитиною. «Чому хижий лев має стати ще й дитиною? Дитя є невинністю і забуттям, новим починанням, грою, колесом, яке рухається саме по собі, як початковий рух, святе слово певного твердження» (Kmit, 1992).

Три запитання-пізнання щільно пов'язані з трьома перетвореннями духу, про які писав J.Kmit. Пророцтва є ознакою колективного несвідомого. Верблюд – це своєрідна метафорична основа, яка здатна нести на собі тягар. Отже, перший ступінь пізнання відповідає на запитання «Що?» Лев – це символ дії, функція якого полягає в активному русі. Це – другий ступінь пізнання, що есплікується запитанням «Як?» І, нарешті, Дитина, яка незмінно асоціюється із запитанням «Чому?» (Kmit, 1992).

Питання «Чому?» символізує останню, творчу стадію самопізнання західної цивілізації, для якої на певному етапі, так само як і для дитини, не існує таємниць і відвертих натяків. Таким чином, базова тріада запитань знаходить своє відображення в основних етапах організації фасилітативного навчання, яке ми вважаємо детермінантою становлення особистості в шкільному віці.

Отже, зробимо висновок. Взаємодія свідомості і несвідомого в психоаналітичній складовій моделі фасилітативної взаємодії має щільний зв'язок з діалогом східного і західного типів цивілізацій. Причому, зауважимо, що найбільш повно діалог східної та західної культур, що відображує синтез принципів природодоцільності і культуровідповідності в навчанні, відповідає фасилітативній взаємодії в цілому і фасилітативному діалогу зокрема (Maslow, 1949).

Розглянуті нами релігійна, історико-релігійна та психоаналітична складові моделювання системи фасилітативної взаємодії на основі діалогу актуалізують

необхідність діалогу внутрішнього, актуалізацію особистісного змісту навчання учня як суб'єкта взаємодії, і зовнішнього, тобто, – механізму фасилітативного впливу, спрямованого на учня як на певний об'єкт. Подібний діалог відображує взаємодію динамічного і статичного компонентів знань, що фіксуються в діалозі східної і західної культур. Формування досвіду фасилітативної взаємодії учнів між собою та вчителем є основою фасилітативної моделі проєктування сучасної освіти.

Таким чином, зробимо висновок. ***Фасілітативна взаємодія***, актуалізуючись в парадигмі колективного несвідомого, має за свою кінцеву мету набуття особистістю власного способу впливу на інших, що підтверджує нероздільний взаємозв'язок між колективним несвідомим і змістовими особливостями східної ментальності. Феномен несвідомого у формуванні ментальності цивілізації східного типу корелюється з морально-ціннісними настановленнями цього типу цивілізації, в той час як ментальність цивілізації сучасного західного типу (свідомість) характеризується активністю і перетворенням навколишнього світу. У зв'язку з цим кореляція основних етапів пізнання і послідовності архетипів колективного несвідомого в парадигмі індивідуалізації особистості, що відображує діалог східного і західного культурного типів, характеризує процес формування досвіду творчої діяльності учня, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до оточуючої нас дійсності. Таким чином, культурно-історичною детермінантою релігійної та психоаналітичної складових моделі фасилітативної взаємодії є епоха Середньовіччя, що відображує поєднання творчої активності і суб'єктності в навчанні. Результат подібного поєднання або освітнього синкретизму є передумовою успішної фасилітативної взаємодії.

2.2. Теоретико-методологічні детермінанти діалогізації освіти

Неодноразово вчені наголошували на ролі мислення у фасилітативній взаємодії. Якщо розглядати мислення з точки зору фасилітації, то воно характеризується двома складовими: безперервною і переривчастою. А.В.Брушлинський вважає, що у відділах мозку людини психічне і фізіологічне є настільки органічними, нерозривно

пов’язаними між собою і онтологічно невіддільними одна від одної складовими, що не існує жодної іншої «зони», в якій було б актуалізовано або лише психічну, або тільки фізіологічну складову. Другий рівень абстракції, зазначає психолог, багато в чому відрізняється від першого і його краще проілюструвати з огляду на найпростіші приклади зі сфери техніки. Будь-яка машина або автомат створюються людиною з різних, заздалегідь виготовлених деталей, блоків, частин, вузлів і т.д. Отже, будь-який об’єкт такого плану (на відміну від більш складних об’єктів за типом мозку людини) в кінцевому рахунку зібраний з окремих елементів, які вже з самого початку були відокремлені один від одного і фізично, і просторово (Брушлинский, 1996). За таким же принципом здійснюється і фасилітативна взаємодія.

Ми також вважаємо, що наведені вище приклади двох рівнів абстракції, на які можна зорієнтувати роботу мислення, мають аналогії з організацією фасилітативної взаємодії. Так, перший з них, або безперервний, слід порівняти з думкою, тобто з безпосереднім продуктом мисленнєвої діяльності людини, яка відіграє провідну роль у фасилітативній взаємодії. Матеріальні продукти діяльності, вироблені людиною, утворюють такі структури, які визначають другу абстракцію мислення, що лише певним чином впливають на фасилітативну взаємодію (Бубер, 1995).

Процес, за якого думка переходить у висловлювання, в психології вивчений досить добре. В даний час загальноприйнятою вважається точка зору, згідно з якою слово є не тільки засобом спілкування, а й знаряддям мислення. Так, Л.С.Виготський вважає, що процес переходу думки в мовлення є досить-таки складним явищем, і думка не втілюється в мові, а проходить ряд етапів, формується або «здійснюється в мовленні» (Выготский, 1996). Це означає, що мислення як процес буде таким, що здатен відбутися тільки за умов його коригування залежно від типу відповіді адресанта.

В психолінгвістиці відомим є те, що в змістові початкового задуму висловлювання містяться дві основні складові, так звані «тема» і «рема». «Тема» є тою складовою, яка є добре відомою суб’єктові, а те, що слід сказати, вимовити тощо є предикатом висловлювання і називається «ремою» (Михальчук & Івашкевич,

2018). У культурології також добре відомими є дві основні складові культури: те, що створено інтелектом у вигляді матеріальних предметів, і те, що є відомим у вигляді духовної спадщини людства (Гріандіс, 2018). Дана аналогія створює неабиякі підстави, які дозволяють стверджувати щодо нерозривного взаємозв'язку між діалогом і глибинними філософськими та культурологічними детермінантами фасилітативного впливу на взаємодію. Аналіз багатогранності і глибини діалогу в історії психології та культури дозволило наголосити на його пріоритетній значущості у фасилітативній взаємодії, причому наголосимо на особливій значущості запитання як продукту взаємодії внутрішнього і зовнішнього мовлення, що має безпосереднє відношення до логічної і наочно-образної складових мисленнєвого процесу індивіда. Як стверджував J.Habermas (2000), запитання людини є більш значущими порівняно із відповідями.

У запитаннях закладено досить велику можливість прояву багатогранності особистості, ніж у відповідях. У запитаннях як у абсолютно творчому продукті вже зафіксовано різноракурсну діалогічність – діалогічність між одиничним і множинним, тобто між знанням і незнанням, людиною і світом, між культурою і цивілізацією. Запитанню як структурному компонентові діалогу приділено чимало місця в роботах мислителів як минулого, так і сьогодення. В цілому, розуміння сутності запитань представниками різних професій можна розподілити на дві групи. З одного боку, запитання розглядається як інструмент реалізації пізнавальної активності особистості, а, з іншого, – наголошується на суто моральній функції запитання.

Запитувати означає виявити бажання пізнати з точки зору тої людини, хто може навчити або забезпечити це пізнання. Г.В.Ф.Гегель стверджує, що запитувати означає знати, що не знаєш стосовно багато речей, а також надавати перевагу інформації щодо деяких речей (Гегель, 1997). І.О.Голубовська знаходить в запитанні суто подвійний аспект: по-перше, вчена наголошує на специфікації певної інформації як деякого епістемічного стану; по-друге, в запитаннях, разом з тим, включене прохання, щоб ця інформація обов'язково була доведеною до свідомості адресата (Голубовська, 2004).

Таким чином, адекватно сформульоване запитання є прямим шляхом до набуттю знання, шлях від відомого до невідомого. Причому, в самому запитанні, по-перше, вже укладено певне знання. По-друге, запитання має яскраво виражену природу діалектичного протиріччя (Кириленко, 2007). Суперечлива сутність запитання полягає в його антиномічності, в діалектичній основі переходу від старого знання до нового. Так, фасилітативна взаємодія безпосередньо залежить від здатності і умінь людини задавати запитання. Наприклад, Н.В.Клюєва & Ю.В.Касаткіна (1996) зазначають, що суперечливу сутність запитання слід розглядати не як протистояння тези і антитези, а як поєднання цих двох протилежностей, яке в порівнянні сторін створюють деяке єдине знання, яке постає зрозумілим на основі розв'язання даного протиріччя.

Справжнє розв'язання запитання завжди припускає відокремлення знання від незнання, а це означає, що перед тим, як поставити запитання, людина вже актуалізує свою здатність внутрішнього діалогу. Правильно сформульоване запитання є усвідомленим зверненням людини до самої себе, до своєї сутності, що актуалізує сенс «вічного повернення» розуму до фасилітативного змісту. Якщо D.Day (1981) теоретично пов'язував нескінченність душі з самопізнанням, то E.Ivashkevych (2013) розробив вже саму техніку самопізнання як мистецтво осягнення особистістю своєрідної людської нескінченності шляхом запитування себе щодо сутності речей і пошуку відповідей на ці запитання.

Важливо наголосити і на тому, що формулювання запитання сприяє формуванню парадоксальної логіки мислення, яка була поширеною практично у всіх стародавніх цивілізаціях і яка ґрунтується на тому, що А і не-А є однаковими за своєю сутністю. Наприклад, В.Франкл переконливо довів, що парадоксальне мислення породжувало толерантність, терпимість й терплячість, а також прагнення людини до перетворення самої себе (Франкл, 1990).

Тому, відображаючи когнітивну активність людини, запитання здатні вирішувати і проблеми становлення цілісності, моральності особистості. Запитання як діалектична суперечність між знанням і незнанням має безпосереднє відношення до категорії «нескінченно малого», що розглядається в багатьох давньосхідних

філософсько-релігійних працях як синонім поняттю «моральність». Інформатизація має на увазі, говорячи мовою математики, досягнення прагнення подолання відстані між двома психологічними об'єктами, зведення цієї відстані до нуля, тому і розв'язання проблеми нескінченно малого фіксується в запитаннях. У зв'язку з вищевикладеним, виокремимо ***морально-розвивальну функцію фасилітативної взаємодії***.

Аналіз філософських та психолого-педагогічних досліджень з проблем запитання дозволив нам виокремити дві найбільш важливі функції запитання у фасилітативній взаємодії: ***інтегрувальну*** і ***диференціювальну***. Інтегрувальна функція пов'язана з багатогранністю і цілісністю об'єктів навколишнього світу, на пізнання якого і спрямоване саме по собі запитання. Розвиток умінь учнів правильно ставити запитання з метою отримання потрібної для них інформації щодо об'єктів, які пізнаються, неминуче призводить до необхідності інтегрувати міжпредметні і внутрішньо предметні знання в навчальному процесі. ***Диференціювальна функція фасилітативної взаємодії*** пов'язана з можливістю диференціювати на складові частини достатньою мірою складний об'єкт, тобто, за своєю суттю, відокремити знання від незнання.

Також слід наголосити, що дві зазначені функції фасилітативної взаємодії – диференціювальна та інтегрувальна – позитивно корелюють із двома складовими мислення людини: логічним і наочно-образним. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що поняття «запитання» знаходить своє відображення в змістових характеристиках східного і західного типів цивілізацій, які за багатьма ознаками порівняння можна вважати протилежними, хоча і одну, і другу можна розглядати в якості ключових для розкриття сутності фасилітативної взаємодії.

D.Abrams & M.Hogg зазначають, що ментальність цивілізації східного типу призвела до доброчесного (морального) способу життя, однак позбавленого зовнішньої активності і пізнавання оточуючого світу. Особливість мислення цивілізації західного типу сприяла актуалізації історичної активності, однак фасилітувала і до роз'єднаності суспільства, де головною мораллю стали

матеріальні цінності і успіх (Abrams & Hogg, 1999). Отже, проаналізуємо більш детально основні аксіологічні детермінанти діалогу Сходу і Заходу на загальному методологічному рівні проєктування фасилітативної освітньої моделі.

Під змістовими характеристиками цивілізації східного типу ми, разом із L.Donohewetol & N.Hillsdale (1988), розуміємо історичну бездіяльність, відмову від зовнішнього пізнання світу, споглядальність природи і невтручання до її законів. Загадкове знання здається багатьом європейцям абсолютним, і вони у будь-якому разі прагнуть до збереження таємниці його набуття. Стародавній Схід є сховищем міфів і казок, актуалізатором символізму і «ірраціональності», влади забобонів, які дозволяють стверджувати щодо особливої значущості і неабиякого впливу колективного несвідомого на життя стародавніх східних народів. Останнє розглядається в Східній філософії механізмом фасилітативної взаємодії. Схід також актуалізує явище тиранії і нерівності у суспільствах (Китайська міфологія, 2020).

Принцип подібності мікрокосму макрокосму дозволив нам зробити висновок щодо подібності ментальності східної цивілізації ментальності дитини шкільного віку (Erikson, 1950). В цілому, підсумовуючи добре відомі факти щодо мислення дитини, можна стверджувати наступне: дитині все здається взаємопов’язаним і зрозумілим; у дітей шкільного віку переважає дієво-наочне мислення; спостерігається синкретизм мислення і розуміння протягом усього процесу шкільного навчання. У зв’язку з цим до змісту шкільної освіти психологи та педагоги, як правило, включали систему наступних компонентів: цілісність навчального матеріалу; актуалізація емоційно-несвідомого компоненту освітнього процесу; когнітивний компонент навчання; формування морально-ціннісної сфери особистості. Останні ми і вважаємо аксіологічними детермінантами діалогу Сходу і Заходу на загальному методологічному рівні проєктування фасилітативної освітньої моделі.

Перераховані якості є також основою морального світопорядку давньосхідної цивілізації, тому слід наголосити на формуванні морально-ціннісної сфери особистості школяра як пріоритетному напрямку в діалогізації освіти та організації фасилітативної взаємодії.

Основні цінності народів Стародавнього Сходу багато в чому пояснюються «споглядальним» способом життя стародавніх східних народів, перебуванням цих народів на лоні природи. Зокрема, китайці керувалися таким законом: «Якщо хочеш бути твердим – зберігай твердість за допомогою м'якості. Якщо хочеш бути сильним – бережи силу за допомогою слабкості» (Hoffman, 1961: 83–89). У цих словах ми можемо спостерігати за гармонією законів природи, що заснована на рівності протилежностей. Кризові тенденції в освіті цивілізації сучасного – західного типу, що характеризується порушенням гармонії природи і людини, перетворенням навколишнього світу, втратою духовно-моральних основ суспільства тощо визначають пріоритет принципу природодоцільності в проєктуванні освітньої системи на різних її рівнях. Останнє так чи інакше позначається на невмінні вчителів вибудовувати фасилітативну взаємодію, нерозумінні принципів фасилітації тощо.

З метою успішної організації фасилітативної взаємодії слід згадати, що «несвідомим» аспектом східної і західної культур є термін «міф» (Выготский, 1996; Юнг, 1998; Freud, 1952). З психолого-педагогічної точки зору для нас є важливим, що більшість міфів є достатньо правдивими, логічними, вони підкуповують своїм знанням та здатністю пригадування психології життєвих ситуацій. Цілісність, закінченість і психологічна правдивість міфологічних давньосхідних сюжетів, що виникли через близькість древніх народів до природи, нерозривно пов'язані з поняттям моральності на Сході (Китайська міфологія, 2020).

У проєкції на навчання в закладах середньої освіти фасилітативну взаємодію ми можемо розглядати з огляду на базові ***аксіологічні пріоритети двох цивілізаційних типів*** – східного і західного, а саме: активність учня в набутті знань, характерне для цивілізації західного культурного типу, визнання домінування суб'єктності та толерантності, актуалізація особистості, здатної до організації фасилітативної взаємодії, що характеризує цивілізацію східного типу.

Також можна зробити висновок про те, що логічне мислення корелює з активністю західного типу цивілізації і віддиференціюванням особистістю

навколишнього світу, набуттям людиною морально-духовних цінностей і смислів, опануванням фасилітативними вміннями і здатностями.

В історичній ретроспективі фасилітативна діяльність людини також вміщує дві складові – активність особистості у пізнанні нового і духовно-моральні орієнтири особистості, безпосередньо пов'язані з емоційно-ціннісним ставленням до дійсності. На підтвердження цієї тези доречно розглянути одну із знакових епох в історії людства – епоху еллінізму, в якій, за словами Плутарха, відбулося «змішання народів Сходу і Заходу». По-перше, в цей період суттєво зростає історична активність народів у внутрішній і зовнішньополітичній діяльності елліністичних монархій. По-друге, починають з особливою силою актуалізуватися морально-етичні питання знаходження сенсу життя земною людиною, на відміну від давньогрецької філософії, що прославляє Космос (Гераклит, 1980). Особистісно-соціальна сутність елліністичного часу, за своєю суттю, позначає діалог східної і західної культур в цей історичний період, який передував зародженню християнської релігії – релігії, любові і творчості, яка, в свою чергу, актуалізує нашу увагу до фасилітативної взаємодії. Тому питання фасилітації є не просто характеристикою творчості школярів, що дозволяє індивідуалізувати та суб'єктивізувати процес навчання, але й фасилітативна взаємодія постає символом відродження сьогоднішнього суспільства. В останньому і полягає історична передумова моделювання фасилітативної взаємодії (рис. 2.1).

З точки зору психології творчість слід розглядати як взаємодію логічного і наочно-образного мислення (Корніяка, 1990; Моляко, 1983). Дійсно, пізнавальна активність і моральність, закладені в запитаннях, відображають творчо-продуктивну функцію суб'єкта діяльності у фасилітативній взаємодії.

Таким чином, можна дійти висновку, що принцип подібності мікрокосму макрокосму дозволяє розглядати поняття «запитання», «мислення» людини відповідними діалогові двох цивілізацій – східної та західної, які нерозривно взаємопов'язані одна з одною. Тобто, якщо таку взаємовідповідність буде досягнуто у фасилітативній взаємодії, то, у такому випадку, фасилітативну взаємодію можна буде вважати цілком успішною.

Рис. 2.1. **Історико-культурні передумови фасилітативної взаємодії**

Пріоритет запитань кожного окремого учня у фасилітативній взаємодії і є свідченням його емоційної, пізнавальної активності, і, водночас, цілісності знань, а, значить, – набуття компетентностей. Синкретизм трансцендентного (релігія іудеїв) та іманентного (етика стоїцизму) в християнській релігії, взаємодія логік східної і західної цивілізацій, на наш погляд, дозволяє в проєкції на сучасну освіту розглядати діалогічне, поєднання дидактичних, виховних і фасилітативних складових освітнього процесу.

Дане поєднання має на увазі синтез пізнавальної активності учня і формування його як суб'єкта фасилітативної взаємодії з урахуванням умов та особливостей організації внутрішнього та зовнішнього діалогу – необхідної і достатньої умов для формування досвіду учіннєвої творчої діяльності кожним окремим школярем (Чепелева, 2001).

Дійсно, двокультурний аспект принципу подібності мікрокосму і макрокосму дозволяє стверджувати, що різне процентне співвідношення внутрішніх і зовнішніх діалогів учнів відображує еволюцію полікультурного знання всього людства. Різне співвідношення внутрішніх і зовнішніх діалогів «полікультурного» розуміння може зміщуватися як у бік посилення складової фасилітативної взаємодії, так і в сторону посилення компонентної структури внутрішньої діалогічної єдності.

Тому діалогічний підхід в проєктуванні сучасної освітньої парадигми дозволяє учневі самостійно здійснювати фасилітативні дії. При цьому залежно від певної ланки освіти в учня може домінувати зовнішній або внутрішній діалог як особистісно значущий (Михальчук, 2017: 34–35).

Виходячи з проєкції історико-релігійного діалогу східного і західного типів цивілізацій на сучасну освітню парадигму, актуалізація учнівської активності ніби передбачає сформованість здатності школяра до участі та самостійної організації фасилітативної взаємодії, в той час як у східній ментальності природними є принципи різноскерованості двох процесів: «діалогічність – фасилітативність». Таким чином, впровадження фасилітативної взаємодії в сучасну освітню площину означає чітке дотримання принципу суб'єктивної доцільності. У зв'язку з цим зазначимо, що одночасна реалізація двох процесів (діалогічності та фасилітативності) в освітньому середовищі є підставою для реалізації (в моделюванні фасилітативної взаємодії в середній освіті) принципу культуровідповідності, який нерозривно пов'язаний з принципами гуманізації та гуманітаризації освіти.

Проаналізовані нами історичні та релігійно-культурологічні передумови діалогізації освіти зумовлюють доцільність використання в системі фасилітативної взаємодії наступних *психологічних принципів*: діалектичного поєднання інтеграції та диференціації, принципу перетворення та переформатування інформації, принципу творчої самореалізації кожного окремого учня.

Емоції безпосередньо пов'язані з поняттям «простору» і «часу», що є найважливішими компонентами діалогу двох типів цивілізацій (східної і західної). Людина протягом всього історичного процесу переживає простір і час як неабиякі

цінності (Максименко, 1998; Швалб, 2019). Вчені зазначають, що кризовий стан цивілізації сучасного типу полягає в ігноруванні часу (Adler, Lindzey & Hall, 1957). Людина не народжується з «почуттям часу», її свідомість визначається ставленням до нього, а його тимчасові поняття завжди знаходяться в парадигмі тієї культури, до якої вона належить (Fisher, 1986). У зв'язку з цим для розуміння сутності фасилітативної взаємодії постають досить-таки актуальними і важливими принципи гуманізації і гуманітаризації освіти, які актуалізують значення простору і часу в освітньому середовищі.

Коли учень ніби «забуває» щодо часу, і при цьому він долучається до фасилітативної взаємодії, остання не набуває своєї цілісності і завершеності, а, значить, і питання простору залишається відкритим. Фасилітативна взаємодія ніби «підштовхує» учня до розуміння статичного суб'єктивного відчуття вічності. Цей процес актуалізує синтез учнівської активності і пізнавальної взаємодії іншими суб'єктами навчального процесу. У зв'язку з цим ми виокремлюємо емоційно-ціннісну функцію фасилітативної взаємодії і її основні компоненти: постановку запитань, розтлумачення доказів та спростувань, експлікацію обґрунтувань та інше.

Фактор простору і часу в проєкції фасилітативної взаємодії східного і західного типу цивілізацій на освітню площину сучасної України дозволив нам ввести до наукового обігу поняття «синкретичне (креативне) запитання», що вміщує в своїй структурі як екстенсивну (корелюючу сутність східної ментальності), так і інтенсивну (корелюючу сутність західної ментальності) основи запитання. За своєю суттю, синкретичне запитання є запитанням, що заглиблює нас до парадигми міждисциплінарного знання.

Синкретичне запитання в своїй основі є порівнянням різнокомпонентних знань, які вміщують як психологічну складову, так і емоційні компоненти, тобто дозволять найбільшою мірою ефективно долати перевантаження учнів знаннями і враховувати в освітніх програмах і стандартах механізми планування часу для тої чи іншої складової навчального процесу (Maslow, 1954).

Релігійна складова моделі діалогізації освітньої системи, заснована на поєднанні творчої активності і емоційності, поєднанні трансцендентного і іманентного в

християнській релігії, представляє собою діалог свідомості і несвідомого. В зв'язку з цим логічно обґрунтованим є аналіз психоаналітичних передумов для проєктування діалогічно зорієнтованої освітньої системи, яка чітко пов'язана з діалогом східного і західного культурних типів (Роджерс, 1990). У процесі фасилітативної взаємодії, вважає Сократ, порівнюється пізнання, інструментом якого є запитання, з пригадуванням. Сократ, Платон і ідеалісти вважали, що людині добре відомою є Істина, а також той зміст, який особистість пізнає в навколишньому світі. Останнє, насправді, є всього лише пригадування того, що вже є добре відомим для людини із парадигми цілісного Світу – Ідей, де мандрувала душа до народження самої людини (Гусев & Тульчинский, 1985). Тих же позицій в цій сфері філософського знання дотримувався і У.Джемс. Задавати запитання має на увазі розпочинати бесіду, розмову, тобто, – починати пізнання світу (Джемс, 1913: 14–21). Крім того, формулювання запитання має на увазі актуалізацію колективного несвідомого, яке було детально схарактеризоване К.Г.Юнгом в XX столітті, що передбачає звернення людини до міфічної свідомості тощо (Юнг, 1991).

Дійсно, більшість психотерапевтичних ефектів реалізуються у фасилітативній взаємодії лікаря і пацієнта, а причиною подібності психоаналітичних теорій фасилітативної взаємодії може поставати особлива роль колективного несвідомого та пізнавальна діяльності суб'єкта, організовані за типом діалогу. Тому в основу психоаналітичної складової моделі фасилітативної взаємодії ми поклали поєднання трьох базових запитань суб'єкта для пізнання ним оточуючої дійсності («Що?», «Як?», «Чому?») і можливості актуалізації основних архетипів колективного несвідомого.

Обґрунтуємо дане твердження. В результаті виконання людиною пізнавальної діяльності у неї сформувалися архетипи Тіні, Аніме/Анімуса, і архетип Самості, який К.Г.Юнг охарактеризував як «існування Бога всередині нас» (Юнг, 1991). Послідовно долаючи ці етапи, людина в кінцевому рахунку має зрозуміти дещо дуже важливе, визначене її бажанням брати участь у фасилітативній взаємодії.

Тінь є першим із архетипів, з яким зіштовхується людина, починаючи свідоме життя – це ті проблеми або конфліктні ситуації, які, есплікуючись через нашу

свідомість, виявляють себе в несвідомих фреймах під час наших сновидінь. Тому архетип Тіні корелюється у фасилітативній взаємодії з початковим, першим запитанням «Що?» і є, таким чином, способом впливу, корекції свідомого життя суб'єкта.

Нами було зроблено висновок, що фасилітативна взаємодія в початковій школі корелює із запитанням «Що»? Дане запитання є передумовою для відокремлення знання за умов розгляду певного об'єкта або (теми), і є своєрідним символом розподілу свідомих фреймів і несвідомих скриптів, характерних для актуалізації особливостей мисленнєвої діяльності молодшого школяра. Разом з тим, зауважимо, що питання «Чому?» має безпосереднє відношення до мовленнєво-мисленнєвої діяльності дитини, характеризує найвищий етап творчого розвитку учня, що підкреслює замкненість або завершеність освітнього процесу, починаючи від початкової до вищої школи. У цьому плані слід наголосити на варіативній характеристиці фасилітативної взаємодії. При цьому базова тріада запитань («Що?», «Як?», «Чому?») може прийняти зворотній вигляд в такій послідовності: «Чому?», «Як?», «Що?» Наприклад: «Чому ти вважаєш, що ...?» «Як тоді будуть пов'язані ці події?»

Наступним за архетипом Тіні є архетип Аніме/Анімуса, який характеризує бажання суб'єкта досягти власне своєї протилежності, що описує рух, потяг, який в проєкції на освітню площину означає вибір засобів, способів і шляхів з метою особистісного зростання учня у своїй індивідуальній освітній парадигмі.

Таким чином, даний зміст колективного несвідомого корелюється запитанням «Як?» Ми вважаємо, що цим питанням також окреслюється весь зміст освітнього процесу середньої школи, що має на увазі посилення пізнавальної самостійної діяльності учня, засноване на рівності, гармонійності внутрішнього і зовнішнього діалогів у фасилітативній взаємодії. Проаналізувавши мисленнєву діяльність учнів закладів середньої освіти, у яких превалює логічна частина мислення порівняно із наочно-образною, ми вважаємо за доцільне наголосити на необхідності актуалізації ролі внутрішнього діалогу, порівняно з діалогом зовнішнім, що, в свою чергу,

актуалізує процеси рефлексії, цілепокладання (Швалб, 2015), мета когнітивного моніторингу (Пасічник, Каламаж & Августюк, 2014) та інші.

Наступним і останнім архетипом є архетип Самості, який є цілісним кінцевим образом, до якого прагне особистість на шляху розвитку та особистісного зростання (Ямницький, 2005). У проєкції на освіту цей архетип ми розглядаємо як продукт індивідуальної учіннєвої діяльності. Даний архетип в розглянутій нами моделі фасилітативної взаємодії корелюється запитанням «Чому?», що характеризує заключний етап формування досвіду творчої діяльності учня (актуалізація даного архетипу має місце в старшій школі).

У старших класах спостерігається актуалізація (акцентуація) знань школярів у визначенні вибору ними власного освітнього шляху, тобто неабияке значення має рефлексивний компонент фасилітативної взаємодії школярів. У зв'язку з цим особливого значення набуває *принцип діалогової рефлексії*, заснований на аналізі речей, предметів або явищ з різних точок зору, часом – протилежних та зовсім несумісних. Даний принцип розглядається нами як принцип додатковості, а тому посилення (інтенсифікація) фасилітативної взаємодії школярів у старшій школі має здійснюватися на основі не антагоністичності внутрішнього і зовнішнього діалогів, а їхнього поєднання, що актуалізує значущість моделювання діалогу, діалогічної взаємодії, діалогічного впливу та діалогічної культуровідповідності.

Отже, проаналізуємо психоаналітичні і культурно-історичні детермінанти організації освітнього процесу в закладах середньої освіти за допомогою фасилітативної взаємодії. Ми вважаємо, що *фасилітативна взаємодія* базується на засадах несвідомого або неусвідомленого змісту, коли фрейми або скрипти, які актуалізуються, фактично не усвідомлюються самою особистістю. Згідно К.Г.Юнгу, в колективному несвідомому сконцентрований весь досвід, накопичений людством за всю історію його існування, і цей досвід не можна нівелювати, а його лише можна витіснити у сферу несвідомого (Юнг, 1998). Саме в несвідомому стародавніх народів – міфах – можна побачити неабияку кількість сюжетів, які надають Дитині особливого призначення: вона виконує роль Месії, для неї є підвладними найпотаємніші знання. Таким чином, стає великою мірою зрозумілим дивовижне

знання, яке Дитина у молодшому віці і не намагається опанувати. Так, Ж.П'яже зазначає, що дитяче мовлення характеризується великою мірою егоцентризмом, коли дитина не дбає щодо співрозмовників, тобто не намагається бути зрозумілою навколишніми і лише висловлюється для самої себе – її мовлення є суто монологічним. Крім того, мовлення дитини не є повною мірою соціалізованим, спрямованим на самого себе, і ґрунтується не лише на синкретизмі міркування, яке щільно пов'язане з синкретизмом розуміння. Дитина з огляду на деякі зрозумілі для неї слова співрозмовника створює деякий образ теми, часом – помилковий, адже слова не завжди є логічно пов'язаними, і на підставі цієї цілісної для себе схеми опановує новим матеріалом, намагаючись його пояснити з огляду на аналогію з певними, добре знайомими речами (Пиаже, 1969). В силу цього дитина, стаючи дорослою, все більшою мірою долучається до суспільного життя, її мовлення стає універсальним, тобто, – втрачає свою внутрішню спрямованість, переходячи до форми суто зовнішнього мовлення.

Вік дитини 7-8 років є, на нашу думку, унікальним для залучення її до фасилітативної взаємодії. Цей вік характеризується, перш за все, актуалізацією вже осмислених, логічно обміркованих запитань, які не є «егоцентричними», як у дитини в більш ранньому віці, а такими, що спрямовані, передусім, на осягнення зовнішнього світу. Ці питання є свідченням логічного, усвідомленого мислення дитини в даному віці.

Зазвичай фасилітативна взаємодія в навчальному процесі представляла собою диспутацію і репетицію. Так, в німецьких університетах репетиції за формою були живим діалогом між учителем і учнем, коли перший пропонував запитання останньому і змушував його відповідати з тим, щоб побачити «прогалини» в його знаннях. Диспутації мали привчити школяра, який набув вже певних знань, «захищати придбаний ним скарб на противагу будь-якому нападу і переконувати інших в істинності того, чого сам він навчився визнавати за так звану «догматичну істину» (Платонов, 1982). До запропонованих провідним оратором тез інші магістри мали приєднувати докази, або, інакше кажучи, – розвивати ці тези за допомогою вдало вибудуваних аргументів. Поряд з античністю (корелюється в нашому

дослідженні групою запитань «Що?»), епохою Середновіччя (методологічна група запитань «Як?»), третім запитанням для організації фасилітативної взаємодії є запитання «Чому?» Саме останнє починає набирати певної провідної форми зараз, в епоху глобалізації та інформатизації суспільства, в епоху кризи міжрелігійної терплячості. Цілком очевидним є те, що відповідь на це запитання, так само як і розв'язання суб'єктом проблеми адекватного формулювання запитань, слід шукати в самих принципах організації фасилітативної взаємодії, що визначає неабияку значущість запитання в проєктування і реалізації системи евристичного навчання.

При цьому діалогічна складова проєктування і реалізації сучасної освіти ґрунтується на наступних компонентах:

1. Актуалізація діалогу в змісті навчального матеріалу як процесуальне поєднання диференціації та інтеграції знань (вміння ставити запитання та, завдяки ним, здійснювати фасилітацію).

2. Актуалізація ціннісно-емоційного компоненту у фасилітативній взаємодії.

3. Актуалізація емоційного інтелекту суб'єктів взаємодії.

4. Фасилітація як процес, що детермінує створення учнями абсолютно нового знання.

5. Фасилітативна взаємодія, яка забезпечує цілепокладання і рефлексію учнів, вміння вибудовувати освітню індивідуальну траєкторію навчання в їх навчально-пізнавальній діяльності.

В наступному підрозділі проаналізуємо психолого-педагогічну значущість евристичного діалогу у фасилітативній взаємодії.

2.3. Психолого-педагогічні основи евристичного діалогу у фасилітативній взаємодії

Неодноразово вчені зазначали, що весь процес навчання є процесом передачі інформації від вчителя до учнів (Knapp, 1975). Учитель при цьому виконує функцію носія і транслятора готової інформації, а учні постають у ролі пасивних суб'єктів, які лише запам'ятовують певні факти, що свідчить щодо абсолютно нетворчого

характеру такого навчання. При цьому, поряд із опануванням запропонованих йому знань, учень мимоволі переймає і характер та стиль мислення, і для нього стає звичним повторювати «чужі» думки і сприймати їх як такі, що є абсолютно правильними, щодо яких не слід сумніватися тощо (Janet, 1988).

М.С.Каган зазначав, що якщо в основі освіти як трансляції знань основним засобом є монолог, то виховання як формування моральних цінностей та переконань може бути ефективним лише в діалогічних контактах вчителя і учня (Каган, 1988). При цьому очевидною є й мета фасилітативної взаємодії як форми духовного спілкування або творення особистості за допомогою міжкультурного збагачення, в той час як мета монологу полягає в односпрямованій передачі знань і здійснення управління фасилітативної діяльності з огляду на достатньою мірою сталий зміст освіти.

Вчені вважають евристичний діалог основою організації фасилітативної взаємодії. Проблемами евристичного діалогу займалися багато вчених (Ільїн, 1988; Калошина, 1983; Клименко, 1996; Курганов, 1989; Михальчук, 2011). Евристичний діалог – це комунікативний процес, упродовж якого люди взаємодіють за допомогою експлікованих в словах смислових позицій (Михальчук, 2008: 125–139). Евристичний діалог в його істинному розумінні – це зустріч різних суб'єктивних світів, різних свідомостей, пов'язаних із співпереживанням щодо загального предмету, про який йдеться (Михальчук, 2002: 139–145). Евристичний діалог є спілкуванням двох або більше осіб, що передбачає обмін репліками двох і більше людей. У широкому розумінні реплікою вважається також відповідь у вигляді дії, жесту або навіть мовчання (Михальчук, 2007: 334–352). Проте можливими є ситуації, коли монологічне мовлення одного співрозмовника неможливо відрізнити від зразків типового діалогу. Тому, якщо говорити щодо евристичного діалогу, то характеристика «кількість співрозмовників» стає зовсім несуттєвою. Евристичний діалог відрізняється своїм змістовим наповненням та метою, яку він переслідує.

Вчені H.Kelley & J.Thibout запропонували модель, згідно з якою ідеальний евристичний діалог є основою фасилітативної взаємодії і задовольняє наступним формальним умовам його організації:

а) «ходи» або етапи діалогу здійснюються його учасниками по черзі;

б) діалог закінчується після виконання учасниками певної кількості кроків, результатом, який дозволяє чітко вирішити, хто виграв і хто програв;

в) учасники діалогу користуються правом накладати на нього обмеження, зумовлені прийнятими правилами організації міркувань, які суттєво впливають на зміни в його структурі;

г) діалог організується з урахуванням реакції одного учасника на «ходи» іншого. Саме завдяки цьому досягається фасилітативний ефект (Kelley & Thibout, 1969).

Безумовно, представлена модель окреслює тільки деякі з головних властивостей діалогічних процедур. Проте, дана модель дещо спрощує діалогічну взаємодію, а уявлення її членів постають в схематичній формі, яка, на жаль, не враховує багатьох аспектів особистісного і ситуативного характеру. Так, за умов колективного спілкування є можливим обмін репліками, завдяки чому діалог замінюється полілогом його учасників.

Фасилітативна взаємодія, за думкою М.М.Бахтіна, зумовлюється передусім тим, що два висловлювання, відокремлені одне від одного і в часі, і в просторі, «нічого не знають одне про одного», а за умов смислового зіставлення виявляють суто діалогічні взаємостосунки, якщо між ними є хоч якась смислова конвергенція (Бахтин, 1975: 94). Остання й визнає фасилітативну взаємодію її учасників.

На думку М.М.Бахтіна (1975) істина не народжується і не фіксується в голові окремої людини, вона народжується між людьми, які спільно відкривають істину один для одного в процесі їх діалогічного спілкування. Причому діалог у цьому разі постає не просто психолого-педагогічним методом або формою, але стає пріоритетним принципом освітньої діяльності. Разом з тим, у наведеному вище та інших подібних формулюваннях діалогу пріоритетом, домінантою постає логіка вчителя, а не учня. Фактично, вчитель організує фасилітативну взаємодію та здійснює фасилітацію. Учень змушений стежити за логікою вчителя і виконувати функцію об’єкта стосовно логіки педагога. У подібній фасилітативній організації за принципом суб’єкт-об’єктних взаємостосунків виявляється монологічність форм і методів існуючої системи освіти.

Незважаючи на те, що філософсько-методологічні та теоретичні дослідження вчених свідчать про те, що фасилітативна взаємодія є продуктом в системі шкільної освіти, практика реалізації такої взаємодії в системі сучасної освіти не має суттєвої експлікації. Репродуктивні принципи освітнього процесу свідчать стосовно її монологічності. При цьому монологічність освітньої системи полягає в її ретрансляційних функціях, сприйманні учня як об'єкта освітнього процесу, а не як суб'єкта фасилітативної взаємодії. Організована за таким способом взаємодія характеризуватиме спрямованість на учня з огляду на суто зовнішні впливи, без урахування його особистісного потенціалу та індивідуальних, суб'єктних особливостей.

Монологічність освітньої системи детермінує і досить низький розвиток творчих здібностей учнів, недостатню увагу щодо їх індивідуальності, неврахування суб'єктності школярів. На основі проведеного нами пілотного експерименту (у дослідженні брали участь 323 школяра 5-8 класів) на базі ЗОШ № 15 м. Рівного з аналізу діалогової складової фасилітативного навчання було виявлено, що рівень творчих здібностей учнів позитивно корелює зі ступенем мотиву учнів ставити евристичні запитання. Школярі, які демонстрували високий відсоток творчості (70%-80%) у відповідях на здавалось би «не діалогічне» завдання, досить часто самостійно висловлювали власні думки у формі діалогу.

Евристичне навчання є одним із найбільшою мірою успішних підходів, спрямованих на подолання монологічності освітньої системи. Фасилітативна система навчання є діалогічною вже з огляду на свої смислові орієнтації – опанування учнями знаннями, набуття особистістю значущого досвіду, створення на цій основі власне так званого «учнівського» змісту шкільної освіти, найбільш ефективного для евристичних діалогів учня з зовнішнім світом.

Під евристичним діалогом ми розуміємо тип діалогу «учень-учитель» або «учень-учень», в якому ініціатива у пізнанні нової інформації належить учневі, а не вчителеві. У подібному діалозі здійснюється пріоритет особистісно спрямованого навчання учня в парадигмі освітньої діяльності, а не бажання та мотивація вчителя,

що є, на наш погляд, більш ефективним способом формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення школяра до дійсності, досвіду його творчої діяльності.

Виникнення евристичного діалогу пов'язане з ім'ям філософа Стародавньої Греції Сократа (470/469–399 рр. до н.е.), який назвав свій метод «майевтикою» (від грец. «фасилітативне мистецтво»). Цей самий метод дещо пізніше отримав назву сократівських бесід. Під евристичної бесідою ми розуміємо фасилітативну взаємодію, за якою вчитель за допомогою запитань і власних міркувань допомагає учням знайти власне розв'язання певної проблеми. Сократ здійснював евристичний – дослідний діалог, в якому партнери займали рівноправні позиції – кожен мав право висловити свою думку і захистити її, міг не тільки слухати свого співрозмовника, але й задавати йому запитання, вимагати обґрунтованих відповідей тощо (Брудный, 1998).

Для порівняння традиційний навчальний діалог «вчитель – учень» приймає чітко виражений асиметричний характер. Його ініціатором завжди постає вчитель, він же й нормує кількість тих чи інших реплік. Однак, залишаючись асиметричним за своєю суттю, діалог «вчитель – учень» може мати безліч реалізацій, причому деякі з них вибудовуються цілком симетрично. Керівна роль вчителя у фасилітативній взаємодії і постійне наголошення на своїй позиції лідера – зовсім різні речі. Вчитель може здійснювати функції керівника фасилітативної взаємодії, використовуючи різні форми психолого-педагогічного впливу, що вимагає неабиякого досвіду і професійної майстерності. Однак, не завжди на практиці вдається «здійснити» таке приховане лідерство і досягти мети уроку. Ми вважаємо, що діалог, в якому ініціатива у формуванні запитань належить учневі, є так само асиметричним: роль лідера належить учневі, однак, за своєю суттю, вчитель виконує роль керівника такої діалогічної взаємодії. При цьому роль вчителя, незважаючи на домінувальну активність учня (маємо на увазі велику кількість запитань, які ставлять школярі), не є прихованою або завуальованою: учень знає, що вчитель відіграє роль керівника або менеджера його «запитальної» діяльності, що значно спрощує завдання останнього.

Ключовим елементом евристичного діалогу є запитання учня з метою набуття нових знань. В евристичному діалозі здійснюється постановка для учнів запитань на кожному з етапів їх освітньої евристичної діяльності: на етапі визначення мети, у виборі форм і методів навчання, що відповідають культурно-історичним, психологічним та іншим особливостям набуття школярами знань.

Для порівняння традиційний навчальний діалог організується таким чином і за тією ж послідовністю, в якій його бачить учитель. При цьому учневі «нав'язується» точка зору вчителя, нерідко залишаючи без уваги інтереси і пізнавальні потреби самого школяра. В евристичному діалозі учень, самостійно ставлячи запитання вчителю, зможе реалізувати дві найважливіших умови навчального процесу. По-перше, чітко окреслити сферу своїх інтересів, показати «прогалини» в отриманих раніше знаннях. По-друге, послідовність запитань дозволить довести або спростувати те чи інше твердження вчителя, тобто оволодіти когнітивною «одиницею» знання певного навчального предмету.

У традиційному освітньому діалозі учень в класі постійно очікує оцінку, готовий до того, щоб його час від часу «класифікували» (за допомогою оцінок або тверджень, які підкреслюють ту чи іншу оцінку). Г.С.Костюк зазначає, що оцінка зазвичай висловлюється тоді, коли маються на увазі знання школярів, продемонстровані ними вміння і навички. Старання і зусилля дитини, особливості її особистісного розвитку, як правило, не беруться до уваги (Костюк, 1959). Критеріями оцінки діяльності учня в евристичному діалозі, ініціатором якого є він сам, є кількість і якість сформульованих ним запитань. Учень знає, що від його активності, від здатностей думати залежить його «оцінка», яка в цьому випадку не буде суб'єктивною оцінкою вчителя: у зв'язку з цим страх помилитися, характерний для учня в діалозі з учителем, нівелюється, а сама по собі фасилітативна взаємодія перестає бути напруженою. У даному контексті ми можемо говорити щодо усунення надмірної тривожності в евристичному діалозі, яка великою мірою здійснює дезорганізуючий вплив на весь процес навчання.

Ефективність фасилітативної взаємодії великою мірою залежить від психологічної атмосфери на уроці (Богоявленская, 1981). Найчастіше учень відчуває

дискомфорт від постійної думки, що в будь-який момент часу вчитель може поставити запитання, на яке доведеться відповідати, і що від відповіді буде залежати підсумкова оцінка за урок. Однією з головних задач евристичного діалогу є усунення такого дискомфорту для учня. Ми вважаємо, що останнє може бути можливим тільки в разі надання учневі можливості самому задавати запитання. При цьому діалог набуває розвивального значення і стає більш демократичним з точки зору самого учня. Таким чином, евристичний діалог характеризується усуненням дискомфорту у процесі спілкування. Відмінністю навчального евристичного діалогу від буденного є неабияка варіативність в діяльності партнерів по спілкуванню: в повсякденному діалозі форма мовлення найчастіше залишається поза увагою співрозмовника, тоді як на уроці вона, без сумнівів, набуває неабиякого значення.

Роль запитань у фасилітативній взаємодії важко переоцінити: вони, за своєю суттю, наповнюють всю навчальну і пізнавальну діяльність. Завдяки запитанням у школярів формується альтернативне мислення, відбувається становлення їх пізнавальних інтересів, актуалізуються і формуються різні дидактичні і пізнавальні цілі, відбувається осмислення навчальної інформації. Таким чином, у учнів формуються переконання, вдосконалюються організаційні форми навчання тощо.

Запитання учня є його суб’єктивно значущим творчим продуктом, який виконує роль психолого-педагогічної моделі фасилітативної взаємодії, що, в свою чергу, відображує процес самореалізації учня (Леонтьев, 1999).

Фасилітативна взаємодія із застосуванням евристичного діалогу відрізняється від шкільної взаємодії, насамперед, тим, що новизна результату пізнання в першому випадку приймає суто суб’єктивний характер, вона є досить-таки значущою тільки для того, хто пізнає того чи іншого суб’єкта, тобто – для учня. Крім того, рух учня від незнання до знання відбувається безпосередньо під керівництвом учителя, організуючого діяльність учня за допомогою базисної тріади питань, яка дозволяє здійснювати найбільш короткий шлях учнівського пізнання (відповідно до принципу ресурсозбереження).

Як приклад наведемо послідовність основних етапів застосування евристичного діалогу у фасилітативній взаємодії в навчальному процесі середніх закладів освіти.

Перший етап. На початку уроку вчитель готує учнів до евристичної діяльності. Він пояснює, як і в якій послідовності краще ставити запитання. Далі вчитель пропонує учням самим знайти відповідь на те чи інше запитання (залежно від теми уроку), використовуючи запропоновану послідовність запитань (домінувальну тріаду запитань). При цьому вчитель попереджає аудиторію, що якщо запитання учня буде сформульовано з порушенням наведеної нижче послідовності запитань, то вчитель також має право відповісти запитанням на таке питання учня (тобто, поставити «зустрічне» запитання).

Другий етап. Для учнів окреслюється певна проблема і наводяться ключові слова, значення яких учень має дізнатися за допомогою своїх запитань. Наприклад, на уроці фізики, на якому вивчаються закономірності коливань маятника, вчитель запитує: «Чому маятник з часом припиняє свої коливання»? – і записує на дошці ключові слова: математичний маятник, швидкість, прискорення, сила опору, енергія.

Третій етап. Організація фасилітативної взаємодії за допомогою евристичного діалогу.

Навчально-пізнавальна активність учнів визначається формулюванням трьох груп запитань. Перша група запитань учнів пов’язана із з’ясуванням змісту основних понять і термінів, підтверджених ключовими словами, і умовно визначається запитанням «Що?» (Наприклад: «Що таке математичний маятник?») Друга група запитань пов’язана з актуалізацією кореляції між ключовими словами (запитання словом «Як?» Наприклад: «Як саме пов’язана швидкість маятника з його енергією?» Третя група запитань передбачає формулювання учнями будь-яких запитань вчителю з метою подальшого вивчення теми (запитання «Чому?» або «Якщо ..., то?»). Наприклад: «Якщо маятник прискорити, то що зміниться в його русі коливання?»).

Учневі, який задає запитання з порушенням даної послідовності, учитель відповідає запитанням на запитання. Кількість «зустрічних» запитань вчителя є одним із критеріїв оцінки вмінь учнів задавати питання.

Четвертий етап. Підведення підсумків цієї частини уроку і виставлення оцінок.

Алгоритмізацію вчителем евристичної діяльності школярів наведемо на рис. 2.2.

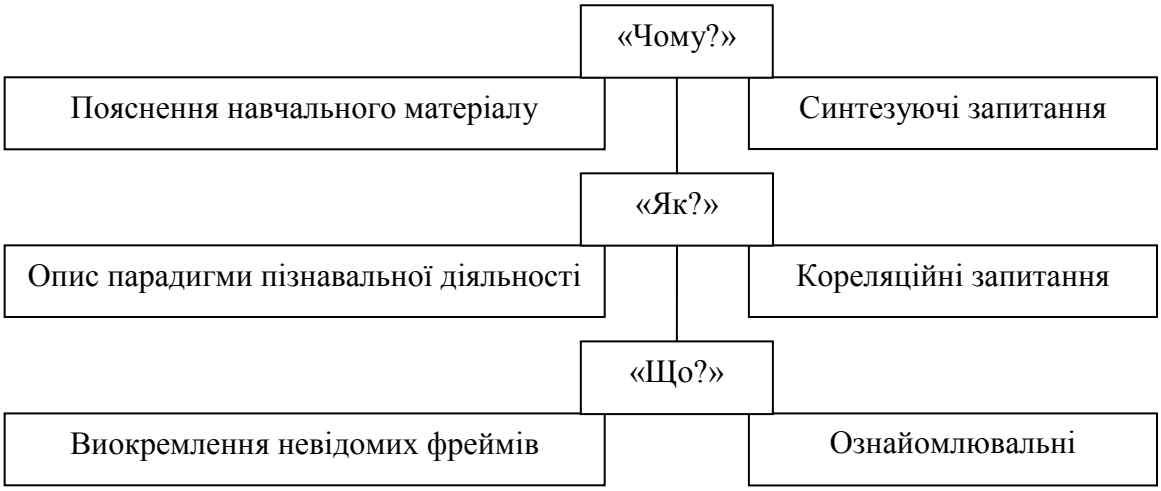


Рис. 2.2. **Алгоритмізація вчителем евристичної діяльності школярів**

Наведемо стенограму фрагменту комбінованого уроку (7 клас) географії, фізики та історії за темою: «Розлив річок і його вплив на життєдіяльність людини», на якому впроваджено технологію фасилітативної взаємодії. Учитель: «Чому в Україні не виникла в давнину така ж сама потужна цивілізація, як в Єгипті? Давайте з'ясуємо це за допомогою ваших запитань, адресованих мені. Питання задавайте з огляду на певну послідовність. Як? Розглянемо більш детально. Питання слід розділити на три групи. Перша група включає в себе запитання, які Ви маєте ставити мені, щоб отримати лише поверхневі знання щодо об'єкту пізнання, з'ясувати зміст ключових понять. Такі запитання можуть починатися зі слів: «Що?» «Що таке?» (запитання записуються на дошці). Це – своєрідний фундамент, на якому буде будуватися будівля ваших подальших міркувань. Питання другої групи доцільно ставити тільки після того, коли Ви вже знаєте зміст основних термінів і понять. Вони починаються з питань: «Як?» «Яким чином?» Тут Вашим завданням є дізнатися у мене щодо зв'язку між ключовими поняттями.

Далі Ви вже осмислили проблему, маєте підійти до її розв'язання творчо і задаєте будь-які запитання, які в кінцевому рахунку мають допомогти Вам знайти відповідь на певну проблему. Третя група запитань починається запитаннями «Чому?», «Якщо ..., то?» Не можна одразу починати з цих запитань, не маючи навіть початкових уявлень щодо предмету обговорення. Якщо будь-хто з Вас буде порушувати наведену послідовність запитань, я буду змушений відповідати зустрічним

запитанням, тобто запитанням на запитання. Виставляючи оцінки за сформульовані запитання, буде враховуватися: хто більше всіх задасть запитань з певної теми і хто отримає найменшу кількість зустрічних запитань. Отже, я повторю запитання: «Чому на території Східно-Європейської рівнини не виникла в давнину така ж потужна цивілізація, як і в Єгипті?»

Порівняння отриманого суб'єктивного освітнього продукту (питання учнів) з культурно-історичним аналогом відбувалося за рахунок надання учневі можливості довести (або спростувати) твердження вчителя. Школярі мали намагатися скласти фрагменти діалогу, розробити діалогове евристичне завдання, одночасно довести і спростувати твердження вчителя. Подібні завдання також можуть бути елементами домашнього завдання. Розробка способів реалізації евристичного діалогу у фасилітативній взаємодії великою мірою вимагає визначення ролі і функцій вчителя. Слід зазначити, що позиція вчителя зазнає неабияких змін порівняно з традиційним діалогом «учитель – учні». Отже, базовим завданням вчителя є організація «запитальної» активності учня, стимулювання і корекція його запитань тощо.

Так, Г.М.Кучинський зазначає, що фасилітативна форма навчання вимагає від учителя набагато більше, ніж інші, передбачає знання не тільки сучасного стану науки, а й її історії, зокрема, – її помилок. З огляду на можливості проведення евристичного діалогу у фасилітативній взаємодії Г.М.Кучинський писав, що учнів не можна обмежувати в кількості запитань, і, якщо вчитель не просить учня пояснити або обґрунтувати дещо, то це суттєво ускладнюватиме їхню і без того нелегку роботу (Кучинский, 1980).

Спроби посилити фасилітативну складову в парадигмі існуючого діалогового характеру навчання викликали необхідність включення діалогу до основних структурних рівнів освітньої системи. Так, діалог в системі розвивальної освіти покликаний був витіснити різноманітні форми «псевдо-діалогу» (або імітації діалогу) і набути форму суб'єкт-суб'єктної парадигми, що має онтологічне, гносеологічне, аксіологічне і праксеологічне вимірювання (Леонтьев, 1997).

Розвивальне навчання також суттєво переорієнтувало освітні акценти з простого вивчення учнями навчального матеріалу з певних предметів на їхню навчальну діяльність, зорієнтовану на розвиток теоретичного мислення (Давыдов, 1972) або на всебічний розвиток учнів (Дзюба, 2003). Однак, діалог в парадигмі розвивального навчання став певним доповненням до репродуктивної парадигми даного виду навчання, адже розробники розвивального навчання зазначили, що шкільну освіту слід орієнтувати на повідомлення учням таких знань, які школярі можуть опанувати в процесі теоретичного узагальнення і абстрагування, що, знову ж таки, актуалізує значущість опанування учнями теоретичними поняттями (Журавлёв, 2005).

У розвивальному навчанні основним вважається набуття учнями знань, вмінь та навичок, але не репродуктивно, а в процесі здійснення власне пізнавальної діяльності. Евристичне навчання, яке орієнтується на провідні принципи розвивального навчання, суттєво відрізняється від нього якісно новим завданням: розвитком не тільки особистості учня, але й траєкторією набуття ним освіти, включаючи й також опанування змістом цієї освіти. В останньому полягає принципова відмінність евристичного діалогу (який наголошує на вибудовуванні учнем власне свого, особистісно значущого змісту освіти) від діалогу в процесі розвивального навчання. Уміння учня організувати евристичний діалог великою мірою пов’язане з його вмінням відокремлювати знання від незнання, самостійно будувати цілі свого навчання, обирати необхідні для цього освітні засоби, відрефлексовувати власну пізнавальну діяльність (Леонтьев, 2000).

Одночасно з системою розвивального навчання існують також й інші моделі освіти, авторські школи, які також побудовані на засадах діалогу. Наприклад, проблемне навчання в своєму розумінні – це передача досвіду старших поколінь більш молодому поколінню (Завалишина, 2013: 34–37). Діалог тут постає певною детермінантою здатності школяра до здійснення творчої активності, але, разом з тим, все ж таки допоміжним технологічним компонентом, а тому суттєво не впливає на формування творчих здібностей учня.

Діалог в парадигмі проблемного навчання застосовується, як правило, в тих темах, де є обов’язковим інтелектуальний підхід до опанування школярем нових

знань. Евристичний діалог може експлікуватися упродовж викладання всіх шкільних предметів, в тому числі – і в емоційно-образних. Проблемне навчання найчастіше актуалізує лише зміст навчальних дисциплін, а також окреслює відповідну методику опанування знаннями, вміннями та навичками (Зимняя, 2004). Евристичний діалог також визначає особливу методологію освітнього процесу і відноситься до своєрідного навчального цілепокладання, створення учнями власного змісту освіти, рефлексивного конструювання ними теоретичних елементів знань. Евристичний діалог фасилітує не лише учнів до їх особистісного розвитку, а й вчителів, яким доводиться організовувати навчальний процес в так званих ситуаціях «незнання» істини. Між діалогом в евристичному і проблемному навчанні існує, безумовно, і деяка подібність (наприклад, в частині розв'язання запитання щодо подолання відчуження особистості в процесі навчання, в технологічних рішеннях стосовно освітніх завдань та ін.).

Прикладом найбільш успішного проєкту, що наголошує на діалогічній сутності в освіті, можна розглядати зміст Школи діалогу культур. В парадигмі останньої освіта розуміється як розгортання глобального діалогу навколо ключових питань, що позначають розвиток і взаємодію різних культур (Балл, 2014: 26–31). Діалог в Школі діалогу культур є базовою методологічною характеристикою всієї системи освіти. Учень в процесі опанування освіти ніби «проживає» основні етапи розвитку людства, організовуючи з ними діалог з позицій сучасності. Школа діалогу культур наголошує, що психолого-педагогічна культура завжди виявляється в процесі зіткнення «Я» з «Ти». Педагог, здатний до антиципації, дійсно має високий рівень психолого-педагогічної культури, а учень завдяки продуктивній фасилітативній взаємодії має обов'язково прагнути до розвитку та становлення власної свідомості (Балл, Волинець & Копилов, 1997: 16–18).

Культурологічний та психолого-педагогічний зміст наукових досліджень В.С.Біблера (1991) багато в чому орієнтується на роботи М.М.Бахтіна (1986), який шукав шляхи взаємодії (діалогу) нашої культури із загальним рухом світової цивілізації, вбачаючи в цьому одну з фундаментальних можливостей поєднання минулого з майбутнім. В сучасних умовах перехідного періоду українське

суспільство прийняло форму не просто діалогічну – воно набуло поліфонічності і, в цьому сенсі, вимагає синтезування усього розмаїття образів психолого-педагогічної культури. Освітня система Школи діалогу культур побудована на наступних психологічних принципах:

• формування у дітей діалогічної свідомості, вільної від монокультурного сприйняття дійсності. В цьому зв'язку М.М.Бахтін (1979) зазначає, що парадигма внутрішнього діалогу полягає в здатності відтворювати чужу мову в мові власній, а також реагувати на свою мову як на чужу; побудова фасилітативної взаємодії на основі діалогу культур; урахування багатоголосся світу (світ не є єдиним в своєму прояві, у кожної дитини теж є внутрішнє багатоголосся); актуалізація у школярів поліфонічного слуху означає вміння «чути» як мінімум дві точки зору.

Структура шкільного навчання в цілому та фасилітативної взаємодії зокрема в Школі діалогу культур є наступною. У 1-2 класах навчання будується ніби навколо «точок подиву», які в подальшому стають для дітей предметами суперечок, непогоджень і діалогів. У початковій школі діалог з дитиною організується з позицій античності: «зав'язуються» ті «вузлики» розуміння, які стануть основними предметами опанування, протиріч, діалогів в більш старших класах. Такими вузликами або точками подиву є загадка слова; числа; явища природи; моменти історії; потяги свідомості і ін. У 5-6 класах домінувальною є культура Середньовіччя. 7-8 класи: акцент робиться на культурі Нового часу, Відродження. 9-10 класи: культура сучасності (Балл & Волинець, 1997: 24–27).

Слід зазначити, що в Школі діалогу культур принцип подібності мікрокосму макрокосму відбивається практично в культурологічних «координатах» – автори даної Школи безпосередньо проєктують принцип подібності на освітню площину, причому на площині шкільної освіти проєкція цього принципу представлена в буквальному сенсі, тобто в натуральну величину без урахування інших умов організації навчання. Незначні моменти поширення даної школи на систему середніх закладів освіти пояснюється, на наш погляд, абсолютизацією місця діалогу в освітній парадигмі, неможливістю механічного перенесення принципу культуровідповідності в навчальну діяльність без урахування існуючих реалій.

Питання обмеження поширення Школи діалогу культур – це питання необхідності підпорядкування навчальних програм і планів єдиній ідеї діалогу культур. Разом з тим, на кшталт людини суспільство має свої об'єктивні обмеження, а тому і принцип культуровідповідності характеризується своїми освітніми обмеженнями (Балл, 1997: 12).

В основу евристичного діалогу також покладено принцип діалогу культур – обмін смислами, неможливий поза здійснення пізнавальної діяльності. На наш погляд, одним із головних обмежень для реалізації діалогу, буття Людини в діалозі є той факт, що Людина представляє собою одну культуру. Бути носієм однієї культури і, разом з тим, здійснювати діалогічну діяльність вимагає від особистості мисленнєвої трансформації базових смислів. Слід також наголосити на діалоговому підході гуманізації освіти. Автор розробив концепцію трансформації школи діалогу культур з психологічно обґрунтованою інтеграцією гуманітарних дисциплін. Діалог розглядається ним не тільки з зовнішнього, інформаційно-комунікативного боку, але й як прихована взаємодія різних – і за змістом, і за часом – культур, що дозволяє людині звернутися до аналізу істинної сутності фасилітативної взаємодії (Васильєв, 1986).

Слід також зазначити, що евристичний діалог учня з зовнішнім світом має безпосереднє відношення до подібного підходу з огляду на виявлені нами функції запитання, а саме – емоційно-ціннісну та рефлексивну. Формування учнем запитань з метою диференціювання знань, створення первинного суб'єктивного продукту тощо означає пріоритет особистісного «монокультурного» початку учня в його пізнанні дійсності. Етап доказів і спростувань тверджень вчителя або підручника (порівняння суб'єктивного продукту учня з полікультурним – історичним аналогом) має на увазі виявлення прихованої форми діалогу різних культур.

Діалог в нашому дослідженні фасилітативної взаємодії відображує людино-центричний підхід в освіті (Хуторской, 2015), враховує діалогічну природу самої людини (Брудный, 1996), проте, має свої обмежувальні особливості (вікові, предметні) і не є тотожним сутності культуродоцільного підходу в освіті.

Спроби абсолютизації діалогу в освітній парадигмі на прикладі розглянутої вище Школи діалогу культур можна розтлумачити як аспекти кардинального (толерантно діалогічного) реформування монологічного, а тому – негнучкого і нетворчого характеру освіти, як прагнення подолати негативізм в освітньому змістові. Результат подібної абсолютизації, за своєю суттю – негативного ставлення до діалогу з боку освітнього процесу, є добре відомим: діалог і його принципи сьогодні в масовій школі реалізуються переважно у формах і методах навчання, тобто – на процесуально-технологічному рівні функціонування освітньої парадигми. Причому подібний діалог приймає як і раніше суто авторитарний характер «учитель-учень» (Глассер, 1991).

В українському суспільстві є досвід «перетину» концепцій розвивального навчання і Школи діалогу культур, зокрема, в Рівненському міському колегіумі. Діалог в контексті діяльності школи розглядається як простір переходу від досвіду дитини в парадигмальний простір логіки навчального предмету. В.В.Давидов (1996) зазначає, що є такі предметні галузі, де логіка розвивального навчання виявляється недостатньою мірою. У цьому плані необхідним є діалог різних способів розуміння, діалог логік. У Рівненському міському колегіумі було розроблено типологію деяких видів навчальних комунікацій з урахуванням змісту освіти і специфіки навчальної ситуації. Разом з тим, вищеописаний діалог не сприяє конструюванню учнями власного освітнього простору, оскільки не розкриває повною мірою цілепокладальну та рефлексувальну функції діалогу в шкільному навчанні.

Зміни в освіті, пов’язані з процесами інформатизації і глобалізації суспільства, визначають обґрунтованість двох фаз діалогізації освіти та організації фасилітативного навчання: на першій стадії йдеться про перехід від монологу до діалогу, на другій – від традиційного діалогу (в якому актуалізується полікультурне, освітнє середовище та учень як носій однієї культури та одних культурних смислів) до діалогу евристичного (фасилітативне навчання; діалог: учень – полікультурне освітнє середовище – життєвий світ) (Говорун, 1986).

Різниця між діалогом та евристичним діалогом може бути наочно продемонстрована нами на прикладі тексту. Як відомо, текст є однією з основних

цінностей європейської культури; текст становить основу будь-якого діалогу. Текст як історичний здобуток має сенс тільки тоді, коли він є цілком зрозумілим іншим, а це постає можливим лише за умов дотриманням наступних умов:

• текст повинен мати внутрішню логіку смислів, закладених в ньому;

• текст має бути побудований в системі загальної для носіїв мови і жанрової традицій даної культури;

• текст як витвір мистецтва має бути зрозумілим з огляду на свої контексти (Михальчук, 2009: 244–258).

Тільки за умов збігу контекстів автора і читача (або адресанта і адресата) текст розуміється без особливих складнощів за умов (приблизно) однакового світогляду читачів, які взаємодіють з текстом. Розуміння, що є метою взаємодії структури тексту і його контекстів, є основним методом пізнання з позицій концепції діалогу культур, на відміну від пояснення або тлумачення. За умов тлумачення існує тільки одна свідомість, один суб'єкт; за умов розуміння – дві свідомості, два суб'єкти. Розуміння є завжди діалогічним (Михальчук, 2004: 174–186; Mykhalchuk & Kryshevych, 2019).

Кожен текст, незважаючи на те, що він має кінцеву межу, за умов його розуміння читачем набуває «нескінченних» підтекстів. Для розуміння такого тексту вже недостатнім є звичайний діалог з ним. У даному разі домінувальною постає діяльність самого учня, причому – діяльність творча, пізнавальна. Подібна діяльність має обов'язково включати евристичний діалог учня з зовнішнім середовищем, з мінливим світом. З урахуванням розглянутої нами раніше філософсько-методологічної основи евристичного діалогу три етапи фасилітативної діяльності учня корелюються трьома групами запитань: («Що?» «Як?» «Чому?»). При цьому основний принцип діалектичної єдності диференціації та інтеграції, закладений в запитаннях учня, дозволяє розглядати евристичний діалог учня в якості базового інваріанту проєктування учнем своєї власної освітньої траєкторії – цілей, змісту, форм і методів навчання, формування учнівського досвіду виконання творчої діяльності. Творча самореалізація учня створює неабиякі можливості побудови ним індивідуальної освітньої траєкторії, сприяє становленню нового типу

учня – учня, здатного до діалогу та фасилітативної взаємодії з ним (Карпенко, 1996). У цьому полягає принципова відмінність сутності евристичного діалогу від діалогу в змісті Школи діалогу культур. Завдяки фасилітативній взаємодії формуватиметься не стільки діалогічна свідомість, скільки особистісні новоутворення учнів, їх здатності проєктувати і реалізовувати свою освіту. Учень, здатний до фасилітативної взаємодії, це – учень активний, творчий, емоційний.

2.4. Фасилітативні завдання як передумова організації продуктивної фасилітативної взаємодії

В науковій літературі наголошується на неабиякій ролі фасилітативних завдань в структурі фасилітативної взаємодії. Фасилітативні завдання є одним із центральних компонентів змісту освіти евристичного типу. За своєю суттю, будь-яке фасилітативне завдання є внутрішньо-діалогічною, тобто навчальна діяльність учня визначає розвиток його здатності до проведення внутрішніх діалогів, які, як відомо, характеризують розвиток когнітивності та соціалізації учнів.

Наприклад, в завданні «Використовуючи терміни «загальне» і «часткове», сформулюйте власне визначення толерантності і покажіть його у вигляді малюнка» потенційно містяться такі фундаментальні елементи внутрішнього діалогу, як елементи перетворення інформації і порівняння різнокомпонентних знань. Останній відображує центральний, найважливіший етап фасилітативної діяльності учня – порівняння первинного продукту пізнання з його культурно-історичним аналогом, що наголошує на безпосередньому зв’язку діалогу з фасилітативною взаємодією.

Наведемо ще один приклад внутрішньо-діалогічного фасилітативного завдання, що містить елемент перетворення інформації і порівняння полярних різнокомпонентних знань: «Якщо у відомому китайському знакові експліковано однакову значущість протилежностей, то яким міг би бути цей знак як символ західної логіки, що заперечує однаковість цих протилежностей? Намалюйте його і обґрунтуйте».

Як відомо, порівняння різних значеннєвих елементів завжди породжує, індукує виникнення в учнів нового знання. Наведемо приклад подібного завдання, індукованого креативно-когнітивним змістом фасилітативних завдань «Клімат і характер»: «Вже у античних вчених – Геродота, Гіппократа, Фукідіда, Протагора, Полібія були теорії щодо того, що географічне розташування і клімат країни впливають на характери людей. Так, Полібій пояснював суворість звичаїв жителів Аркадії пануванням холодного і туманного клімату. Всім, наприклад, є добре відомою «гарячість» і запальність іспанців. Як Ви думаєте, чи залежать ті чи інші риси Вашого характеру від кліматичних особливостей місця, де Ви живете? Свою відповідь обґрунтуйте за допомогою аналізу клімату та інших географічних особливостей Вашого регіону».

Отже, фасилітативне завдання обов'язково вміщує внутрішньо-діалоговий компонент. Крім того, фасилітативні завдання як базовий компонент мають в своїй структурі зовнішньо-діалоговий структурний елемент. Даний елемент спрямований на розвиток умінь учнів задавати запитання, одночасно обґрунтовувати, доводити і спростовувати твердження, складати фрагмент бесіди і ін. Іншими словами, фасилітативні завдання, разом з тим, формують досвід виконання учнями не лише фасилітативної взаємодії, а й пізнавальної діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, досвід творчої діяльності тощо.

У подібних фасилітативних завданнях відбувається певний синтез внутрішнього діалогу, що також є необхідним компонентом кожної задачі евристичного типу, і, разом з тим, синтез діалогу зовнішнього. Тому поєднання здатності учня до інтегрованого внутрішнього діалогу і евристичного зовнішнього-діалогу є необхідною умовою для організації фасилітативної взаємодії в процесі шкільного навчання.

Наведемо ще деякі приклади фасилітативних завдань. Приклад «Запитай і дізнайся!» (3-5 класи): «Постав 5 запитань людині, яка знає все про Світовий океан. Оцінюватися ж будуть самі Ваші запитання – їхня повнота, глибина, послідовність».

Наведемо фрагмент прикладу, спрямованого на розвиток умінь учня доводити і спростовувати твердження («Жінка в історії», 8-9 класи): «Спростуйте за допомогою

послідовності евристичних запитань твердження уявного співрозмовника, який наголошує, що жінка аж ніяк НЕ МОЖЕ впливати на хід світової історії. Так вважав Сократ, коли робив виступи на площі. Послідовно ставлячи запитання своєму співрозмовникові, він наприкінці диспуту фасилітував його до прийняття протилежної думки або точки зору».

Ще один приклад – приклад на складання (дописування) фрагменту діалогу між опонентами (як правило, використовується в якості компонента рефлексивної діяльності учня). «Діалог вчених» (10-11 клас): «Експлікуйте фрагмент діалогу між двома вченими, кожен з яких має свою точку зору на те, чому велика частина суші розміщена в північній півкулі».

Зовнішньо-діалоговий компонент фасилітативного завдання сприяє підвищенню комунікативності всього процесу навчання, є неабиякою потенційною можливістю для організації суб'єкт-суб'єктних комунікацій з метою порівняння, співставлення освітніх продуктів учнів. Особливо важливими є фасилітативні комунікативні завдання для проведення нестандартних уроків, включаючи Інтернет-уроки, дистанційні курси, проєкти, учнівські конференції.

Разом з тим, достатньою мірою не є розкритий потенціал дистанційних евристичних олімпіад як функція послідовності діалогових фасилітативних завдань. Проведений нами аналіз змісту евристичних дистанційних курсів свідчить щодо актуалізації внутрішнього діалогу за умов відповіді учнів на фасилітативні завдання. Також, слід наголосити і на недостатньою мірою актуалізованому зовнішньо-діалоговому компонентові курсів і інших дистанційних евристичних заходів, що перешкоджають продуктивній фасилітативній взаємодії і не сприяють, тим самим, підвищенню ступеню творчої самореалізації учнів.

Вчені визначають дві основні функціональні характеристики методів фасилітативної взаємодії: функції «наведення» на правильне рішення і функції «скорочення» різних варіантів відповіді за умов вибору можливих шляхів розв'язання задач. Методи фасилітативної взаємодії подібного роду зазвичай називають евристиками, хоча вони недостатньою мірою використовуються у процесі шкільного навчання.

Аналіз дидактичних досліджень з теорії та практики фасилітативної взаємодії, безпосередньо пов’язаних із запитувальною (або евристичною) діяльністю учня, свідчать про те, що в них розглядаються різні аспекти фасилітативної діяльності (когнітивні, креативні, оргдіяльнісні) і відповідні їм методи і прийоми: метод запитань Квінтіліана, метод смислового прогнозування (Новлянская, 1978), метод символічного прогнозування, метод образного прогнозування (Пассов & Сатинова, 1971: 156–164), метод емпатійного ставлення на основі внутрішнього діалогу (Прайсман, 1956: 234), «мозковий штурм», метод організації Сократівської бесіди і багато інших. Розроблені методи великою мірою різняться між собою, по-перше, за ступенем діалогізації, по-друге, – з огляду на ініціювання діалогу учасниками процесу навчання.

За характером фасилітативної активності вчителя провідну роль серед методів фасилітативного навчання займає евристична бесіда. Ще І.І.Ковтунова (1984) наголошує на розвивальній стороні евристичної бесіди, наголошуючи на її ролі у розвиткові інтелектуальних здібностей учня. Психологічне обґрунтування отримали дидактичні правила, евристичні бесіди, викладені в роботах І.О.Котик (2004). Подальшу розробку проблема організації евристичної бесіди отримала в працях Н.О.Михальчук (2005), а також наших публікаціях (Хупавцева, 2007; 2014; 2019). На наш погляд, важливим є врахування таких аспектів дослідження, як проведення евристичної бесіди залежно від віку учнів, роль вчителя в бесіді, роль і методика формулювання запитань в бесіді.

Ми вважаємо, що результат фасилітативної взаємодії має орієнтуватися на запитання учня як результат його фасилітативної евристичної діяльності, що буде проаналізовано нами в якості критеріїв оцінки такої взаємодії. Важливо також зазначити, що як самостійний метод, в якому ініціатором постає учень, ставлячи евристичні запитання вчителю, фасилітативна взаємодія не розглядалася. Елементи діалогічності у фасилітативній взаємодії спостерігаються в усіх її когнітивних, креативних, і оргдіяльнісних методах (Таблиця 2.1).

Ми вважаємо за необхідне наголосити на ролі внутрішнього діалогу у фасилітативній взаємодії. Метод емпатії має на увазі «вживання» людини в стан

іншого суб'єкта, співпереживання його почуттям тощо. А.В.Хуторською (2015) зазначає, що за допомогою чуттєво-образних і уявних образів учень намагається «увійти» до сутності досліджуваного об'єкту, дізнатися щодо нього ніби «зсередини». У моменти найкращого «вживання» учень задає запитання об'єктові як ніби самому собі, намагається на чуттєвому рівні сприймання зрозуміти та усвідомити відповіді. Таким чином, метод емпатії передбачає здійснення учнем внутрішнього діалогу як передумови організації фасилітативної взаємодії.

Таблиця 2.1

Елементи діалогічності у фасилітативній взаємодії

Методи фасилітативної взаємодії	**Особливості евристичного діалогу**
Оргдіяльнісні	Дискретність внутрішнього діалогу
Когнітивні	Асиметрія внутрішнього і зовнішнього діалогу
Креативні	Неефективність критеріїв оцінки

У методах смислового, символічного та образного прогнозування тощо більшою мірою актуалізується внутрішній діалог, ніж зовнішній. Однак, ми вважаємо, що дані когнітивні методи, актуалізуючи емоційну сферу учнів, недостатньою мірою розглядаються для розвитку вміння учнів задавати запитання. На наш погляд, недоліком перерахованих вище методів є асиметрія між внутрішнім і зовнішнім діалогом, що не сприяє продуктивній фасилітативній взаємодії на уроках.

У той же час, слід наголосити, що і в методі евристичних запитань, і в методі порівняння, як і у змісті когнітивних методів у фасилітативній взаємодії домінує активність учасників взаємодії. Слід також ампліфікувати на неоднозначності зовнішнього аспекту використання мовлення у фасилітативній взаємодії за умов впровадження у практику когнітивних методів. Ми вважаємо, що інтуїтивний характер креативних методів також має більшою мірою реалізовуватися у зовнішньому мовленні. Крім того, очевидним є те, що в змісті перерахованих вище методів недостатньою мірою представлено діалогічну складову фасилітативної взаємодії.

Хотілося би зазначити, що критерії оцінки умінь учнів в змісті креативних методів є недостатньою мірою ефективними. Інтуїтивний характер творчої мисленнєвої діяльності учнів великою мірою пов'язаний з процесом переходу внутрішнього мовлення в зовнішнє. Критерієм оцінки продуктивної фасилітативної взаємодії, таким чином, на нашу думку, мають бути запитання учня як продукт його креативної діяльності. Тобто, в запитаннях полягає результат взаємодії внутрішнього і зовнішнього мовлення, що робить критерії оцінки більш значущими.

Ми також вважаємо за необхідне звернути увагу на неефективності відрефлексування учнями власної діяльності в парадигмі оргдіяльнісних методів фасилітативної взаємодії, яка полягає в «дискретному» характері учнівської діяльності. Рефлексивна діяльність учня, на нашу думку, повинна стосуватися суцільного процесу навчальної діяльності. Останнє є можливим лише в разі фасилітативної взаємодії, в якій провідна активність належить учневі. Послідовність запитань учня у фасилітативній взаємодії, як правило, відображуватиме особливості його мисленнєвої діяльності і ступінь опанування навчальним матеріалом. В даному випадку поряд з рефлексивною діяльністю буде актуалізуватися і когнітивна функція фасилітативної взаємодії, а також її креативна складова.

Науковець Т.А.Російчук неодноразово вказувала в своїх роботах, що ускладнення характеру спілкування між вчителем і учнями призведе до суттєвого ускладнення фасилітативної співтворчості між ними (Росийчук, 2004). Тим самим наголошувалося на необхідності використання такого фасилітативного методу навчання, який би найменшим чином викликав ускладнення фасилітативної взаємодії.

Зокрема, вчені передбачають, що становлення здатності учня до внутрішнього діалогу має місце в процесі інтеріоризації комунікативної діяльності (Reiss & Vermeer, 1984). У цьому плані хотілося би зазначити, що активність учня у формуванні ним запитань передбачає, перш за все, розвиток внутрішнього діалогу, що є необхідною умовою продуктивної фасилітативної взаємодії, творчості тощо. Таким чином, використання діалогічного методу, в якому домінувальна активність належить учневі, робить можливим здійснення зворотного зв'язку між внутрішнім і

зовнішнім діалогом, коли активність учня у постановці запитань (зовнішній діалог) суттєво посилює внутрішній. Ми вважаємо, що спільний евристичний пошук рішення задачі в процесі фасилітативної взаємодії буде здійснено в тому випадку, якщо вчитель і учень набувають певної культури діалогічної взаємодії і зуміють доцільно певній ситуації використовувати евристичні методи і прийоми. Тут ми хотіли б наголосити на недостатньою мірою розробленій системі підготовки вчителя для організації фасилітативної взаємодії евристичним та діалоговим методом, в якому активність належить учневі, а не вчителеві.

Принципи особистісного цілепокладання і відрефлексування діяльності є найбільшою мірою важливими у фасилітативній взаємодії. На наш погляд, значною мірою вибір і корекція цілей учня на всіх етапах його індивідуального освітнього шляху є можливою тільки в діалозі школяра з зовнішньо заданим освітнім середовищем. Формування у учня здатності до цілестворення сприяє становленню у нього парадоксального мислення (Клименко, 2002). Тому у процесі фасилітативної взаємодії учня важливим є створення парадигми діалогового простору. *Пілотне дослідження*, проведене нами в 2-х класах ЗОШ № 15 м. Рівного протягом 2008-2009 р.р. (в ньому брали участь 98 школярів), дозволило встановити, що питома вага діалогу в процесі взаємодії на уроках становить 14%. З метою залучення учнів до фасилітативної взаємодії, на нашу думку, слід актуалізувати розуміння школярем себе як суб'єкта навчального процесу. Для цього кожному учневі можна запропонувати певний список цілей, який школяр має розглядати як особистісно значущий:

1) вивчити матеріал модулів з кожної теми;

2) експлікувати власне уявлення щодо доцільності вивчення даного навчального предмету;

3) опанувати основними поняттями і законами з даної теми;

4) підготувати доповідь з однієї з проблеми (на власний вибір);

5) якісно підготуватися до складання залікових тем з предмету;

6) виконати самостійне дослідження за обраною темою (на власний вибір);

7) оволодіти методами вивчення і пояснення явищ, які досліджуються;

8) поглиблено розглянути конкретні питання з даної теми (перерахувати їх);

9) навчитися виконувати досліди, працювати з приладами та технічними засобами;

10) виявити і розвинути свої здібності та здатності (назвати їх);

11) організувати своє навчання за обраною темою: сформулювати цілі, скласти реальний план, виконати його і оцінити свої результати;

12) навчитися аргументовано сперечатися в процесі вивчення теми;

13) актуалізувати свій варіант мети виконання фасилітативної діяльності.

Постановка цілей, як і відрефлексування діяльності, наголошує учням на пріоритеті моделювання цілей. Запитання учня відображають його психолого-педагогічні, культурні та інші особливості. Формулювання учнями цілей у формі запитань є більш ефективною порівняно із традиційною формою цілепокладання, в якій учневі пропонується обрати з переліку запропонованих цілей ті, які він вважає за найбільшою мірою доцільні. Отже, вибір заданих ззовні цілей актуалізує запитання не самого учня, а зовнішні запитання учневі, що суттєво знижує емоційно-ціннісний компонент фасилітативної взаємодії.

Слід також зазначити, що в процесі визначення мети діяльності найбільш вагомий освітній ефект досягається за рахунок використання базової тріади запитань. Зміст першого етапу (формулювання запитань) методологічно корелюється групою запитань «Що?» Другий етап цілепокладання означає доведення учнями адекватності поставленої перед ними мети – повною мірою корелюється запитанням «Як?» Наприклад, кожному учневі пропонується написати на аркуші паперу запитання з даної теми, відповіді на які він сам не знає. Формулюючи ці запитання, кожен учень поставить собі за мету зрозуміти те, що залишалося для нього до сих пір незрозумілим. Потім кожен учень зачитує свою відповідь і доводить, чому ця мета є більшою мірою продуктивною. На цьому етапі й здійснюється порівняння власного цільового вибору з можливими доцільними іншими. Група запитань «Чому?» відображає кінцеву мету фасилітативної взаємодії. Інформаційно-комунікативне поле, створене суб’єктами спілкування у шкільному навчанні, надає неабияких можливостей для суперпозиції визначення мети фасилітативної взаємодії.

Вона дозволяє чітко співвіднести індивідуальні цілі учнів між собою («учень-учень») та з цілями вчителя («учень-учитель» або «учитель-учень»). Виконання цього етапу цілепокладання можна здійснювати з огляду на окремі завдання з організації диспутів, евристичних бесід, дискусій. Слід також зазначити, що на сьогоднішній день компонент цілепокладання недостатньою мірою представлений в технології реалізації фасилітативної взаємодії.

Деякі вчителі для організації фасилітативної взаємодії з метою залучення учня до процесу визначення мети уроку використовують проблемні завдання. Дозвіл вчителя вже передбачає активізацію внутрішнього діалогу учня, що є передумовою для продуктивної фасилітативної взаємодії на уроках. Так, одним із способів фасилітативної взаємодії учнів на уроці може бути активізація уваги школярів за допомогою матеріалу, який створює певну проблему пошуку. Наприклад, на уроці української мови: «На дошці записані слова з префіксами пре- і при-. З метою, щоб змоделювати технологію розв'язання конкретного проблемного завдання, для учнів формулюються запитання, наприклад: «Як Ви будете розмежовувати ці префікси (або вирізняти їх)?»

Багато вчителів (та викладачів) наголошують, що для учнів може суттєво допомогти такий початок заняття, за якого школярам доводиться долати неабиякі труднощі. Так, вивчивши правила розрізнення на письмі префіксів пре- і при-, можна запропонувати учням скласти класифікацію слів, серед яких будуть і винятки. Зіткнувшись з ними, школярі зацікавляться їхньою природою і спробують сформулювати мету для їх детального вивчення. Разом з тим, слід зазначити, що в змісті проблемних завдань і у текстах проблемної ситуації часто є відсутнім особистісно-значущий для учня сенс. У цьому полягає недолік традиційного визначення мети заняття за допомогою моделювання проблемної ситуації порівняно з суто діалогічним завданням.

Фасилітативна взаємодія учнів між собою та з вчителем вміщує емоційно-ціннісний компонент навчальної діяльності, що дозволяє актуалізувати його з метою залучення школярів до процесу визначення мети. Однією з основних особливостей технології організації фасилітативної взаємодії є можливість порівняння учнями

освітніх результатів діяльності. Порівняння або зіставлення є одним із найважливіших компонентів фасилітативної взаємодії. Разом з тим, зміст залікових, контрольних і олімпіадних завдань нерідко не передбачає організацію горизонтальних діалогів учнів один з одним.

Отже, недостатньою мірою в науковій царині представлений діалогічний компонент фасилітативної взаємодії, її невисока комунікативна складова та квазідіалогічність, що, фактично, ускладнює впровадження фасилітативної взаємодії в навчальний процес сучасних середніх освітніх закладів. Слід також наголосити на високому комунікативному компонентові технології реалізації фасилітативної взаємодії. Форми її організації, які використовуються, нерідко застосовуються в навчальному процесі середніх освітніх закладів внесистемно, епізодично тощо. В цьому плані психолого-педагогічний потенціал фасилітативної взаємодії посилюється інтеграцією навчання з інформаційними технологіями. Йдеться щодо комунікативної складової заняття (організація учителем «горизонтальних» («учень-учень») і вертикальних «учень-учитель» комунікацій) з використанням інформаційних ресурсів (сайт, форум, чат та ін.), що є також важливою частиною досвіду фасилітативної взаємодії у навчальній діяльності школярів. Комунікативний компонент, в свою чергу, дозволяє, по-перше, навчити учня спілкуватися з іншими і самим собою, що забезпечує формування досвіду його творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, сприяє створенню психологічних передумов для організації фасилітативної взаємодії на уроках. По-друге, навчальні комунікації, дидактичною одиницею яких є запитання учня, забезпечують можливість порівняння власне результатів своєї професійної діяльності з результатами навчальної діяльності інших учнів. Останнє є можливим, якщо сама по собі комунікативна одиниця діалогу постає детермінантою фасилітативної взаємодії.

Крім дидактичних, організація суб’єкт-суб’єктної парадигми фасилітативної взаємодії дозволяє розв’язати і виховні завдання. Наприклад, організація «горизонтальних» діалогів набагато ефективніше сприяє становленню відповідальної, здатної до відрефлексування своєї діяльності особистості, ніж вертикальні і взагалі традиційні пізнавальні діалоги та квазідіалоги. Проведений

аналіз змісту дистанційних курсів, олімпіад, навчальних та міні-наукових проєктів (наприклад, в Малій академії наук м. Рівного), свідчить про те, що виконання евристичних завдань кожним учасником окремо, тобто поза організації фасилітативної взаємодії, меншою мірою сприяють розвиткові його особистісних якостей, творчих здібностей, ніж за умов фасилітації у процесі групового обговорення. Подібні висновки можуть бути обґрунтовані суто психологічним ефектом групового аспекту навчальної комунікації, який передбачає актуалізацію у школярів емоційного фону, що в проєкції на освітню площину характеризуватиме фасилітативну взаємодію з огляду на креативні показники евристичної діяльності учнів.

З метою експлікації наведених обґрунтувань проаналізуємо основні елементи уроку евристичного типу з елементами фасилітативної взаємодії, які викликають якісно нові освітні результати за умов наповнення їхньої комунікативної складової. Поза цілепокладанням, ключовим технологічним елементом організації і впровадження фасилітативної взаємодії постає створення евристичної освітньої ситуації як ситуації когнітивного дисонансу, що виникає спонтанно або спеціально організовується вчителем. Її метою є моделювання учнями освітнього результату в процесі спеціально організованої діяльності із елементами фасилітативної взаємодії. Перерахуємо основні етапи евристичної освітньої ситуації: умови когнітивного дисонансу (формулювання проблеми, пов’язаної з вивченням навчального матеріалу, який не має стандартного рішення або розв’язання), уточнення і позначення бажаного результату у вигляді певного явища, поняття, предмету, значення розв’язання певної проблеми кожним учнем за допомогою евристичних та інших методів, демонстрація навчальної продукції (організація обговорення, дискусії, суперечки, рецензії, систематизація отриманих типів освітньої продукції та її презентація у вигляді колективного освітнього продукту, робота з культурно-історичними аналогами, відрефлексування учнями здійсненої діяльності тощо). В цьому плані організація фасилітативної взаємодії є і необхідною, і достатньою умовою для набуття особистісно значущого досвіду участі індивіда у фасилітативній взаємодії.

Таким чином, можемо зробити висновок, що побудова учнями власної індивідуальної парадигми фасилітативної діяльності, діалогічність та евристичність цієї діяльності є можливими лише за умов наявності в її змісті комунікативної складової. В її основу покладено запитування як експлікація індивідуальності учня, що базується на відокремленні знання від незнання, що, на наш погляд, дозволяє розмежувати особливості евристичного навчання і евристичного діалогу як необхідних складових фасилітативної взаємодії.

Отже, ***теоретичну модель фасилітативної взаємодії в навчальному процесі закладів середньої освіти*** наведемо на рис. 2.3.

Деякою мірою елементи фасилітативного навчання використовуються Малою академією наук, коли учень готує наукову роботу до захисту під керівництвом свого наукового керівника. Метою заходів, які впроваджуються Малою академією наук, є організація евристичної діяльності учнів під час захисту ними наукових робіт творчого характеру. Слід також наголосити на неабиякому значенні використання телеконференцій, які великою мірою вміщують елементи фасилітативної взаємодії, яка, насамперед, передбачає здійснення евристичного діалогу «вчитель-учень».

Разом з тим, квазікомунікативна складова подібної дистанційної форми є зовсім недостатньою, і не повною мірою задіює можливості телекомунікацій. У практиці організації подібних телеконференцій неповною мірою використовується можливість організації дискусій між самими учнями, що суттєво збіднює фасилітативну взаємодію. На наш погляд, евристичні завдання «спростуйте» (учасник конференції постає опонентом щодо інших учасників), «доведи і спростуй» (учасник коментує виконану роботу з різних точок зору, поглядів) в цілому сприяють актуалізації креативних і оргдіяльнісних показників фасилітативної взаємодії.

Проаналізувавши результати захисту творчих наукових робіт учасників Всеукраїнських учнівських дистанційних конференцій протягом 2015-2017 рр., виокремимо їхній характерний недолік організації стосовно фасилітативної взаємодії. Йдеться щодо позасистемного характеру фасилітативної взаємодії, що характеризується відсутністю чітко заданого алгоритму обговорення,

невідповідністю його структурних частин. У більшості випадків сюжетна лінія захисту є розмитою, не зрозумілою як самому учневі, так і іншим учасникам фасилітативної взаємодії.

Рис. 2.3. **Теоретична модель фасилітативної взаємодії в навчальному процесі закладів середньої освіти**

Деякі науковці також вказують на те, що на фасилітативну взаємодію впливає і тенденція до спілкування учнів і педагогів на абстрактні теми. Так, на уроках нерідко мають місце епізодичні позасистемні запитання педагога учневі, наприклад: «Невже це ти зробила?» або: «Аліна, скажи, будь ласка, цей твір ти точно писала сама? Звучить так, ніби його писав дорослий».

Нами було проаналізовано 82 захисти наукових робіт учнів старшого шкільного віку в Малій академії наук м. Рівного та м. Києва протягом 2010-2012 рр. Аналіз висловлених учасниками захисту тверджень свідчить про те, що приблизно 72% суджень належали педагогам, з яких 38% були сформульовані у вигляді запитань за темою, 9% запитань не стосувалися наукової теми дослідження, а інші 25% – це були змістові репліки (стверджувальні пропозиції, зауваження та ін.). Лише 28%

всіх висловлювань належали школярам, з яких 17% були репліки зовсім не за темою дослідження, інші 11% стосувалися відповідей учня на запитання комісії щодо роботи, яка захищається.

Наприклад, наведемо деякі запитання за науковим дослідженням, які були поставлені членами комісії учениці 10-А класу Олені Д. на захисті в Малій академії наук в 2012 році, на тему: «Концепт «страх» в англійській та українській мовах», навчальний предмет: «Англійська мова»: «Шановна пані Олено! Комісія надзвичайно шанує вибір теми Вашого проєкту, тому що нам самим подобаються іноземні мови! А скільки Вам було років, коли ж Ви почали займатися вивченням англійської мови?» «Розкажіть більш детально, які методи дослідження Ви використовували в своїй роботі?» «Ти знаєш, ким ти будеш, коли подорослішаєш? Надалі тобі допоможуть знання з англійської мови?»

Або інші приклади запитань членів комісії учням: «Скажи, будь ласка, чому ти вибрала саме німецьку мову, чому не англійську або будь-яку іншу іноземну мову?» «Що корисного Ви зробили, працюючи над своєю темою: а) для філології; б) для людей; в) для себе особисто?» «Які нові відкриття Ви зробили в своїй роботі, яких раніше не було ані в книжках, ані в словниках?» «Які були труднощі в роботі і як Ви їх подолали?»

Приклади висловлювань наукового керівника: «Ну що ж, ти молодець. Перш за все, молодець, тому що багато хто з нас теж вивчають іноземну мову, не тільки англійську. Напевно, у тебе виникали труднощі в процесі роботи над науковим дослідженням. Розкажи, які?»

Наведемо приклади відповідей школярів, які працювали над написанням наукових проєктів: «Німецьку мову я вивчаю з шостого класу, англійську – з першого, але німецька мені подобається більше. Хоча англійська – більш жива і цікава. Недарма її всі в світі називають офіційною мовою». «Я поки що не вирішила, яку професію оберу в майбутньому, але впевнена, що німецька мова допоможе мені в досягненні моїх цілей».

Іншим важливим висновком, який ми зробили з аналізу висловлювань школярів, на наш погляд, є виявлений низький відсоток горизонтальних комунікацій «учень-

учень». Про це свідчить досить-такий низький відсоток діалогічної взаємодії між учнями – зважаючи на кількість їхніх реплік, тверджень, запитань і ін. Слід також зазначити, що в секціях гуманітарних наук активність учнів була дещо вищою, ніж в галузі природничо-технічних, що ми пояснюємо тим, що школярі, які пишуть наукові дослідження та захищають їх в Малій академії наук, мають здібності та здатності до певних конкретних предметів. При цьому учні, які вирізняються здібностями до вивчення предметів гуманітарного циклу, більшою мірою здатні до евристичних діалогів, які характеризують сформованість не тільки їх комунікативних та евристичних якостей особистості, а й великою мірою сприяють формуванню особистості «евристичного» вчителя.

Стосовно ролі і місця діалогічної підготовки вчителів до організації фасилітативної взаємодії з учнями, то це – окреме питання, яке слід аналізувати. Взагалі зауважимо, що питанням підготовки вчителя в умовах глобалізаційних процесів приділено досить велику кількість психолого-педагогічних досліджень (Битянова, 1995; Варбан, 1998; Волобуєва, 2014: 392–406; Волянюк, 2003: 242–247). Однак, на наш погляд, в більшості наукових праць можливість організації фасилітативної взаємодії з учнями з огляду на власні, але різні індивідуальні особливості, вивчена досить-таки недостатньою мірою. Очевидним є те, що найбільш успішно вирішити цю проблему може педагог, який знає і вміє користуватися різними формами і технологіями здійснення освітньої діяльності. Проте, за нашим спостереженням, не завжди володіння методами та способами використання професійної діяльності означало успішність в організації фасилітативної взаємодії.

Ситуація освітньої невизначеності, відсутність заздалегідь відомих відповідей учнів є характерною особливістю системи освіти фасилітативного типу. Тому індивідуалізація навчання мала б передбачати формування фасилітативних якостей особистості учня, визначати необхідність підготовки вчителя-фасилітатора, який має неабиякий рівень сформованості креативних, когнітивних, оргдіяльнісних, управлінських якостей особистості і здатен до розвитку таких якостей у школярів.

Не дивлячись на наукові здобутки Школи діалогу культур, які ми вже маємо (Балл, 2007; Копилов, 2007; Михальчук, 2004; Михальчук, Носков & Носкова, 2004), потенціал підготовки вчителя за допомогою фасилітативних технологій взагалі не розкритий в освітній парадигмі, а фасилітативна взаємодія розглядається лише з позицій використання комунікативності і діалогічності суб'єктів навчальної взаємодії. З огляду на діалогічну та евристичну сутність фасилітативної взаємодії зовсім недостатньо, на наш погляд, реалізувати лише тільки потенціал діалогу чи евристики у формуванні фасилітативних якостей особистості вчителя. Фасилітативна діяльність вчителя має приймати стратегічний (проєктування і організація комунікацій) і тактичний характер (вміння реалізовувати вже заплановане – здійснювати евристичний діалог «учень-учитель» та «учень-учень»). Йдеться щодо стимулювальних і коригувальних запитань вчителя з огляду на регулювання ним процесу обміну думками, зіткнень різних логік учнів.

Проєктування і організація учителем «горизонтальних» («учень-учень») і вертикальних («учень-учитель») комунікацій надає педагогу неабиякі можливості не тільки формувати фасилітативні якості особистості учня, а й сприяє становленню його власних фасилітативних якостей. У зв'язку з цим ефективне формування фасилітативних якостей вчителя (розвиток умінь ставити запитання, проєктувати і організовувати фасилітативну взаємодію на уроках) є можливим за умов актуалізації діалогічних форм роботи із самим педагогом, що постає можливим упродовж, зокрема, підвищення вчителями кваліфікації.

Отже, в наступному розділі опишемо розроблену нами концептуальну модель продуктивної фасилітативної взаємодії, що базується на діалогічній освітній парадигмі.

Висновки до другого розділу

У розділі проаналізовано філософсько-методологічні основи моделювання системи фасилітативного навчання на основі діалогу (K.Fischer, A.Giddens, J.Habermas, W.Hutmacher, G.Labouvier-Vief, K.Lewin та ін.). Зазначено, що

фасилітативна взаємодія, актуалізуючись в парадигмі колективного несвідомого, має за свою кінцеву мету набуття особистістю власного способу впливу на інших, що підтверджує нероздільний взаємозв'язок між колективним несвідомим і змістовими особливостями східної ментальності. Показано, що феномен несвідомого у формуванні ментальності цивілізації східного типу корелюється з морально-ціннісними настановленнями цього типу цивілізації, в той час як ментальність цивілізації сучасного західного типу (свідомість) характеризується активністю і перетворенням навколишнього світу. У зв'язку з цим кореляція основних етапів пізнання і послідовності архетипів колективного несвідомого в парадигмі індивідуації особистості, що відображує діалог східного і західного культурного типів, характеризує процес формування досвіду творчої діяльності учня, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до оточуючої нас дійсності. Результат подібного поєднання або освітнього синкретизму є передумовою успішної фасилітативної взаємодії (Н.В.Чепелєва, К.Г.Юнг, A.F.Bondarenko, A. de Caljuve, A.Levenetz, E.Marx, M.Petry та ін.).

Зазначено, що у проєкції на навчання в закладах середньої освіти фасилітативну взаємодію ми можемо розглядати з огляду на базові *аксіологічні пріоритети двох цивілізаційних типів* – східного і західного, а саме: активність учня в набутті знань, характерне для цивілізації західного культурного типу, визнання домінування суб'єктності та толерантності, актуалізація особистості, здатної до організації фасилітативної взаємодії, що характеризує цивілізацію східного типу. Тому питання фасилітації є не просто характеристикою творчості школярів, що дозволяє індивідуалізувати та суб'єктивізувати процес навчання, але й фасилітативна взаємодія постає символом відродження сьогоднішнього суспільства. В останньому й полягає історична передумова моделювання фасилітативної взаємодії.

Уточнено поняття *фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти*. Зазначено, що фасилітативна взаємодія безпосередньо залежить від здатності і умінь людини задавати запитання. При цьому суперечливу сутність запитання ми розглядаємо не як протистояння тези і антитези, а як поєднання цих двох протилежностей, яке завдяки протистоянню смислів створюють деяке єдине

знання, яке постає зрозумілим з огляду на розв'язання даного протиріччя. У процесі фасилітативної взаємодії діалогічна складова проєктування і реалізації сучасної освіти ґрунтуватиметься на наступних компонентах цієї взаємодії: актуалізація *діалогу* в змісті навчального матеріалу як процесуальне поєднання диференціації та інтеграції знань (вміння ставити запитання та, завдяки ним, здійснювати фасилітацію); актуалізація *ціннісно-емоційного компоненту* фасилітативної взаємодії; актуалізація *емоційного інтелекту* суб'єктів взаємодії; актуалізація *мотиваційних доменів*, що детермінують створення учнями абсолютно нового знання; актуалізація *цілепокладання і рефлексії* учнів, вміння вибудовувати освітню індивідуальну траєкторію навчання в їх навчально-пізнавальній діяльності.

Обґрунтовано, що *фасилітативне завдання* є детермінантою організації фасилітативної взаємодії. Зазначено, що фасилітативне завдання обов'язково вміщує внутрішньо-діалоговий компонент. Крім того, фасилітативні завдання як базовий компонент мають в своїй структурі зовнішньо-діалоговий структурний елемент. Даний елемент спрямований на розвиток умінь учнів задавати запитання, доводити, спростовувати твердження, одночасно обґрунтовувати, доводити і спростовувати твердження, складати фрагмент бесіди і ін. Іншими словами, фасилітативні завдання, разом з тим, формують досвід виконання учнями не лише фасилітативної взаємодії, а й пізнавальної діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, досвід творчої діяльності тощо. Ми вважаємо, що результат фасилітативної взаємодії має орієнтуватися на запитання учня як результат його фасилітативної евристичної діяльності, що буде проаналізовано нами в якості критерію оцінки такої взаємодії. Останнє дозволятиме розглядати фасилітативну взаємодію як особистісно значущий інструмент для розвитку інтелектуальних та особистісних якостей і властивостей учнів шкільного віку, що *сприятиме набуттю школярами особистісних смислів, які унеможливлюють майбутню життєдіяльність індивіда поза фасилітативної діяльності*.

Евристичний діалог описано як домінувальний засіб організації ефективної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Запропоновано алгоритмізацію вчителем евристичної діяльності школярів.

Розроблено *теоретичну модель фасилітативної взаємодії в навчальному процесі закладів середньої освіти*.

Визначено, що активність учня у формуванні ним запитань передбачає, перш за все, розвиток внутрішнього діалогу, що є необхідною умовою продуктивної фасилітативної взаємодії, творчості тощо. Таким чином, використання діалогічного методу, в якому домінувальна активність належить учневі, робить можливим здійснення зворотного зв'язку між внутрішнім і зовнішнім діалогом, коли активність учня у постановці запитань (зовнішній діалог) суттєво посилює внутрішній.

В наступному розділі буде описано концептуальну модель продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти, визначено її психологічні характеристики.

Результати теоретичного аналізу та авторської моделі фасилітативної взаємодії в навчальному процесі закладів середньої освіти представлені у таких публікаціях:

1. Хупавцева, Н.О. (2009). Актуальні проблеми дослідження творчого мислення особистості. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т.XII: Психологія творчості, 7*, 289–296.

2. Хупавцева, Н.О. (2008). Змістові аспекти підготовки старшокласників до евристичної бесіди. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Острог, 10,* 255–263. *(Index Copernicus*).

3. Хупавцева, Н.О. (2008). Моделювання евристичного навчання на уроках у сучасній школі. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 10(1),* 482–490.

4. Хупавцева, Н.О. (2013). Проблема креативної особистості та механізми її прояву. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал. Київ, 3,* 207–211.

5. Хупавцева, Н.О. (2007). Психолого-педагогічні принципи організації евристичної бесіди як чинник її ефективності. *Актуальні проблеми психології: зб.*

наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. X: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 2, 567–581.

6. Хупавцева, Н.О. (2020). Теоретико-методологічні основи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. (Монографія). Київ : «Центр учбової літератури». 400 с.

7. Khupavtseva, N.O. (2020). Facilitative aspects of learner`s autonomy. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 14*, 226–233. *(Index Copernicus*).

8. Khupavtseva, N.O. (2020). The facilitative approach from the point of view of Cognitive Psychology. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Острог, 11*, 147–155. *(Index Copernicus*).

РОЗДІЛ ІІІ.
КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У розділі уточнено зміст фрейму як складової фасилітативної взаємодії; окреслено функціональний аспект мовленнєвої поведінки адресанта у фасилітативній взаємодії; проаналізовано сучасні психолінгвістичні праці, спрямовані на розгляд феноменів, які визначають продуктивність й успішність фасилітативної взаємодії; з'ясовано передумови організації успішної фасилітативної взаємодії в інтерсуб'єктному просторі; виокремлено допоміжні функції фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти; доповнено найважливіші характеристики дейктичних слів і висловів, які великою мірою визначають продуктивність фасилітативної взаємодії; запропоновано концептуальну модель продуктивної фасилітативної взаємодії; встановлено предиктори виконання комунікативних дій співрозмовниками під час фасилітативної взаємодії; сформульовано психологічні механізми ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в середніх закладах освіти.

3.1. Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики

3.1.1. Фрейм як структура даних для експлікації фасилітативної взаємодії

У найзагальнішому вигляді фрейм – це спосіб організації уявлень особистості, що зберігаються в пам'яті, своєрідна структура опису та презентації матеріалу індивідом, в термінах якої він інтерпретує ці сприйняття (Швейцер, 1973). Деякі автори вважають «фрейм» синонімом схеми в поняттях когнітивної психології або «асоціативних зв'язків», «семантичного поля» тощо, проте ми вважаємо, що, по-

перше, фрейм позначає дещо інші явища, і, по-друге, він з найбільшою точністю відтворює особливості успішної фасилітативної взаємодії (Bennett, 1998).

Фрейм – це структурна та смислова одиниця, організована в парадигмі деякого поняття, що містить певні конкретні дані щодо істотного, типового і можливого змісту для експлікації цього поняття. Фрейм конкретизує, що саме в даній культурі є характерним і типовим, а що – навпаки. Фрейми організують розуміння особистості, тим самим сприяючи створенню мовленнєвої картини світу в цілому, і, зокрема, організуючи мовленнєву поведінку індивіда. Реальні й можливі значення в структурі фрейму можуть не містити вичерпної інформації для адресата. Але його значення, тобто загальноприйняте вживання фрейму, чітко експлікується та розуміється більшістю. Тому для суспільства слід орієнтуватися на своєрідну стійкість у визначенні значення фрейму (Chomsky, 1971).

За такого підходу фрейм є структурою узагальнених даних, які мають за мету експлікацію особистісної стереотипної ситуації або мовленнєвої поведінки індивіда. З кожним конкретним фреймом можна асоціювати різну за змістом інформацію. Одна її частина або скрипт вказує, яким чином слід використовувати даний фрейм, інша – як саморозуміння може досягатися за умов вживання саме цього фрейму, третя – що слід зробити, якщо ці очікування адресанта не підтвердяться.

Таким чином, фрейм представляє собою певну типову структуру деякої події/ситуації, що поєднує в своєму змістові характерні ознаки цієї події/ситуації, які окреслюють деяку тему в безпосередньому зв’язку з ситуацією (Андреев, 1981). Фрейм можна представити у вигляді мережі, що складається з смислових «вузлів» і зв’язків між ними. «Верхні рівні» фрейму чітко визначені, оскільки утворені такими поняттями, які є завжди експліцитними щодо прогнозованої, передбачуваної ситуації. На більш низьких рівнях фіксуються особливі скрипти або парадигми, які мають бути «заповнені» характерними прикладами або даними. Система фреймів – це процес ніби використання готових слотів або кліше. Вони вміщують в своїй структурі загальноприйняте знання щодо оточуючого нас світу. Елементи фреймів теж розглядаються як наукові дефініції і загальноприйняті поняття, що вміщують конкретну інформацію. Ми сприймаємо не просто слова або вирази, що стосуються

певної теми, а мовленнєву ситуацію як таку, що, в свою чергу, супроводжується певними висловлюваннями або кліше. Тому у структурі фрейму тільки загальні вирази сприймаються стереотипно.

Таким чином, сприйняттю індивіда притаманними є цілісність і структурність (Андрєєва, 2007). Кожне спостереження людини за оточуючою її діяльністю ніби «переконує» особистість в тому, що вона сприймає цілісну діалогічну ситуацію, і кожна ситуація нею оцінюється у такий або інший спосіб. Включаючи до контексту індивідуального сприйняття власні висловлювання, індивідуальна оцінка суб'єктом мовленнєвого змісту характеризується особливою структурою, що містить обов'язкові і другорядні елементи. Всі, навіть найбільшою мірою абстрактні речі експлікуються в мовленні та «пропускаються» через призму потреб, бажань, сподівань в парадигмі суб'єктивного сприйняття співрозмовниками один одного (Антонов, 1976).

В даному аспекті фрейм також розуміється нами як загальне родове позначення життєвого сценарію. На його актуалізацію великою мірою впливають дії, передбачені сценарієм, які виконуються виключно залежно від обставин, які спонукають особистість до їх виконання. Сценарій – це свого роду «процедурний» спосіб експлікації стереотипного знання, який формулюється в термінах алгоритму або інструкції. Фрейм – це психолінгвістична категорія, що дозволяє репрезентувати прототипові характеристики явища у вигляді опису мовленнєвих дій учасників деякої типової комунікативної ситуації на основі їхніх інтенцій. Сценарій є динамічною єдністю, в основі якого покладено ситуативно-тематичну презентацію розгортання думки в парадигмі мовленнєвої ситуації. Він має характеристики соціальної значущості, хоча і базується на індивідуальних моделях мовленнєвої діяльності співрозмовників. Механізм появи в соціумі сценаріїв полягає в узагальненій стереотипізації індивідуальних моделей, які містять інформацію щодо деяких конкретних ситуацій, які зустрічалися на життєвому шляху адресанта або адресата.

Накопичення в пам'яті такої інформації створює своєрідну «базу даних», яка безпосередньо стосується дискурсу, що використовується адресантом у знову ж таки

в подібних мовленнєвих ситуаціях (Gutt, 1998: 47). Згодом такі ніби «персоніфіковані» моделі стають все більшою мірою загальними і значущими для інших людей, які ще не мають досвіду спілкування в подібних умовах, наближених за змістом до даної ситуації. Персоніфіковані моделі можуть також бути ніби відокремленими від контексту і стати більш абстрактними, тобто перетворитися на соціально значущі сценарії стереотипного знання (Brisling, Cushner & Cherrie, 1986). Таким чином, сценарний фрейм зазвичай допускатиме два послідовних ходи: звичайна, знайома для людини послідовність дій або її порушення, в результаті чого може бути «вихід особистості» із певної сформованої сцени або ситуації. За умов, коли людина потрапляє в зовсім нову для неї ситуацію або радикально змінює свою думку стосовно співрозмовника з певного питання, адресант активує в пам'яті відповідний фрейм. Він застосовується щодо дотичної даній ситуації реалії і, у разі необхідності, адресант самостійно змінює її деталі. Таким чином, можна створили простий, але дієвий механізм, який допомагатиме нам побудувати нову систему фреймів, в ситуації, де стара система вже не є дієвою:

• спочатку ми зіставляємо когнітивні процеси, завдяки яким можна окремо досягати своєї мети;

• якщо у адресанта виникають проблеми, слід обов'язково схарактеризувати недоліки як такі, що є особливими і не відповідають фасилітативній взаємодії як такій;

• потім слід усунути недоліки (скоректувати хід фасилітативної взаємодії), зберігаючи в пам'яті правильний або адекватний варіант розв'язання проблеми;

• і, нарешті, наприкінці фасилітативної взаємодії адресант та адресат резюмують набутий особистісно значущий досвід щодо процесу та процедури фасилітативної взаємодії і актуалізують набуті знання в пам'яті, усуваючи з неї певну «непотрібну», «зайву» інформацію (Арнольд, 1999).

Фреймові структури породжуються із залученням інформаційних уявлень щодо просторово-часового, обґрунтованого характеру реалізації ситуації комунікативного акту. Параметрами такої ситуації постають деякі одиниці, потрібні для класифікації фреймів, що предметно визначають окремі фреймові елементи, які адресант

сприймає та розглядає як стереотипні. Фрейм, таким чином, виявляється функціонально уподібненою системою умовностей, орієнтується на принципи подібності або аналогічної завершеності та «обслуговується» даними функціями мовленнєвих ситуацій. В цьому випадку спрацьовує принцип непрямої мовленнєвої функціональності: в діалогічному спілкуванні для адресанта є відкритою можливість урахування набутого особистісно або професійно значущого досвіду вживання тієї чи іншої лінгвістичної моделі.

Ознаки фрейму можуть зафіксовуватися на основі так званої «домовленості» між співрозмовниками, для яких вони приймають інформативно значущий сенс. Поняття структурного фрейму мовленнєвої поведінки збігається з поняттями архетипу або «прообразу» (Harvey, 1961). До структури прототипу, в свою чергу, можуть бути включені характеристики, які є дещо типовими (але не завжди мають місце в даному випадку), або релевантними лише в деяких ситуаціях фасилітативної взаємодії. Таким чином, спрямованість семантичних особливостей фрейму безпосередньо пов’язана з цільовою функцією діалогічної репліки. Інтерес до теорії фреймів як підстави для інтерпретації деякого фрагменту комунікативної взаємодії в зв’язку з проблемою стереотипної мовленнєвої поведінки виявляється в сучасній психолінгвістиці через:

• інтерпретацію норм комунікативної поведінки (Hymes, 1972) або експлікації поведінкових моделей конвенційної поведінки в контексті культури (Aleksandrov, Memetova & Stankevich, 2020);

• виявлення особливостей взаємодії статусних ролей адресанта і адресата (Cilibrasi, Stojanovik, Riddell & Saddy, 2019);

• аналіз взаємодії національно-культурних стереотипів, зафіксованих у спілкуванні, розглянутих в міжкультурному аспекті (Fodor, 1983).

З урахуванням даних аспектів стереотипну мовленнєву поведінку можна описати як результат дії фреймових обмежень, що впливають на вибір адресантом фасилітативної тактики за умов досягнення передбачених ним цілей в процесі комунікації. За таких умов фасилітативна тактика має бути соціально доречною і ефективною. Фрейми визначатимуть соціальну доречність як неабияке значення для

поведінкової тактовності, ввічливості та толерантності тощо. За умов досягнення адресантом своєї мети соціально доречною тактикою є ввічлива, шаноблива поведінка; соціально недоречною є нетактовна, нечемна, груба, нетолерантна поведінка. Іншими словами, фреймові уявлення щодо тієї чи іншої фасилітативної ситуації визначатимуть ефективність, значущість або доцільність мовленнєвої поведінки особистості.

Різновидами фреймових уявлень можна вважати максими. Деякі вчені розглядають їх як своєрідну серію соціально-психологічних фільтрів, що впливають на вибір адресантом фасилітативної тактики, яка відбувається в парадигмальних межах прагматичних параметрів спілкування (Crookes, 1989; Kormos, 1999). Прагматичні принципи, що регулюють фасилітативну взаємодію, можна сприймати як фреймову сукупність поведінкових паттернів або тенденцій, які визначатимуть мовленнєву поведінку адресанта з урахуванням етнічних особливостей соціуму та культури, до якої він себе відносить. Такі паттерни можуть базуватися на *принципах релевантності, кооперації, раціональності або прагматизму*. Ми можемо діагностувати їхню експлікацію в максимах (Lu, Wang, Guo, Zeng, Zheng, Wang, Shao & Wang, 2019) і в змісті принципу релевантності (Gilabert, 2007). Максими досить чітко визначають плин фасилітативної поведінки на рівні використання мовленнєвих кліше, орієнтуються на раціональний, здоровий розум і, виходячи з цього, автори припускають, що їх слід дотримуватися в будь-якому суспільстві. Ці принципи описують дотримання таких фреймових закономірностей в спільній розмові між людьми, як використання коротких, послідовних, релевантних та інформативних висловлювань. Інший вчений (Levelt, 1983) пропонує відмовитися від принципу кооперації і замінити його на принцип раціональності, який можна пояснити наступним чином: розглядай втручання своїх партнерів в розмову як дотримання надзвичайно раціональних дій. Раціонально діяти означає обрати для досягнення своєї мети певні окремі фрейми з суб'єктивно даних фреймових альтернатив і застосувати ту дію, яка може актуалізувати найвищу, суб'єктивно важливу очікувану користь. Таким чином, зв'язок між принципом раціональності і максимами можна позначити наступним чином: принцип раціональності стосується

фреймового вибору засобів реалізації даної мети; максими, в свою чергу, відносяться до фреймової ідентифікації цієї мети.

Отже, стислість, релевантність мовленнєвої поведінки у разі обґрунтування думок є максимально ефективним обміном інформацією. Останнє може поставати домінувальною метою суб'єкта – процесу реалізації суб'єктних інтеракцій, які постають своєрідними нормами організації розмови. Суб'єктні інтеракції, в свою чергу, ми визначаємо як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, зумовлені функціонуванням фреймів раціоналізму або прагматизму. Переважання в мовленні носіїв мови мовленнєвих стереотипів (формул ввічливості) або імплікатур раціональності, прагматичності, релевантності або кооперації в цілому можна схарактеризувати як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, які, в свою чергу, великою мірою спричинюють фасилітативний ефект (рис. 3.1).

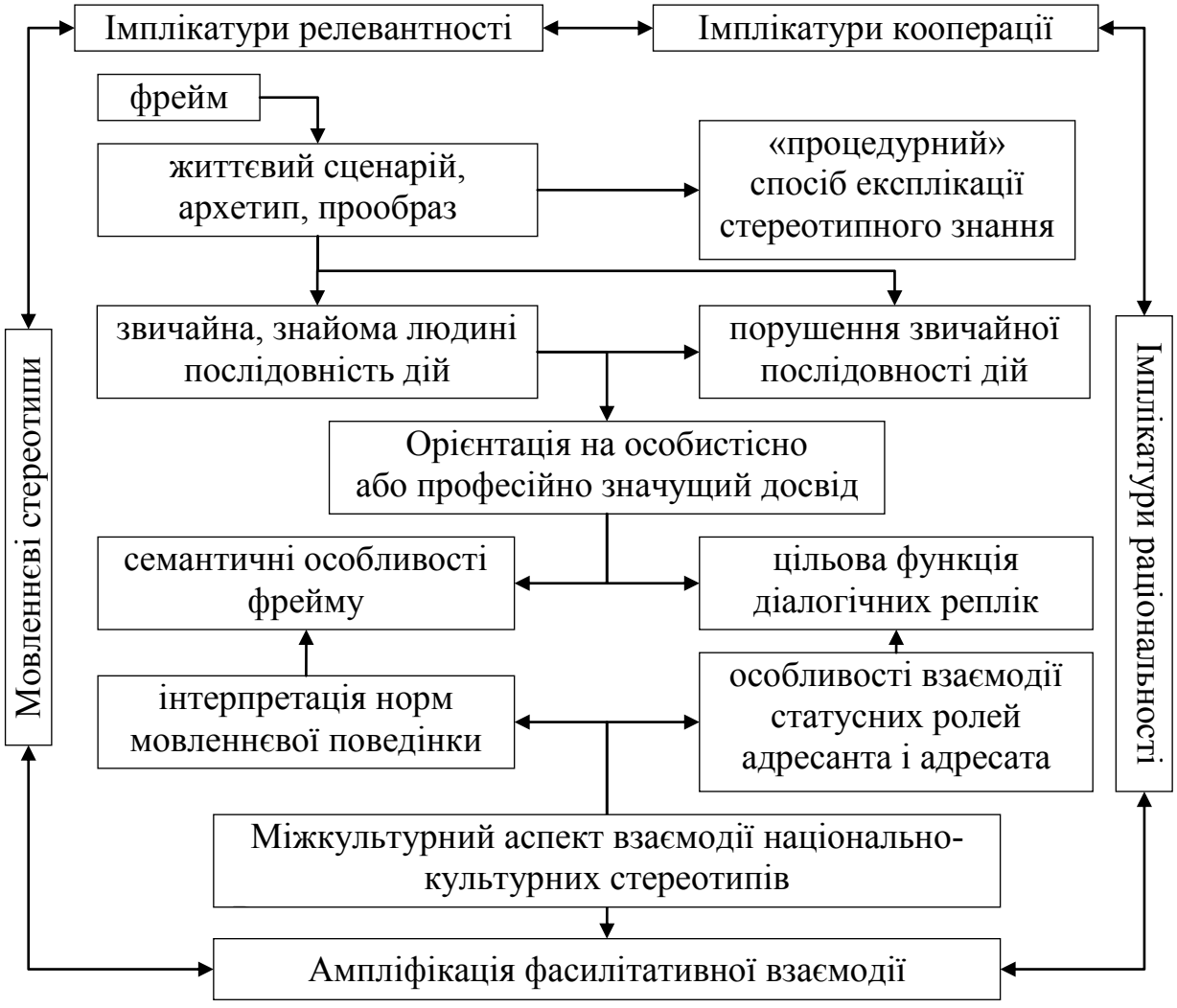


Рис. 3.1. **Функціональний аспект мовленнєвої поведінки адресанта у фасилітативній взаємодії**

3.1.2. Фрейм як складова фасилітативної взаємодії

У кожен момент спілкування і адресант, і адресат безпосередньо включені до мовленнєвого контексту, який, у свою чергу, виконує фасилітативну функцію. Останнє займає своє унікальне місце в діалогічному суб'єкт-суб'єктному просторі. Фасилітативна взаємодія здійснюється в аспекті особистісно значущого досвіду, в аспекті «конкретно пережитого», ціннісно значущого для людини світі, безпосередньо включеного до парадигми мовленнєвої діяльності індивіда. Проте, реальна дійсність не є просто проєкцією певної системи цінностей, з урахуванням яких особистості спілкуються. Ця взаємодія ціннісних центрів є значущою для обох співрозмовників. «Поєднання» реальної дійсності для співрозмовника передбачає обов'язкову наявність двох точок зору, їхнє співіснування, діалектику «Мене» і «Значущого іншого».

Мовленнєва ситуація спілкування має на увазі взаємозалежність дій співрозмовників в парадигмі спільної мовленнєвої діяльності. Діалог є результатом чітко скоординованих дій його учасників. У спільній діяльності партнери по спілкуванню діють на підставі індивідуальних мотивів, переслідують, таким чином, свої власні цілі. Фасилітативна взаємодія завжди орієнтується на діалог або полілог. Останній визначається як певний вид мовлення, що передбачає обмін висловлюваннями-репліками, на мовленнєві характеристики яких впливає безпосереднє сприйняття партнерів по спілкуванню, що активізує роль адресата у мовленнєвій діяльності, організованій адресантом. З метою здійснення діалогічного або полілогічного мовлення типовими за змістом є питання/відповідь, згода/заперечення, а також конструктивний зв'язок реплік (Derwing, Munro, Thomson & Rossiter, 2009). Це передбачає не тільки наявність адресанта і адресата, тобто експлікацію формального і змістового поєднання реплік, але й деякий конститутивний момент – формування структури висловлювання адресанта під впливом адресата, і, перш за все, – його фреймових уявлень.

«Інтелектуальність» фасилітативної взаємодії виявляється, передусім, в тім, що адресат доповнює інформацію отриманого повідомлення екстралінгвістичною

інформацією і погоджує експліцитну та імпліцитну інформацію. Для фасилітативної взаємодії надзвичайно важливим є наступне. Психолінгвістика пояснює феномен «збільшення обсягу інформації» у фасилітативній взаємодії за допомогою поняття ***пресуппозиції*** (Ellis, 1987). Але ми вважаємо, що не меншу роль відіграють і ***неусвідомлені адресатом імплікації***. Пресуппозиції і імплікації спрямовані, в першу чергу, в протилежних напрямках від ***пропозиції***, яку було сформульовано в ході фасилітативної взаємодії. При цьому пресуппозиції займають місце «до» пропозиції, а імплікації – «після». Саме ці аспекти інтерпретації пропозицій і доцільно представити за допомогою фреймових структур. Діалогічні ситуації, що подаються за допомогою фреймів, приймають характерні властивості ***фасилітативних функцій*** (або семантичних ролей), властивих їм функцій, стосунків між ними та інших подібних релевантних ознак. Фрейм можна використовувати не тільки для репрезентації певної діалогічної ситуації, тобто як експлікацію прагматичного контексту висловлювання, але й з метою презентації саме цього висловлювання як мовленнєвої реалізації цієї ситуації, особливо у випадку, якщо діалогічна репліка побудована відповідно до актуальних конвенційних норм. В даному аспекті фрейми можна визначити як такі інформаційні структури, що зберігаються в пам’яті співрозмовників, структури, які допомагають встановлювати зв’язність діалогічних реплік, експлікують смислове ***розгортання діалогічного дискурсу*** і заповнюють відсутні ***семантичні лакуни***. Тобто, у фасилітативній взаємодії співрозмовники будуть досить адекватно сприймати імпліцитну інформацію. Подібне тлумачення фасилітативної взаємодії сприятиме виявленню специфіки таких комунікативно-прагматичних категорій, як ***інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування***. Чим більше таких категорій мають місце у мовленні співрозмовників, тим менш суттєвими для них виявляються відмінності в змісті їхніх фреймових систем, тим більшою мірою успішною буде фасилітативна взаємодія (рис. 3.2).

Отже, ієрархічна структура фрейму складається з *термінальних і нетермінальних вузлів або слотів*, що містять конкретні відомості і інформацію, які відносяться до того концептуального об’єкту, який описує даний фрейм, а також дані, необхідні

для здійснення фасилітативної взаємодії. Термінальні слоти описують предмет спілкування, характеризують його специфічні риси, а також окреслюють інформацію щодо взаємостосунків, щодо способу використання фрейму, щодо наступної дії, яку ще слід виконати, якщо мету, яку адресант формулює з самого початку, не було досягнуто. Таким чином, різні фрейми однієї системи описують один об'єкт з різних точок зору.

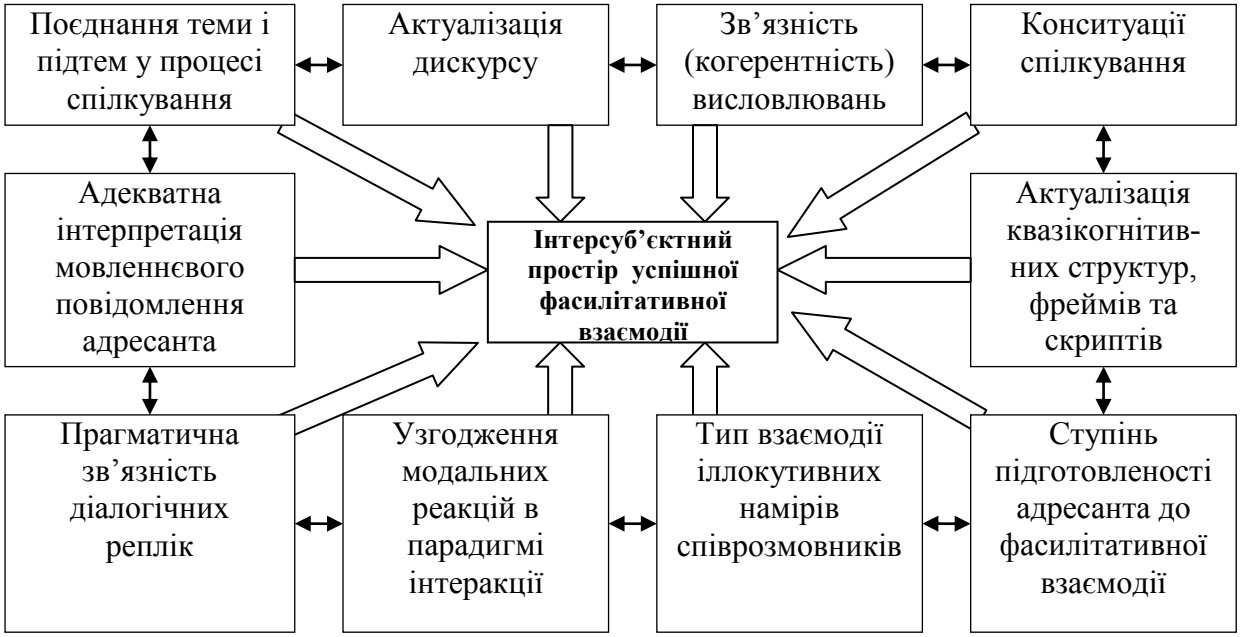


Рис. 3.2. **Передумови організації успішної фасилітативної взаємодії в інтерсуб'єктному просторі**

Процес *визначення правильності (адекватності) вибору фрейму у фасилітативній взаємодії* здійснюється в три етапи: 1) вибір базового фрейму за допомогою припущення, інтуїції або інсайту; 2) пошук інформації для надання змістового значення слоту; 3) актуалізація інтенційних смислових моделей. Ознаки фрейму встановлюються на основі домовленості, погодженості співрозмовників, для яких вони будуть інформативно значущими. Також слід наголосити, що поняття структурного фрейму тексту нерідко співпадає з поняттями архетипу або «прообразу» (Hatzidaki, Baus & Costa, 2015). До змісту прототипу можуть входити речі, які є типовими (але не завжди мають місце) або релевантними лише в декількох контекстах. Прототип діалогічної репліки приймає вид ментального конструкту типового представника певної етнічної або національно-культурної групи, є окремою моделлю фреймової структури, архітектоніки та композиції будь-

якого типу реплік, що виокремлюються на основі всіх реплік індуктивним або емпірично-аналітичним способом. Конкретна реалізація діалогічної репліки буде представляти собою текстовий інваріант прототипу (архетипу, стереотипу, структурного фрейму репліки), що допускає певні нормативні відхилення. Спрямованість семантичних особливостей фрейму також щільно пов'язана з *іллокутивною функцією* діалогічної репліки.

Фреймова концепція використовується нами дотично до фасилітативної взаємодії і, таким чином, дозволяє моделювати процес розуміння (McClelland & Elman, 1986). Останнє досягається, передусім, завдяки організації фреймових структур, актуалізації на першому плані базового фрейму, конкуренції фреймів тощо. Починаючи інтерпретувати діалогічну репліку-стимул, адресант активізує певну контурну схему, в якій багато слотів ще не є використаними. Репліки, які висловлюються співрозмовниками дещо пізніше, заповнюють ці прогалини, вводять до контексту нові сцени, комбіновані на рівні зв'язку – історичного, причинно-наслідкового, логічного і т.п. Інтерпретатор поступово створює свій власний, особистісно значущий внутрішній світ, з просуванням за структурами діалогічного тексту. При цьому фасилітативна мета все більшою мірою буде конкретизуватися залежно від того, чи підтверджуються або відкидаються очікування особистості. Цей внутрішньо заданий текстовий світ великою мірою залежить і від аспектів певних сцен, які зазвичай (або ніколи) в тексті експліцитно не описуються (Taft, 2013). Прототипові сцени, при цьому, становитимуть в цілому знання людини щодо світу, який дозволяє суб'єктові опанувати новими значеннями. Отже, особистість спочатку ніби «фіксує» характеристики відносно цілих сцен, після чого – актуалізує частини добре знайомих сцен, а потім оперує:

• репертуаром скриптів для моделювання схематичних або абстрактних сцен;

• скриптами, що відображують сутність речей або дій, які сприймаються незалежно від тих сцен, в яких вони мали місце вперше (Valis, Slaninova, Prazak, Poulova, Kacetl & Klimova, 2019).

Таким чином, аналіз нормативних передумов для реалізації фасилітативної взаємодії здійснюватиметься нами в парадигмі фреймової організації

концептуальних одиниць реальної комунікативної ситуації. При цьому дані концептуальні одиниці завжди асоційовані навколо деякого концепту.

Особливістю існування фреймів є та обставина, що вони містять основну інформацію, вирізняються ***конвенційною природою***, а тому містять соціально типову інформацію. Вони являють собою опис деякого стереотипного стану справ, ситуації тощо. За умов аналізу фасилітативної взаємодії модель фрейму є досить універсальною, оскільки дозволяє відобразити все різноманіття знань про світ через:

- фрейми-структури, що використовуються для позначення об'єктів і понять;
- фрейми-діалогічні ролі учасників спілкування;
- фрейми-сценарії;
- фрейми-ситуації.

Кожен із цих фреймів по-різному впливає на розуміння учасниками спілкування певної ситуації у фасилітативній взаємодії, але, не дивлячись на це, всі вони виключно позитивно впливають на досягнення фасилітативного ефекту в цілому. На теоретичному рівні фрейм можна представити у вигляді такої структури: назва фрейму –> назва слоту 1 (значення слоту 1) –> назва слоту 2 (значення слоту 2) –> назва слоту N (значення слоту N). Всі фрейми, актуалізуючись у фасилітативній взаємодії, щільно взаємопов'язані між собою і утворюють гармонійну фреймову систему певної комунікативної ситуації. Оскільки *фрейм актуалізує конкретну мовленнєву модель*, за основу фрейма діалогічного повідомлення і його текстової реалізації – діалогічної репліки – можна прийняти модель фасилітативної взаємодії (рис. 3.2). У цьому випадку в якості основних її слотів можна окреслити:

1.1. *Ситуацію ініціювання діалогічної репліки адресантом*:

- актуалізація внутрішнього контексту висловлювань адресанта –> різні концептуальні елементи, знання загально соціального і суто особистісного характеру, в тому числі – і щодо фасилітативної взаємодії, зокрема розуміння мети, механізмів та шляхів організації фасилітативної взаємодії, яка ініціюється завдяки реплікам, інтенціям, емоціям і т.д.;

- аналіз зовнішнього контексту – особистісні властивості адресанта (стать, вік та ін.) і характеристика його мовленнєвих дій.

1.2. *Обставини, які супроводжують організацію фасилітативної взаємодії*:

• місце і час здійснення фасилітативної взаємодії; учасники фасилітативної взаємодії (їхня характеристика, особливості презентації взаємодії, взаємостосунків тощо);

• здійснення повідомлень:

- урахування різних мовленнєвих (немовленнєвих) характеристик діалогічних реплік в парадигмі фасилітативної взаємодії (семантика-референція, лексика, синтаксис, інтонація, логічний наголос, темп, гнучність і т.д.);

- урахування паралінгвістичної діяльності адресанта: дейктичних та інших жестів, міміки, різних рухів тіла і т.д.;

• ампліфікація ситуації інтерпретації адресантом адресата та навпаки:

- внутрішній контекст висловлювань адресанта (врахування контексту, аналогічного ментальному або соціо-культурному);

- актуалізація різних властивостей і мовленнєвих інтенцій адресата.

Використання фреймів стереотипного лінгвосоціального знання за умов здійснення фасилітативної взаємодії покладено в основу того, що співрозмовники як представники певної культурної спільноти, в якому дані стереотипи знання є інтерсуб'єктивними, значною мірою подібним чином оцінюють ситуацію фасилітативної взаємодії. Наявність подібного роду знання в даній лінгво-культурній спільноті, а також набутий особистісно значущий досвід співрозмовників, що підтверджує дієвість зазначених стереотипів в інтерпретації *актів мовленнєвої поведінки*, покладено нами в основу фасилітації та переконання співрозмовників в реалізації комунікативних паттернів в разі орієнтації на відповідні стереотипи діалогічного спілкування в процесі планування та реалізації адресантом своїх мовленнєвих інтенцій.

Досить важливе значення для продуктивності фасилітативної взаємодії відіграють *мовленнєві жанри*. Мовленнєвий жанр – це своєрідний стереотип мовленнєвої поведінки, відносно стійкий тематичний композиційний і стилістичний тип висловлювання (Pinker, 1991), що у функціональному аспекті репрезентує поєднання типових значень певних аргументів – параметрів комунікативної ситуації

(наміри, інтенції, цілі та ін.). Серед останніх домінувальну роль відіграють: а) адресант як носій соціальної функції, виконавець певної соціальної ролі, який переслідує певну мету; б) адресат, що розглядається за тими ж характеристиками; в) спостерігач за фасилітативною взаємодією; г) референтна ситуація; д) канал зворотного зв'язку; е) звичайний контекст фасилітативної взаємодії; ж) час, місце, навколишнє оточення.

Під мовленнєвим жанром розуміються певні текстові форми, які історично своєю сукупністю утворюють мовленнєвий твір або мовленнєву презентацію (Blagovechtchenski, Gnedykh, Kurmakaeva, Mkrtychian, Kostromina & Shtyrov, 2019). Він має конкретну форму, породжену завданнями уявлення особистості щодо навколишньої дійсності, альтернативних світів або картин світу, зафіксованих в мовленнєвих структурах, які виникають в типових для даної етнічної чи національно-культурної групи у ситуаціях спілкування відповідно до їх призначення в особистому та суспільному житті представників цієї групи (Arbuthnott & Frank, 2000). Іншими словами, поняття мовленнєвого жанру чітко співвідноситься з психолінгвістичним поняттям сценарію. Мовленнєвий жанр, як і сценарій, є соціально значущою функціонально стійкою одиницею, існуючою в свідомості етнічної чи національно-культурної групи і відтворену в мовленнєвій ситуації з урахуванням набутого особистісно значущого досвіду. Мовленнєвий жанр як мовленнєва одиниця, що являє собою взаємодію адресанта і адресата на основі перетину їхніх інтенцій, на відміну від сценарію, вміщує способи експлікації типової ситуації – конкретні мовні і мовленнєві структури (слова, пропозиції, комунікативні кроки і тактики), властиві даній конкретній ситуації (Бахтин, 1979).

Мовленнєві жанри безпосередньо пов'язані з фреймовою інтерпретацією діалогічних ситуацій, покладених в основу фасилітативної взаємодії (жанри обіцянки, погрози і т.д.). Тобто, спілкування не зводиться тільки до аналізу мовленнєвих дій співрозмовників поза їхніми цілями, мотивами інтерекції та взаємодії. Фреймове моделювання фасилітативної взаємодії, з одного боку, відповідає інтенціям адресанта, і, іншими словами, передбачає аналіз передумов, в яких реалізується діалогічна репліка (мовленнєвий акт) (Белянин, 1988).

Отже, адресант спочатку ніби «обирає» певний мовленнєвий жанр, в межах якого він збирається організувати діалогічне спілкування. Тоді обраний мовленнєвий жанр «надає» в розпорядження адресанта сукупність «своїх» мовленнєвих актів і деякі особливості щодо їхньої послідовності. Потім здійснюється вибір граматичних правил, лексичних одиниць, мовленнєвих категорій – все, що набуває статусу прототипу сцени. Крім зв'язків у парадигмі фреймів на фасилітативну взаємодію не меншою мірою впливають також й міжфреймові взаємостосунки та відносини, що існують в пам'яті особистості як результат того, що різні фрейми вміщують один і той же мовленнєвий матеріал, а елементи сцен є подібними, визначаються одним і тим же репертуаром ролей, взаємостосунків або субстанцій, а також контекстів вживання мовленнєвих засобів та одиниць в житті людини. Таким чином, адресант самостійно обирає фрейми не просто з континууму комунікативних актів, але з тих, що зберігаються у вигляді особливих параметрів фреймової моделі мовленнєвого жанру сукупностей (класів) фреймів, об'єднаних спільною (прагматичною) роллю в організації дискурсу відповідного мовленнєвого жанру. При цьому діалогічна форма спілкування передбачає, що його учасники роблять спробу експлікувати своє бачення світу шляхом прояву свого індивідуального особистісного значущого досвіду.

3.1.3. Аспекти фреймової детермінованості прагматичної зв'язності реплік як передумова організації успішної фасилітативної взаємодії

Завдяки певній сталій сукупності категорій зв'язний діалогічний дискурс представляє собою чітко впорядковану структуру. Можливості актуалізації дискурсу не є лише смисловими. Вони виявляються одночасно у вигляді структурної, смислової і комунікативної цілісності, які співвідносяться між собою як форма, зміст і функція. Для фасилітативної взаємодії неабияке значення відіграє зв'язність (когерентність) висловлювань, яка є однією з найважливіших категорій дискурсу. Під дискурсом (discourse) ми будемо розуміти таку послідовність висловлювань S1…Sn, в якій семантична інтерпретація кожного висловлювання S1

(за умов 2 <= i <= n) залежить від інтерпретації висловлювань в послідовності S1..., ..., ..., Si-n (Batel, 2020). Іншими словами, адекватна інтерпретація висловлювання, що має місце в парадигмі дискурсу, вимагає знання адресантом попереднього контексту розмови. Лише за таких умов можливим є досягнення успіху в фасилітативній взаємодії.

Ми розглядаємо когерентний дискурс як інтерсуб'єктивний простір, наповнений фасилітативним змістом в результаті взаємодії суб'єктів, тобто, як наслідок діалогічних взаємостосунків. Такий складний перетин у фасилітативних взаємних впливах адресанта і адресата один на одного і контексту на них обох визначає як характер, так і форму організації та презентації фасилітативної взаємодії. Організована таким чином фасилітативна взаємодія представляє собою діалогічно структуровану діяльність, яка ніби «вбирає в себе» конситуації спілкування. У випадку розуміння адресатом будь-якого висловлювання важливим є не тільки безпосередній контекст, в якому відбувається фасилітативна взаємодія, а й попередній і наступний контексти, в парадигмі яких можливими є різноманітні зміни. Контекст у даному разі слід описувати в термінах квазікогнітивних структур, а не з огляду на тексти або ситуації, щодо яких формулюється висловлювання. За умов організації фасилітативної взаємодії опис контексту вміщуватиме ті аспекти, які зазвичай іменуються мовленнєвими, соціальними і прагматичними.

Ці два аспекти (ретроспективний і проспективний) окреслюють два підходи, в парадигмі яких психолінгвісти задають запитання, з одного боку, щодо причин, які детермінують фасилітативні дії адресанта або адресата, і, з іншого, – стосовно підґрунтя і можливостей здійснення вільної репрезентації фасилітативних дій. Таким чином, діалогічна репліка у фасилітативній взаємодії вимагає розуміння контексту в інтерсуб'єктивному просторі, в якому поєднані сприймання і відгуки, запитання і відповіді, які актуалізують фасилітативну взаємодію завдяки діалогу як прототипу реального спілкування і вербальної творчості.

Отже, можливості фасилітації є основною ознакою діалогічного дискурсу. У більшості випадків відсутність одного із засобів, що забезпечують структурну гармонійність дискурсу, компенсується іншими елементами діалогічної зв'язності.

Глобальна зв'язність дискурсу відбувається завдяки поєднанню теми та підтем в процесі спілкування. На відміну від теми предикації, підтеми, як правило, асоціюються з деякою предметною групою або позначаються суб'єктом цього предмету (референтом). В свою чергу, тема дискурсу зазвичай розуміється або як пропозиція (поняттєвий образ деякого стану справ), або як певний обсяг змістового контенту, який досить-таки позитивно впливає на фасилітативну взаємодію. Також додамо, що локальна зв'язність дискурсу являє собою фасилітативні відносини між мінімальними дискурсивними одиницями та їхніми частинами. Діалог, який відіграє провідну роль у фасилітативній взаємодії, являє собою систему, що складається з реплік (мінімум із двох), що знаходяться між собою в певних відносинах. Тим самим основними одиницями діалогу є репліки (тобто висловлювання), якими обмінюються учасники діалогічного спілкування, і які природно породжують виникнення інших в процесі розмови. Кожна репліка діалогічної єдності має свій власний комунікативно-прагматичний потенціал, метою яких є розв'язання загальної комунікативної задачі організації діалогічної єдності, а, в кінцевому рахунку, – і всього діалогу в цілому.

Виокремлено також допоміжні функції, що реалізуються безпосередньо під час фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти (рис. 3.3).

Рис. 3.3. **Функції фасилітативної взаємодії в навчальному процесі**

Так, основною функцією репліки – комунікативного акту є вплив на адресата з метою отримання від нього вербальної або невербальної відповіді (***стимулювальна функція фасилітативної взаємодії***). Ця функція базується на актуалізації таких функціонально-комунікативних форм мовлення, як повідомлення, запитання, спонукання. Основна функція репліки-реакції полягає в експлікації реакції адресатом на здійснений вплив (***реактивна функція***) через повідомлення, запитання, спонукання і оцінку. З позиції адресата важливим є здійснення процесу адекватного декодування мовленнєвого повідомлення, що передбачає врахування складових реплік як адресанта, так і адресата. Процес розуміння повідомлення і процес

«вилучення» смислових компонентів репліки адресанта, зокрема, приймає також прагматичний характер (***прагматична функція***). Ставлення учасників діалогу до висловлювань як один із екстралінгвістичних чинників виявляється і в оцінках адресантом форми презентації мовлення адресата, що є своєрідним механізмом регулювання процесу спілкування і великою мірою відбивається на структурі і характері діалогу.

Специфіка фасилітативної взаємодії великою мірою пов'язана і з таким явищем, як ступінь підготовленості адресанта до фасилітативної взаємодії. Можна наголосити на швидкому темпі проголошення реплік та їхній зміні як однієї з домінувальних характеристик фасилітативної взаємодії, в процесі якої підготовка до висловлення своєї точки зору відбувається одночасно зі сприйняттям мовлення іншої людини. Останнє знаходить свою експлікацію і на структурі діалогічних висловлювань, що є одним із чинників формування синтаксичних конструкцій, і це також впливає на результат фасилітативної взаємодії. На структурі діалогу позначається і ступінь обізнаності співрозмовників щодо предмету спілкування.

Також слід наголосити, що розуміння мовлення іншого визначається особистісно значущим досвідом співрозмовників, і тоді актуалізується ***соціально-перцептивна функція фасилітативної взаємодії,*** адже кожне наступне висловлювання залежатиме від попереднього контексту, і можна наголосити на неабиякій ролі здогадки за умов тотожності апперцептивних реакцій співрозмовників. Набутий співрозмовниками особистісно значущий досвід в плані впливу на фасилітативну взаємодію, постійні і змінні елементи такої взаємодії великою мірою визначають можливість дешифрування під час обміну співрозмовниками висловлюваннями. Тому ми вважаємо, що фасилітативна взаємодія буде успішною лише тоді, коли адресат добре розуміє сутність справи, контекст, про який йдеться.

Також фасилітативна взаємодія має місце у випадку експлікації підтексту в розмові (***імпліцитна функція фасилітативної взаємодії***). Теорія пресуппозиції, що розвивається сучасними дослідниками з актуалізації нашої увага на номінативній сутності діалогічних реплік, також відкриває неабиякі можливості у вивченні структури фасилітативної взаємодії. Процес розуміння передбачає не тільки обробку

і інтерпретацію даних (або значеннєвих фреймів), які сприймаються, але й їх активізацію і використання в мовленні імпліцитної інформації.

Актуалізація смислових компонентів репліки-стимулу із акцентування уваги адресата на смислових фреймах зумовлено також ***прагматичною функцією***, адже останнє наголошує на ставленні до думок адресата як до окремих прагматичних складових мовленнєвого акту, до ментальної і соціальної сфер його особистості. В даному випадку *фрейм* можна визначити як структуру даних, в основі якої покладено знання адресата, що відображують його індивідуальний досвід, почуття, емоції, наміри, настановлення, інтенції.

Репліки, що входять до парадигми діалогічної єдності, не тільки взаємозумовлені, але й взаємопов'язані. Такий зв'язок визначається нами як координаційний (визначається ***координаційною функцією***). На нашу думку, координаційний зв'язок виникає між репліками, якщо в другій репліці міститься відгук на комунікативний намір, виражений в репліці-пропозиції. Основною ж формою існування даного зв'язку є тотожність пропозиціональної структури реплік. З даного визначення бачимо, що координаційна функція враховує дві основні характеристики діалогічної єдності: комунікативну заданість і структурну цілісність, тобто поєднує два типи зв'язку – прагматичний і структурно-семантичний.

Поняття діалогічної зв'язності чітко скоординовується з проблемою організації мікротексту даної форми спілкування – діалогічної єдності. З метою організація фасилітативної взаємодії на основі фреймового аналізу ми маємо виділити основний спосіб організації діалогу, який базується на принципі прагматичного поєднання реплік в одне структурно-семантичне ціле. У зв'язку з цим доцільно розглянути діалог щодо відомої сьогодні теорії тотожності і відмінностей. Адже вчені стверджують, що всі мовленнєві механізми ґрунтуються виключно на тотожності і відмінності, причому останні є лише зворотним боком перших (Brédart, 1991), тоді як тотожності, навпроти, – зворотною стороною відмінностей.

Для фасилітативної взаємодії мають значення також і рівні мови, яким є властивим ізоморфізм. Можна сказати, що подібне і різне (тотожність і відмінність) є тією парадигмою, тим інваріантом, який пов'язує в єдину гармонійну систему як

окремі мовні рівні, так і всю систему мови в цілому. На рівні синтаксису існують три інваріанти відносин тотожностей і відмінностей: в простому реченні – твердження/заперечення; в монологічному тексті – відносини сполучення/від'єднання; в діалогічному мовленні – згода/незгода (Alexandrov, Boricheva, Pulvermüller & Shtyrov, 2011). Останній інваріант є так званим «організуючим» початком діалогу. Весь ланцюжок реплік, що входять до структури діалогу, можна представити у вигляді певних співвідношень, де кожна репліка виконує або ствердження, або заперечення (виняток становлять власне питання, втім, лише з вербальної точки зору).

У межах однієї мікротеми, що реалізується в структурі діалогічної єдності, висловлювання можуть комбінуватися між собою за принципом: 1) твердження – твердження; 2) твердження – заперечення; 3) заперечення – твердження; 4) заперечення – заперечення, а також: 5) твердження – заперечення – заперечення; 6) заперечення – заперечення – твердження; 7) заперечення – заперечення – заперечення – заперечення (де подвійне заперечення організується за законами логіки – твердження). Дані комбінації є прикладами організації фасилітативної взаємодії з метою досягнення згоди/незгоди.

Фасилітативна взаємодія має обов'язково враховувати тип комунікативної координації, а саме:

1) тип взаємодії ілокутивних намірів співрозмовників в парадигмальному полі інтеракції (питання – відповідь/уникнення відповіді; прохання – його виконання/невиконання тощо);

2) узгодження/неузгодження модальних реакцій в парадигмі інтеракції (тональність, зацікавленість/байдужість, позитивна/негативна оцінка і т.п.).

Додатково враховується активність/пасивність співрозмовників в реченні і особливості етикетного/неетикетного характеру мовленнєвої поведінки (маємо на увазі паралінгвістичні сигнали – позу, міміку, жести і ін., ставлення адресата до адресанта. Тим самим можна виокремити такі ***типи прагматичної зв'язності діалогічних реплік***: 1) ***консентність*** (згода, гармонійність, ілокутивна і модальна узгодженість); 2) ***комформність*** (ілокутивна узгодженість за умов модально-

тональної нейтральності, пасивності і незацікавленості одного із співрозмовників у взаємодії в цілому). Саме ці прагматичні відносини відображують кінцеву мету і результат фасилітативної взаємодії. Тому всі діалогічні єдності можна розглядати з точки зору тотожностей і відмінностей або згоди і незгоди. Власне згоду/незгоду покладено у відповідь на репліку діалогічної єдності, а, в кінцевому рахунку, будь-яка репліка-реакція так чи інакше експлікує згоду або незгоду адресанта з адресатом. Всі інші варіанти відповідей, умовно кажучи, перебувають між цими двома полюсами, наближуючись певною мірою або до згоди, або до незгоди.

Для опису семантично і структурно взаємопов'язаних реплік або мовленнєвих ходів у процесі фасилітативної взаємодії зарубіжними дослідниками вводяться поняття «interchange», «interact» або «adjacency pain» (Beauvillain, 1994). «Adjacency pain» або «суміжні пари» є типовою послідовністю реплік, в змісті яких характер другої репліки зумовлений характером першої (Chen, 1993).

Поєднання реплік в діалозі здійснюється і за допомогою пресуппозиційного зв'язку. Фрейми, які входять до змісту пресуппозиції адресанта і адресата набувають провідної ролі в смисловій побудові діалогу і забезпечують взаєморозуміння в процесі діалогічної комунікації. Залежно від ступеню тотожності і зв'язності реплік виділяють кілька рівнів комунікативних одиниць діалогічного мовлення (de Bot, 1992):

• репліка, що реалізується в межах практично будь-якої комунікативної одиниці мови;

• діалогічна єдність, що об'єднує семантично і структурно мінімум дві репліки;

• діалогічна структура – комплекс двох або більше діалогічних єдностей, об'єднаних за тематичними ознаками;

• діалог-текст, якщо він відповідає характеристикам зв'язності і цілісності.

Однією з важливих характеристик фасилітативної взаємодії є *принцип побудови мовлення як ланцюга стимулів і реакцій*, тобто кожне висловлювання є деякою реакцією, що викликає і зумовлює відповідну репліку-реакцію. Тому основною одиницею діалогу вважається діалогічна єдність, яка розглядається як комплекс двох реплік, пов'язаних семантичними і структурними ознаками.

Оскільки діалог розуміється як сукупність вхідних до його структури висловлювань, що характеризується зв'язністю, цілісністю і у певному сенсі – заданістю, то на основі фреймової організації можна окреслити деякі класи ознак зв'язності, найбільш типові для фасилітативної взаємодії, наприклад: ***граматичні*** (часткове або повне відтворення вихідного висловлювання), а також ***смислові*** і ***прагматичні***. Основою виникнення смислових взаємозв'язків висловлювань партнерів у фасилітативній взаємодії є ситуація і предмет спілкування з урахуванням *психологічних екстралінгвістичних чинників*.

Тематико-інформаційна основа в діалозі представлена послідовністю структурно-семантичних компонентів різної інформаційної та смислової насиченості. Протягом фасилітативної взаємодії може відбуватися зміна висловлювань, зумовлюваних чинниками екстралінгвістичного характеру. З огляду на плин фасилітативної взаємодії щодо розвитку діалогу та оформлення його в єдиний тематичний блок може актуалізуватися інший інформаційний фрагмент, після якого відбувається або повернення співрозмовника до попереднього тематичного блоку, або продовження і розвиток тільки що піднятої для обговорення теми. Одним із видів прагматичних зв'язків між репліками діалогу є їхнє пряме узгодження з комунікативною функцією мови. Цей вид зв'язку виявляється, наприклад, в тому, що кожному типові запитання відповідає певний тип відповіді. Актуальним в цьому разі постає звернення до аналізу діалогічного мовлення з позиції адресата, тобто репліки-відповіді. Під реплікою-відповіддю в діалогічному мовленні ми розуміємо тип висловлювання, форма якого частково визначається реплікою-стимулом. У цьому випадку мається на увазі зумовленість форми висловлювання – реакції на попередню діалогічну репліку, тобто другий елемент, який створює так звану «суміжну пару» в структурі діалогу. Моделюючи прагматичну зв'язність своєї репліки з попередньою мовленнєвою дією адресанта, останній реалізує сценарний фрейм встановлення і підтримки мовленнєвого контакту з експресивною, тобто, в кінцевому рахунку – ***фатичною функцією фасилітативної взаємодії*** (рис. 3.3). На процес фасилітативної взаємодії також впливають різні психолінгвістичні й екстралінгвістичні чинники, залежно від

яких відбувається вибір адресантом лексичних, морфологічних або логіко-синтаксичних засобів прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічної єдності.

Прагматична структура відповідної репліки є результатом прагматичної зв'язності елементів в складі діалогічної єдності. У найбільш загальному вигляді полярні форми реакції, виражені в репліках-реакціях, можуть бути схарактеризовані як значення згоди/незгоди з думкою або мовленнєвими настановленнями співрозмовника. Між полярними значеннями можуть бути виявлені такі, що характеризуються модальністю можливості, які реалізують невизначеність тої чи тої реакції співрозмовника. Основним прагматичним змістом відповідної мовленнєвої дії постає прагматичне значення, яке визначається намірами адресата, спрямованими на перспективу розвитку діалогічного спілкування. У зв'язку з цим згода/незгода зі співрозмовником визначається одним із видів прагматичних зв'язків між репліками діалогу, тобто, – їхньою узгодженістю з комунікативною функцією мовлення. Цей вид зв'язку виявляється, наприклад, в тому, що кожному типу запитання відповідає певний тип відповіді.

Таким чином, вивчаючи прагматичну зв'язність діалогічних реплік та їхній вплив на фасилітативну взаємодію, поняття фрейму, природа і функціонування фреймоподібних структур займає провідне місце. Фрейми бувають різними. До одних фреймів звертається адресат, якщо в процесі діалогічного спілкування йому слід відповісти на запитання адресанта: чому в мовленні існують категорії, представлені реплікою-стимулом. У процесі інтерпретації мовленнєвого повідомлення адресат також звертається до ситуативних фреймів, що допомагає йому відповісти на запитання, чому адресат обрав саме цю форму фасилітації в даному контексті. Відповідь на це запитання визначає прагматичну зв'язність діалогічних реплік, тобто актуальним для нашого дослідження є, насамперед, когнітивна сфера адресата в момент реагування на фасилітативну репліку-стимул.

3.1.4. Моделі прагматичної взаємодії фасилітативних реплік в діалогічному дискурсі

Розуміння комунікативного акту забезпечується не тільки знанням співрозмовниками мови, але й вимагає актуалізації певної системи «поведінки» та «ставлення» до мови, щодо того, в яких мовленнєвих ситуаціях або випадках буде найбільшою мірою актуальним той чи інший фрейм. Учасники комунікативного акту мають опанувати необхідними конвертованими мовленнєвими фреймовими «формулами». Дані фрейми можна інтерпретувати як свого роду міфологізовані стереотипи в межах певної комунікативної культури, які було б доцільно використати в різних комунікативних ситуаціях та ситуаціях фасилітативної взаємодії.

Співрозмовники мають добре знати ті системи знаків і правил, за допомогою яких вони могли б кодувати і декодувати інформацію, прагматично «поєднувати» свою діалогічну репліку з реплікою опонента. У безпосередньому процесі фасилітативної взаємодії зростає важливість спільності мовного коду для адресанта та адресата. Співрозмовники мають знати правила «передачі» висловлювань та їхній фасилітативний потенціал в різних комунікативних актах. Адресат має вміти співвіднести репліку, яка висловлюється адресантом, щодо власної картини світу, виявити її гармонійний потенціал та співвіднести з картиною світу співрозмовника. У зв’язку з цим, аналізуючи діалогічний дискурс, слід, перш за все, встановити найбільшою мірою значущі зв’язки між певними репліками. За допомогою стратегії локальної когерентності конструюється модель зв’язності реплік. Встановлення зв’язків між елементами діалогічного дискурсу відбувається на основі лінійного упорядкування діалогічних реплік. Фрейм прагматичної зв’язності діалогічних реплік, у цьому разі, базуватиметься на основі чинника комунікативного настановлення, який підтримується параметром частоти зміни комунікативних ролей учасників спілкування. Даний фрейм описує динаміку фасилітативної взаємодії і відбивається в структурі тексту діалогу. Наприклад, на уроці історії, 8 клас, Василь К.: «Дем’ян Многогрішний намагався проводити політику, спрямовану на захист

державних інтересів України: він домігся, щоб Київ з округою, незважаючи на умови Андрусівського перемир'я, залишився в складі Лівобережжя; Дем'ян Многогрішний спирався на полки компанійців і прагнув зміцнити гетьманську владу, поступово ослаблюючи політичну роль козацької старшини; він вів таємні переговори з П.Дорошенком щодо можливості переходу Лівобережної України під протекторат Туреччини».

В даному діалогічному дискурсі кожна нова репліка містить референт, який є тотожним попередньому висловлюванню, що представлено в наступному ланцюжку: Д.Многогрішний –> він –> Д.Многогрішний –> він. Розуміючи фрейми встановлення і підтримки мовленнєвого контакту, ми бачимо, що в цьому випадку важливими виявляються репліки фатичної спрямованості. У наведеному прикладі даний фрейм реалізується репліками «…він домігся, щоб Київ з округою, незважаючи на умови Андрусівського перемир'я, залишився в складі Лівобережжя», «Дем'ян Многогрішний спирався на полки компанійців і прагнув зміцнити гетьманську владу, поступово ослаблюючи політичну роль козацької старшини». Таким чином, ми сприймаємо цей діалогічний текст як фасилітативний.

Фасилітативний вплив великою мірою досягається ***дейксисом***. Дейксис – це указівна функція одиниць мовного і паралінгвального кодів у спілкуванні, яку виражають лексичні, граматичні, просодичні, паралінгвальні (жести, міміка, постави тіла) засоби, і передбачає ідентифікацію і локалізацію учасників спілкування, об'єктів, подій, процесів, фактів тощо стосовно просторового, часового, соціального та інших контекстів, які створюються актом висловлювання і актуалізуються у фасилітативній взаємодії. Можна стверджувати, що для фасилітативної взаємодії категорія дейктичності постає як суто прагматична, оскільки безпосередньо пов'язується з особами учасників спілкування, їх сприйняттям простору, часу, один одного тощо.

Засоби дейксису виконують роль актуалізаційних компонентів ситуації фасилітативної взаємодії і складових денотативного змісту висловлювання (мовленнєвого акту). Дейктичні засоби мовного коду не мають чітко закріпленого за ними змісту (значення, смисли): його щораз визначають конкретні обставини

комунікативного акту. Це, перш за все, займенники, прислівники, прономіналізовані слова, передусім прикметники, числівники, частки. Дейктичний елемент також може входити до лексичного та граматичного значення слів, словоформ, тим самим суттєво посилюючи фасилітативну взаємодію.

Вважаємо, що необхідно розрізняти цілісність і зв'язність діалогічного тексту. Стосовно цього вчені зазначають: «Зв'язність зазвичай є умовою цілісності, але цілісність не може повною мірою визначатися зв'язністю. З іншого боку, зв'язний текст не завжди має характеристики цілісності» (Dijkgraaf, Hartsuiker & Duyck, 2017). За умов наявності зв'язності компонентів в спонтанних діалогічних репліках чітко вираженою є смислова замкненість, об'єднання повідомлень в закінчене ціле найчастіше, якщо навіть не в більшості випадків, відсутня, що суттєво знижує фасилітативність ефективних висловлювань у фасилітативній взаємодії.

Деякі вчені зазначають, що цілісність представляє собою деяке смислове поєднання діалогічного тексту, а зв'язність є лише формальною експлікацію цілісності (Green, 1998). Таким чином, цілісність безпосередньо пов'язана з планом змісту діалогічного тексту, а зв'язність – з планом експлікації цього змісту, тому фактично обидві ці категорії об'єднуються в одне категоріальне поле, хоча в реальній мовленнєвій дійсності між цілісністю і зв'язністю полягає неабияка різниця, проте, однак, ці категорії і є взаємопов'язаними досить щільно.

Ми вважаємо, що всі категорії, як і всі тексти, є і планом змісту, і планом експлікації, а, отже, не можна категорію цілісності зводити лише до деякої змістової єдності, а категорію зв'язності – до її формальної експлікації. Розглядаючи змістову сторону фасилітативної взаємодії, доцільно розмежовувати план змісту і зміст тексту. План змісту – це предмет мовлення, результат взаємодії значень мовних одиниць, із яких складається безпосередньо текст. Сенс діалогічного за своєю суттю тексту є явищем більш високого рівня, яке вміщує взаємодію плану змісту з контекстуальною, ситуативною та енциклопедичною інформацією, формує ідею діалогічного спілкування в цілому.

Згідно з нашими спостереженнями, в парадигмі фасилітативної взаємодії діагностуються такі моделі прагматичної зв'язності діалогічних реплік:

• питання – відповідь;

• пропозиція – прийняття пропозиції;

• команда/наказ – відповідь на команду/наказ;

• твердження/заява – підтвердження;

• оклик (оклик/початок розмови) – реакція на оклик;

• вітання (вітання/початок діалогу) – реакція на привітання (вітання/розгортання діалогу);

• вигук (реакція/початок діалогу) – реакція на вигук (реакція/розгортання діалогу);

• пропозиція (обмін інформацією/пропозиція виконання дії/початок розмови) – прийняття пропозиції (обмін інформацією/прийняття пропозиції/виконання дії/розгортання розмови);

• наказ/команда (вимога виконання дій/послуг/початок діалогу) – відповідь на наказ/команду (розвиток/розгортання);

• твердження (обмін інформацією/початок діалогу) – підтвердження (обмін інформацією/розгортання діалогу) (Воробьёва, 1993).

Зазначені моделі прагматичної зв'язності реплік, в свою чергу, реалізуються в діалогах, що розрізняються за параметром «тип спілкування»: діалог-унісон, діалог-обговорення, діалог-суперечка, діалог-сварка. Як свідчить аналіз спілкування, в процесі шкільного навчання дані типи, як правило, не постають в своєму чистому вигляді, а можуть виконувати роль деяких потенційних кліше, які виникають в реальних діалогічних ситуаціях у різноманітних комбінаціях. Іншими словами, в діалогічному мовленні спостерігається явище переходу одного типу діалогу в інший. До подібних переходів можна віднести наступні різновиди діалогічного спілкування: унісон-обговорення; обговорення-суперечка; суперечка-сварка; сварка-обговорення; унісон-сварка; унісон-суперечка.

Найбільш часто вживаним типом спонтанного діалогічного спілкування у фасилітативній взаємодії, згідно з нашими спостереженнями, постає діалог-унісон (протягом 2009-2010 р.р. ми відвідали 108 уроків з різних предметів у 6-9 класах ЗОШ №7, №15, №18, №20 м. Рівного. В пілотному дослідженні брали участь 54 вчителя різних навчальних предметів та 2439 школярів). Такий тип діалогу

починається, як правило, запитанням щодо самопочуття або справ партнера з комунікації. Виникненню прагматичної зв'язності реплік в цьому випадку сприяють відповідні мовленнєві дії, що підводять підсумок спілкуванню в цілому. Діалог-унісон може починатися і реплікою, що експлікує емоції, яка вказує на певні взаємостосунки між співрозмовниками. Якщо протягом розвитку діалогу становлюється його унісонний характер, то прагматичну зв'язність будуть створювати відповідні репліки, що містять етикетні висловлювання.

З усіх типів діалогічних текстів діалог-унісон являє собою найбільш універсальний тип для підтримки фатичної форми спілкування. Завдяки відсутності жорстко заданих тематичних меж такий тип діалогу може завершуватися практично будь-якими висловлюваннями. Проте, пріоритетними для прагматичної зв'язності його реплік постають ініціювальні репліки, що експлікують емоції, і репліки-реакції, що містять етикетні висловлювання.

За своєю прагматичною природою фасилітативна взаємодія передбачає взаємообмін між співрозмовниками великим обсягом інформації. У зв'язку з цим такий тип діалогу зазвичай починається висловлюванням, що містить тему для подальшої дискусії. Прагматична зв'язність реплік в цьому випадку створюється у відповідь реплікою, що підводить підсумки обговоренню і, завдяки цьому, досягається фасилітативний характер взаємодії.

Наприклад з уроку історії, 9 клас, з теми «Конотопські статті»:

Віктор Д.: «17 червня 1672 року після обрання на загальній козацькій раді в Козачій Діброві поблизу Конотопа гетьманом Лівобережної України І.Самойловича між гетьманським урядом і царською адміністрацією був підписаний договір».

Олеся М.: «Хіба він був настільки важливим?»

Віктор Д.: «Ти не розумієш! Ця угода проголошувала основні принципи міждержавних відносин між Гетьманщиною та Московським царством».

Наталя В.: «Але темою нашого уроку є «Конотопські статті». То це про що?»

Віктор Д.: «Під час написання статей було присутнє московське посольство на чолі з Г.Ромодановським, архієпископ Л.Баранович, генеральна й полкова старшина, козацькі війська (4 тис. осіб) і делегація ніжинських міщан. Конотопські статті

обмежували політичні права гетьманського уряду, особливо в сфері зовнішньої політики».

Діалог-обговорення може ініціюватися і реплікою, що містить імпліцитну інформацію з емоційним забарвленням. Іллокутивна мета подібної репліки – активізувати в свідомості співрозмовника певні факти, події з тим, щоб викликати його на відвертий діалог з даної проблеми. Прагматична зв'язність діалогічних реплік при цьому формується за рахунок прийняття співрозмовником точки зору адресанта.

На уроках діалог-обговорення досить часто вводиться вчителем ініціальною реплікою-запитанням, що виконує функцію поштовху до подальшого ведення дискусії. Прагматичну зв'язність реплік в цьому випадку маркує хід обговорення, а також його підсумок. Діалог-обговорення також може обмежуватися декількома прагматично пов'язаними репліками, якщо соціальний статус адресанта дозволяє йому отримати всю необхідну інформацію без попереднього етикетного встановлення мовленнєвого контакту. Ініціальна репліка-запитання в цьому випадку виконує роль конкретної інформативної спрямованості. Прагматична зв'язність реплік в подібному діалогічному спілкуванні реалізується за рахунок того, що адресант в експліцитній формі повідомляє адресату, що процес мовленнєвої взаємодії підійшов до завершення. Діалог-обговорення може також ініціюватися реплікою-проханням або запитанням, що виконує стимулювальне іллокутивне значення. Найбільшою мірою частотною реплікою-реакцією в цьому випадку постає мовленнєвий акт обіцянки, запевнення, що в прагматичному плані сприяє досягненню унісону в спілкуванні, а, отже, і зв'язності діалогічних реплік. Проведений нами аналіз діалогів-обговорень свідчить про те, що на уроках в середній школі вони можуть ініціюватися репліками з найрізноманітнішими структурно-синтаксичними особливостями. Однак пріоритет серед ініціювальних реплік співрозмовниками надається інформативним і запитальним висловлюванням. Прагматичну зв'язність в цьому випадку формують відповідні репліки, що підводять підсумок спілкуванню, або фінальні твердження. Перехід до обговорення може відбуватися спонтанно і в діалозі-унісоні, якщо одного зі співрозмовників зацікавила

певна деталь репліки партнера з діалогічного спілкування. Ця деталь, виконуючи функцію зосередження уваги співрозмовників, переводить їхній діалог в парадигму обговорення. Прагматичну зв'язність реплік в подібному діалозі може формувати відповідь адресата на мовленнєву дію, що підбиває підсумок спілкуванню, і є експлікацією особистої думки партнера з діалогічної взаємодії.

Діалогу-суперечки і діалогу-сварці передує, як правило, тривале обговорення, в ході якого співрозмовникам не вдається дійти згоди, певного, єдино можливого рішення. Якщо розвиток фасилітативної взаємодії відбувається, зокрема, шляхом «обговорення-суперечки», то така взаємодія може розпочатися з категоричного запитання. Завершується ж ця суперечка, як правило, експлікацією негативних емоцій, які свідчать про те, що співрозмовникам не вдалося дійти до єдиної думки. Прагматична зв'язність реплік в даному випадку підтримується негативними емоціями обох співрозмовників, які формують негативний «унісон» діалогічного спілкування.

Діалог-суперечка може також не підкріплюватися відповідною реплікою адресата. Прагматична зв'язність реплік в даному випадку, відповідно, не має місця. В цьому випадку діалог залишається відкритим в силу того, що адресат залишає без уваги суб'єктивну думку партнера за даним запитанням.

Схематично подібний діалог можна представити в наступному вигляді: «імпліцитне запрошення до спілкування (репліка-стимул є запитальним висловлюванням) – повідомлення іншим співрозмовником із діалогічного спілкування своєї суб'єктивної точки зору, яка не збігається з думкою першого співрозмовника». Подібний діалог завершується, як правило, експлікацією емоцій («Я кажу, ти слухай мене!»), що свідчить про небажання продовжити даремний діалог, який аж ніяким чином не свідчить щодо досягнення фасилітативного ефекту.

Серед моделей діалогічних єдностей симетричні пари (формула вітання – формула привітання) і компліментарні висловлювання (вибачення – прийняття вибачення до уваги; вираження подяки – мінімізація ефекту тиску). При цьому деякі формули є ініціальними, інші-переважно реактивними, треті – або ініціальними, або реактивними. Фасилітативна взаємодія нерідко передбачає, що одна діалогічна

єдність може перериватися іншою, тобто до змісту тверджень однієї суміжної пари висловлювань може входити інша суміжна пара. Наприклад, на уроці англійської мови в 7 класі:

Оксана М.: «Do you mind if I go out and have some lunch?»

Максим П.: «Lunch? I thought it was the evening». «It's after twelve. There are only baked beans in the kitchen. Let's go to the cafe». «Okay, let's go».

Такого роду модельні кліше можуть значно фасилітувати розуміння. Наприклад, найкращою реакцією на запрошення є прийняття запрошення, а негативною реакцією – відмова від цього запрошення. Негативна фасилітативна реакція характеризується тим, що їй може передувати пауза-заминка, а самі вони є більш тривалими і містять, як правило, мотивацію відмови.

Синтезування однієї суміжної пари тверджень щодо змісту іншої нерідко відбувається в розмовному діалогічному дискурсі, оскільки таке мовлення за своєю прагматичною природою, як правило, є спонтанним. Відмінною рисою спонтанного мовлення є його непідготовленість, в результаті чого процеси планування і продукування діалогічних реплік відбуваються одночасно. Співрозмовники під час спілкування по черзі обмінюються репліками. У зв'язку з цим цікавим є запитання щодо того, як саме адресат дізнається, що адресант вже цілком закінчив презентацію своєї думки, і тепер настала черга репліки-реакції. Тому особливий інтерес для аналізу діалогічного дискурсу є проблема передачі співрозмовнику комунікативних ролей.

Предметом дослідження ефективної фасилітативної взаємодії є також правила зміни комунікативних ролей, їхнє розмежування на етапі виникнення, підтримки і завершення мовленнєвого контакту, встановлення позитивних умов використання вербальних і невербальних сигналів зміни комунікативних ролей, що регулюють діалогічне спілкування і залежних від нього типів дискурсу, та одних і других від типів соціальної сфери.

З метою досягнення позитивного ефекту у фасилітативній взаємодії є характерною часта зміна ролей «адресант-адресат», коли співрозмовники виконують або одну, або іншу, або дві та більше комунікативних ролей. *Зміна таких ролей* може відбуватися:

1) *з ініціативи адресанта*:

• за допомогою безпосередньої або опосередкованої функції, яку виконує адресант;

• за допомогою мовленнєвого ходу в обміні за типом питання-відповідь, прохання-відповідь (дія), вітання – вітання у відповідь;

2) *з ініціативи адресата за допомогою «нульової» регуляції фасилітативної взаємодії з боку адресанта*, коли адресат сам розпочинає комунікативний акт;

3) *з ініціативи інтерактивного провідного співрозмовника незалежно від того, хто був ініціатором мовленнєвих ходів*.

До сигналів, які позначають зміну комунікативних ролей співрозмовників, відносять вербальні, паравербальні (темпоральні, мелодійні фрейми і невербальні дії (засоби кінесики і проксеміки). Крім того, зміна комунікативних ролей характеризується за типом співвіднесення сусідніх за місцем розташування реплік в часових проміжках. При цьому виокремлюємо ***три типи фасилітативної взаємодії***:

• зміна комунікативних ролей з перериванням думки співрозмовника;

• зміна комунікативних ролей за погодженням думок обох співрозмовників;

• зміна комунікативних ролей після пауз-лакун.

Особливості й сигнали зміни комунікативних ролей багато в чому залежать від типу соціального середовища, ступеня знайомства співрозмовників і характеризуються за типом співвіднесення близьких за часовою репрезентацією реплік. Зміна комунікативних ролей з перериванням одним співрозмовником іншого має місце в кожній із сфер спілкування. Але в процесі емоційної взаємодії, що має суто особистісний характер, співрозмовники можуть порушувати прийняті в даному соціумі норми і конвенції, якщо між ними виникають різного роду протиріччя, в яких партнер, який має більш високий соціальний статус, намагається ніби «перехопити» комунікативну ініціативу. Останнє є більш характерним для сімейно-побутової сфери та сфери дозвілля. Хоча такого роду ситуації можуть також виникати і в інституційній сфері. В останній спілкування зумовлено принципом кооперативності розв’язання певного завдання і тому переривання реплік

співрозмовника є досить частим явищем. Комунікативні наміри учасників діалогу, їхні стратегії, тактики, соціальний статус накладають неабиякий відбиток на форми зміни комунікативних ролей і характеризуються як прямі і непрямі.

Особливий інтерес становить роль мовчання в процесі передачі співрозмовнику комунікативної ролі. Мовчання ми відносимо до найбільшою мірою значущого компоненту фасилітативної взаємодії, оскільки воно здійснює неабиякий вплив на співрозмовника і інтерпретується відповідно до певної ситуації спілкування. Причиною мовчання може бути вербальна неспроможність вимовляння того, що, можливо, доцільно було б повідомити, або наявність досить-таки великого обсягу загальних для співрозмовників знань, що суттєво знижує їхні комунікативні потреби, або стресова емоційна ситуація спілкування.

Комунікативна багатозначність мовчання як нульового мовленнєвого акту нерідко пояснюється ситуацією, яка визначає тему і тональність спілкування, етикетних моментів або індивідуальних особливостей співрозмовників. Дослідження мовчання як сигналу зміни комунікативних ролей слід здійснювати, беручи до уваги соціальні ролі учасників, структуру їхньої особистості, психологічний стан, на які накладаються соціальні і культурні норми соціуму, до якого вони належать.

У діалозі нерідко зустрічаються паузи, які слід відрізняти найбільшою мірою від значущого мовчання. Виділяють паузу-кодування, що виникає протягом мовленнєвого ходу, паузу, яка відображатиме нездатність учасника фасилітативної взаємодії зробити відповідний мовленнєвий хід і паузу, що позначає завершення спілкування. Паузи-лакуни можуть виконувати для співрозмовника роль невеликого перепочинку з метою подальшого здійснення мовленнєвого ходу, вони є необхідними для обмірковування думок. Пауза є тим механізмом, коли адресат має можливість, не порушуючи закони міжособистісного контакту або фасилітативну взаємодію, виконати мовленнєвий акт. Паузи суттєво полегшують сприйняття адресатом мовлення іншої особи, дають можливість зробити наступний мовленнєвий хід, не перериваючи співрозмовника. Паузи можуть виникати і після мовленнєвого сигналу передачі комунікативної ролі. Мовчання слухача виконує або функцію підтримки діалогічного спілкування, або припинення останнього. Відмежування

мовчання від паузи є можливим лише з опорою на ситуативну зумовленість, взаємостосунки співрозмовників, їхні соціальні ролі.

У тісному взаємозв'язку з параметрами передачі певної інформації фасилітативними постають формули мовленнєвого етикету, зумовлені соціальними нормами і принципами. Опанування нормами мовленнєвого етикету в розмовному діалогічному дискурсі є принципово важливим для досягнення позитивних результатів у фасилітативній взаємодії.

Отже, для фасилітативної взаємодії неабияке значення мають граматичні значення слів, словоформ, які також можуть бути носіями дейктичного значення, перш за все, вказування на адресата. Наприклад, доконаний і недоконаний вид деяких дієслів руху відрізняється тим, що у формах доконаного виду наявний елемент відсилання (дейксису) до особи адресата. Типові комунікативні функції дейктичних засобів мови – формування зв'язності й цілісності дискурсів (текстів), внесення адресантом різноманітних семантико-прагматичних нюансів смислу, – тобто, вияв прагматичної компетенції.

Найважливішими *характеристиками дейктичних слів і виразів*, які великою мірою визначають *продуктивність фасилітативної взаємодії*, є:

1. *Егоцентризм*. Фігура адресанта організує семантико-прагматичний простір висловлювання, систему дейктичних засобів мови. Слід відмітити, що окрім Я адресанта можливими також є й інші засоби егоцентризму. Зокрема, дейксис може орієнтувати адресата у просторі: «Направо! Наліво! Вперед! Назад!»

2. *Протиставлення «Я – не Я» як основа базової опозиції, що організує дейктичні засоби мови*, – опозиція ближчого (проксимального) і віддаленого (екстремального) дейксису. В деяких актах фасилітативної взаємодії наявний також серединний (медіальний) дейксис.

3. *Наявність первинного і вторинного дейксису*. Первинний дейксис – це дейксис діалогу, ситуації живого спілкування, коли адресант і адресат перебувають в одній і тій самій ситуації спілкування. Вторинний дейксис безпосередньо не пов'язаний з конкретною фасилітативною ситуацією. Це – дейксис наратії.

4. *Власне дейктична функція мовних елементів може ускладнюватися низкою семантико-прагматичних комунікативних смислів*. Найзагальнішим типом останніх є членування дейктичних слів і виразів на визначені (я, ти, він, вона та ін.) і невизначені (хтось, десь, колись та ін.). Окрім того, для фасилітативної взаємодії набуває неабиякого значення те, що, зокрема, займенники як типові носії дейктичної функції можуть бути ускладнені значеннями приналежності (мій, твій, свій та ін.), ідентифікації (хто, що, чий та ін.), анафоричності (що, котрий та ін.), виділення когось або чогось із ряду однорідних (цей, отой, той, такий та ін.), самостійності та самодостатності (сам, увесь, кожен та ін.), заперечності, незгоди (ніхто, ніщо, ніякий та ін.).

Також виокремимо ***типи експлікації дейксису***, які актуалізують фасилітативну взаємодію.

Рольовий дейксис – це вказування на учасників фасилітативної взаємодії, а також на третіх осіб, які безпосередньо не беруть участі у спілкуванні.

Просторовий дейксис – актуалізує простір події, базові точки відліку в просторі і місці спостереження, важливі як для адресанта, так і для адресата.

Темпоральний дейксис – процес розташування адресантом або адресатом предметів або суб'єктів, про які повідомляється.

Текстовий (дискурсивний) дейксис – це своєрідна система вказівних відсилань до ретроспективних і проспективних місць тексту (дискурсу).

Соціально-культурний дейксис – використання у мовленнєвій поведінці форм увічливості, які є певними індикаторами соціально-культурного статусу учасників фасилітативної взаємодії.

Ментальний дейксис – дейктичні засоби постають носіями великої кількості прагматичних комунікативних смислів.

Концептуальну модель *продуктивної фасилітативної взаємодії* подано на рис. 3.4.

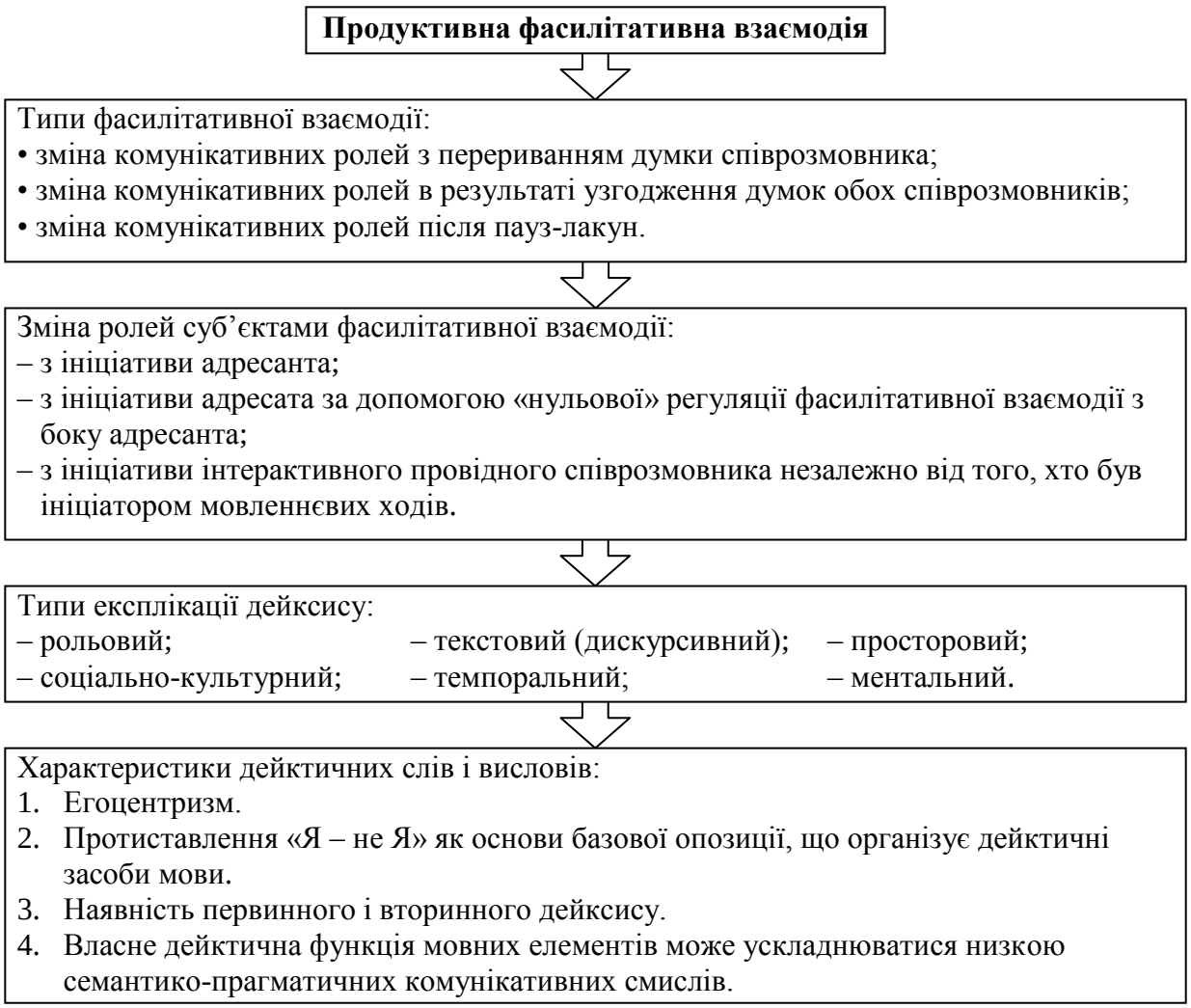


Рис. 3.4. **Концептуальна модель продуктивної фасилітативної взаємодії**

3.1.5. Специфіка дискурсивних маркерів як фасилітативних засобів організації діалогічної взаємодії

Дискурсивні маркери забезпечують цілісність діалогічного дискурсу. Подібні маркери названі «функціональними координатами дискурсу» (Herbert, 1989). Маркер, який використовується адресантом, має за мету поєднати в певну модель дискурсу ***три базові дискурсивні аспекти***:

- накопичені до цього моменту спілкування дискурсивні контексти, як вербальні, так і ситуативні, в їх формальному і змістовому планах;

- актуалізація діалогічних настановлень учасників фасилітативної взаємодії, в якій використовуються дані маркери;

- актуалізація цілей учасників фасилітативної взаємодії.

Дискурсивні маркери відображують комплексну характеристику *мовленнєвої поведінки співрозмовників*, яка складається з *трьох взаємозалежних аспектів*:

1) *психологічного аспекту* – задуму фасилітативної взаємодії і настановлення учасників на певний рівень (високий, середній, низький) комунікативної активності;

2) *організаційно-динамічного аспекту* – передбачає розподіл комунікативної ініціативи між учасниками спілкування;

3) *композиційно-змістового аспекту* – урахування композиційної і змістової структур мовленнєвого продукту.

Певне настановлення співрозмовника на той чи інший тип комунікативної активності та її реальний розподіл у фасилітативній взаємодії залежать від типу переданого змісту висловлювання, що визначається задумом адресанта. Вживання окремих маркерів учасниками фасилітативної взаємодії актуалізує вимогу адресату визнати значення тої чи іншої дискурсивної структури. Якщо така пропозиція адресатом приймається, то співрозмовники зобов'язуються створити таку структуру, яка антиципує використання запропонованих маркерів. Іншими словами, для всіх дискурсивних маркерів є характерними такі дві функції: функція підведення підсумків фасилітативної взаємодії і, разом з тим, функція визначення перспектив комунікативного акту. Позиція маркера утворює особливий тип дискурсивної позиції, яку в психолінгвістиці прийнято називати «дискурсивний слот» (Lagrou, Hartsuiker & Duyck, 2013).

У психологічній літературі обговорюється питання щодо принципової обов'язковості/необов'язковості наявності маркерів в діалогічному дискурсі (Mykhalchuk & Bihunova, 2019). Ми вважаємо, що актуалізація даних маркерів є обов'язковою для фасилітативної взаємодії. Розуміння цієї необхідності, на нашу думку, великою мірою залежить від розуміння дискурсивної природи маркерів, до яких відносяться частки і вигуки, окремі лексичні фрази, вступні слова і словосполучення, а також деякі морфологічні показники прагматичної зв'язності діалогічних реплік. В умовах фасилітативної взаємодії в цій ролі маркера може поставати будь-яка мовленнєва форма, експлікована в певних контекстних і конситуативних умовах.

В нашому дослідженні ми дотримуємося широкого розуміння дискурсивних маркерів прагматичної зв’язності реплік в складі діалогічного дискурсу, оскільки так чи інакше до виконання даної функції можуть залучатися найрізноманітніші мовленнєві структури в певних конситуативних умовах.

Маркери виконують також внутрішньодискурсивну референційну функцію, є дейктичними знаками. Вони визначають певне окреме місце в змістовому контексті ієрархії діалогічного спілкування того мовленнєвого кліше, яке вони позначають, тобто характеризуються індексальними властивостями, локалізуючи даний аспект в контексті, в тій чи іншій ситуації фасилітативної взаємодії. Використовуючись як засіб прагматичної зв’язності діалогічних реплік маркери, тим самим, виконують інтеракційну функцію, оскільки сигналізують співрозмовникам щодо можливості їхньої подальшої участі в діалогічному дискурсі. З метою прагматичної зв’язності діалогічних реплік маркери використовуються як адресантом, так і адресатом, тому вони мають безпосереднє відношення до модально-диктального орієнтування учасників у фасилітативній взаємодії. В момент використання певного маркера адресат орієнтується, передусім, на об’єктивну диктальную і модусну складові репліки-стимулу, а також на свої власні модально-диктальні настановлення. Саме тому маркери характеризуються семантикою дискурсивних функцій. Кожен функціональний слот дозволяє адресату здійснювати вибір з певної кількості різних маркерів, які відрізняються один від одного структурно-лінгвістичною семантикою, ілокутивними можливостями тощо.

Таким чином, дискурсивні маркери відіграють неабияку роль в когезії репліки-стимулу і репліки-реакції, тобто стійкі форми експлікації адресатами мовленнєвого матеріалу передбачають динаміку інтенцій в діалогічному спілкуванні, стимулювання тих діалогічних настановлень, які індивід збирається реалізувати у відповідному мовленнєвому акті. В цьому плані в якості дискурсивних маркерів активно використовуються стійкі фрейми, які існують в мові спеціально для стереотипного позначення діалогічних реплік. Фрейми, які виконують роль антиципуючої когезії, якраз таки і засновані на використанні на початку репліки-реакції даних стійких фреймів. Після актуалізації діалогічного настановлення

адресат обирає з добре відомої для нього фонової і ситуативної інформації таку, яка дозволить йому визначити плин подальшого комунікативного акту у фасилітативній взаємодії.

Особливе місце в діалогічному спілкуванні займають маркери топікалізації, які також виконують фасилітативну функцію в дискурсивному процесі двостороннього обміну репліками. У зв'язку з цим такі маркери припускають певну можливу реакцію з боку співрозмовника. По-перше, адресант, сприймаючи репліку-реакцію, приймає конкретний маркер як сигнал зміни теми і разом із співрозмовником бере участь у створенні спільного дискурсу. По-друге, адресат ніколи не вважає, що попередня тема є цілковито змістовно вичерпана, і за допомогою тої чи іншої форми заперечує проти переходу до нової теми. У функціональному плані перший випадок можна назвати «особистісно прийнятним» або «особистісно значущим», другий – «нейтральним». Але в будь-якому випадку яка б фасилітативна стратегія не була прийнятною для фасилітатора, перш, ніж буде ініційованою нова тема, співрозмовник має вичерпати попередньо актуалізовану тему. Згідно з нашими спостереженнями, у фасилітативній взаємодії в навчальному процесі середніх закладів освіти, як правило, або взагалі не фіксуються сигнали завершення теми, коли ніхто із співрозмовників чітко не позначає завершення певної розмови, або це завершення позначається у формі уточнювального запитання, на які адресатом очікуються позитивні відповіді. Наприклад, на уроці зарубіжної літератури у 8 класі на тему «Класицизм – художній стиль і напрям у європейському мистецтві XVII – початку XIX століття»:

Вадим К.: «Однією із найважливіших рис класицизму було звернення до античного мистецтва як до ідеального естетичного еталону. Крім орієнтації на античність, для класицизму характерним є також раціоналізм, прагнення побудувати мистецтво на основі розуму, завершити з релігійною схоластикою. Естетика класицизму, що спиралася на погляди Арістотеля, чітко розмежовувала жанри, які поділялися на «високі» (трагедія, епопея, ода) й «низькі» (комедія, сатира, байка). Ось, наприклад…».

Ольга С.: «А чим відрізняється класицизм від імпресіонізму?»

Вадим К.: «Почекай, я не доказав. Ось, наприклад, представники класицизму протиставили бароковій пишності й химерності сувору композицію, ясність, точність мови. Кожен жанр мав суворі межі й чіткі формальні ознаки; не дозволялося змішувати трагічне й комічне, героїчне й буденне. Провідним жанром була трагедія. Естетика класицизму вимагала також дотримання трьох єдностей: місця, часу і дії».

Досить часто топікалізація має місце в умовах різного ставлення адресанта щодо подій, і в ній експлікується модально-диктальне орієнтування ініціатора нової теми. При цьому сигналами завершення даної теми і переходу до іншої можуть бути і такі форми, як «все добре», «зрозуміло», «досить повно розкрито» і т.д. Потім спостерігається перехід до обговорення нової теми.

У фасилітативній взаємодії етикетний зміст вживання виразів, кліше, що позначають дискурсивні маркери наприкінці попередньої теми, і є свого роду прагматичною основою для початку нової теми, що передбачає дотримання кілька умов. Певний сигнал не може вимовлятися адресатом, поки адресант не закінчив своєї репліки. Ще меншою мірою фасилітативною в цій позиції є маркер «зрозуміло», оскільки останнє має експресивний відтінок або свідчить щодо неоднакового нерівного статусу учасників діалогічного дискурсу, або створює надмірні враження стосовно неформальних дружніх стосунків між учасниками спілкування.

У процесі фасилітативної взаємодії нерідко виявляються й інші маркери організації початку теми. Вони є меншою мірою стандартизованими і припускають набагато більшу змістову різноманітність з огляду на той контекст, який має місце, тобто, – використання фасилітативних реплік-стимулів. У психолінгвістичних дослідженнях, які виконуються в парадигмі так званого конверсаційного аналізу, досліджуються закономірності прийняття на себе ініціативи участі в різних типах дискурсу, в тому числі – фасилітативних за своїм змістом (O'Donnell, MacGregor, Dabrowski, Oestreicher & Romero, 1994).

Термін «конверсаційний аналіз» (аналіз результатів спілкування) був введений в науковий обіг в парадигмі етнометодологічного підходу щодо вивчення соціальної реальності (O'Brien, Segalowitz, Freed & Collentine, 2007). Спілкування, насамперед,

потребує організованості, має на увазі наявність порядку, який не треба постійно, знову і знову пояснювати, обґрунтовувати в процесі обміну співрозмовниками репліками. В першу чергу, необхідним є дотримання умов, щоб сутність розмови була зрозумілою всім учасникам бесіди. У діалозі виявляється соціальна, інтерактивна компетентність співрозмовників, які прагнуть пояснити свою поведінку, обґрунтувати стратегії її реалізації, а також проінтерпретувати та розтлумачити поведінку партнерів спілкування. Метою конверсаційного аналізу є урахування соціальних практик і очікувань, на основі яких співрозмовники конструюють свою власну поведінку та інтерпретують поведінку іншого.

Фасилітативна взаємодія, на нашу думку, має будуватися на методиках дискурсивного аналізові та описові матеріалу, техніках обробки даних і результатів, які були отримані впродовж здійснення конверсаційного аналізу. Наприклад, було визначено, що саме в діалогічному дискурсі часто використовується прийом «м'якого» обережного початку нової теми за формою: «Мені здається, що…», «Я хотіла би додати, що…», «Виявилось, що…». Такий початок розмови, нам здається, має достатньо емоційні характеристики, дозволяє ввести нову тему поза демонстрації співрозмовникам регулятивних дій ініціатора. Останнє є особливо важливим в разі, коли ініціатор теми розмови є формальним лідером та фасилітатором такого діалогічного спілкування. Можливим також є і використання різних форм нагадування щодо аспектів актуалізації в діалозі проблем, які не були, на думку фасилітатора, домінувальними. Це такі форми, як: «Мені хотілося б нагадати, що…», «Я хотів би наголосити, що…» та ін.

Продуктивним маркером, що забезпечує експлікацію фасилітатором нової теми, є такі маркери: неузгодженість – «З одного боку…», «Разом з тим…», які свідчать щодо певних недомовленостей, які виявляються в презентованому контексті. Разом з тим, ці маркери не фіксують надмірної уваги співрозмовника на тому змістові, на який ініціатор фасилітативної взаємодії звернув увагу, на недоліках в аргументації тощо.

Вельми продуктивним для організації фасилітативної взаємодії можна вважати використання в якості маркерів топікалізації різний ступінь унісону висловлювань.

Демонстрація згоди, як правило, позитивно позначається на процесі фасилітативної взаємодії. Адресат при цьому не відчуває неабиякої необхідності у комунікації, проте вибудовує свої репліки в плані унісону. Коли в якості маркера постають такі форми, як: «Звісно…», «Але, хочу додати…», «Як ти зрозуміла…» та ін., то автор репліки-реакції в подальшому вільно переходить до критики і навіть полеміки.

Наприклад, на уроці історії в 6 класі на тему «Відомості про слов'ян у давніх писемних джерелах»:

Микола Р.: «Як ви всі знаєте, племена слов'ян і антів схожі за своїм способом життя, своїми звичаями, своєю любов'ю до свободи».

Олена С.: «Так-так, а ще їх ніяким чином не можна схилити до рабства або підкорення у своїй країні».

Данило В.: «Все вірно, я погоджуюся. З одного боку, їх багато, вони сміливі. А, з іншого боку, вони легко витримують спеку, холод, дощ, наготу, нестачу їжі».

В даному прикладі за допомогою маркерів «Як ви всі знаєте…», «Так-так…», «Все вірно, я погоджуюся» адресат реагує на репліки адресанта, і, таким чином, готує собі передумови для майбутньої полеміки за новою темою, використовуючи різні форми експлікаційних висловлювань, які виражають тактику «згода + заперечення». Таким чином, дискурсивні маркери топікалізації вирізняються фасилітативною семантикою, що дозволяє адресату формувати унісонне ствердження у відповідь на висловлювання адресанта. У прагматичному плані подібні маркери сприяють когезії діалогічних реплік, актуалізують діалогічний дискурс, роблячи його більшою мірою гнучким для досягнення згоди між учасниками комунікації.

3.1.6. Фасилітативне наповнення лексичних дискурсивних маркерів прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічної єдності

Репліка-відповідь в складі діалогічної єдності, як правило, не має за мету лише передачу тільки конкретної інформації або обмін інформацією. В змісті її ініціальної позиції зазвичай містяться маркери, які слугують для зв'язку реплік в межах суміжної пари тверджень. При цьому ці маркери виражають різні емоційні

ставлення, переконання співрозмовника в своїй зацікавленості продовжити фатичне спілкування з ініціатором діалогу. У ролі таких маркерів, які виконують *роль фасилітативних предикторів* у навчальній взаємодії, постають:

• *частки, вигуки та сполучники*, що мають модусний зміст і готують співрозмовника до сприйняття змістової складової наступного інформативного висловлювання в складі однієї або декількох діалогічних реплік. Наприклад, на уроці української літератури в 5 класі, Марина В.: «Тягнуться до сонця і квітки, і трави, віти кучеряві, гори голубі». Або на уроці української літератури в 6 класі, Олексій Д.: «А ріка життя все шумить, і піниться, і стогне, і великим напором безкінечним несе нові, все нові жертви».

У наведених вище діалогічних єдностях репліки, які виконують функцію однорідних членів речення, з'єднуються повторюваними єднальними і розділовими сполучниками, які сигналізують щодо приналежності даних реплік до певного цілого, і хоча вони є ніби «вирваними» з контексту, вони все одно виконують фасилітативну функцію. У діалогічному мовленні дані частки, вигуки, сполучники тощо використовуються в якості знака, який прагматично з'єднує репліку-реакцію з тими реченнями, які вимовлялися раніше, тобто, – з реплікою-стимулом.

• *Узагальнювальні слова.*

Подібні маркери в прагматичному сенсі провокують співрозмовника на досить швидку реакцію. При цьому адресат імітує ситуацію продовження діалогу, який було розпочато до цього. Наприклад, на уроці української літератури в 5 класі:

Людмила В.: «Весна будила життя».

Олег Н.: «А життя було усюди: і на землі, і у воді, і в повітрі».

Узагальнювальні слова, які входять до складу реплік, маркують їхню належність до певної діалогічної ситуації. Дублюванням узагальнювальних слів на відповідь з огляду на певну репліку адресант закликає співрозмовника повернутися в пам'яті до ситуації, актуалізованої попереднім комунікативним актом.

Ми вважаємо, що вигуки та сполучники, як і узагальнювальні слова, виконують в діалозі особливу метатекстову функцію: вони свідчать щодо намірів одного з

партнерів провести бесіду в тій чи іншій іллокутивній парадигмі. *Метатекстова функція*, в свою чергу, забезпечує фасилітативний ефект.

Досяганню даними засобами фасилітативної функції сприяє їхня експресивно-емоційна забарвленість, при цьому умовами їхнього вживання постає напруженість діалогічного спілкування, завдяки чому й досягається фасилітативний ефект. Фасилітативна взаємодія в навчальному процесі сучасних середніх закладів освіти буде продуктивною за умов, коли *прагматична когезія діалогічних реплік із використанням часток здійснюється декількома способами*:

1) *шляхом створення паралелізму в межах репліки-реакції, посиленого анафорою*, при цьому антецедент і повтор знаходяться у відношеннях прямої кореляції. Наприклад, на уроці української мови в 11 класі: «Там-таки» (тобто, – на вчорашній нараді) було вирішено провести ЗНО он-лайн»;

2) *шляхом введення до структури репліки-реакції узагальнювальної анафори*, що супроводжується зміною модально-оцінного плану діалогічного спілкування, переходом регістрів спілкування відповідно даного мовленнєвого акту. При цьому фасилітація досягається завдяки часткам, які здатні змінювати інформативний регістр репліки-реакції, що піддається оцінці адресатом.

Наприклад, на уроці української мови в 6 класі.

Вікторія Ш.: «Ось, що я вам скажу: означення бувають однорідні і неоднорідні. Першими треба ті, що характеризують предмет з одного боку і між ними можна вставити сполучник «і», як от: «Красива осінь вишиває клени червоним, жовтим, срібним, золотим».

Валерій К.: «Якщо взяти художні означення, то, фактично, вони є епітетами: «Холодний, колючий вітер гнав низько над землею важкі, олив'яні хмари»;

3) *шляхом логічного продовження змістової складової репліки-стимулу*, за рахунок чого скасовується інформативний регістр діалогічного спілкування в цілому, зростає значущість модусної складової мовленнєвої взаємодії співрозмовників.

Наприклад, з уроку англійської мови в 8 класі:

Марія Д.: «And when mummy called us we had been lying there ever quietly – it was, oh!! It was exciting, yes!!!»

Олег С.: «And the door with the curtain on it and we'd been standing behind the curtain and when someone opened the door we had been moving quietly back underneath the curtain».

Фасилітативна функція вигуків виражена більш експресивно порівняно з частками, адже вони вміщують в своїй структурі характеристики спонукання щодо виконання певної бажаної дії (наприклад, на уроці англійської мови: come, well, shhhsh, there), представляють собою оклик або заклик до адресата звернути свою увагу на предмет висловлювання (hi, hey, hallo).

Наприклад, на уроці англійської мови в 7 класі.

Микита П.: «What did you want to see me about?»

Анна М.: «Well, I'll come right to it. You see, it's about my dad's book».

Або на уроці англійської мови в 5 класі.

Наталя Р.: «Too much, said my dad».

Ігор Д.: «Shhhsh, Paddy, said my mam to my dad. They do not get paid anything, she told me».

В даних прикладах спостерігається використання адресантом декількох спроб встановлення і підтримки мовленнєвого контакту зі співрозмовником. Таким чином відбувається за умов підвищеної напруженості ситуації діалогічного спілкування, коли слід не просто залучити адресата до процесу комунікації, але й акцентувати увагу співрозмовника на необхідності виконання певних, великою мірою імпліцитних немовленнєвих дій стосовно почутої точки зору. В цьому випадку відбувається інтенсифікація волевиявлення адресанта, а бажання привернути увагу співрозмовника і підтримати мовленнєвий контакт, фасилітувати адресата набуває ознак категоричності, наполегливості та обов'язковості.

• *Повтори слів, анафоричні займенники, які сигналізують щодо включення співрозмовника в процес діалогічного спілкування*.

Повтори слів дають фасилітатору можливість наголосити, що його увагу все ще зосереджено на репліці-стимулі. Адресату дається певний час на обміркування змістової частини репліки-відповіді. Наявність повторів у структурі репліки-відповіді великою мірою пов'язано із співвідношенням добре відомої для адресата і

зовсім нової інформації. У фасилітативній взаємодії *необхідність повторів есплікується за допомогою*:

- *дублювання окремих препозиційних елементів попередньої репліки-стимулу*.

Повтор ключових лексичних елементів фасилітує адресата реагувати у відповідь з метою експлікації непогодження з пропозиційним змістом репліки-стимулу. Породжувані незгодою негативні емоції змушують адресанта до вживання розгорнутих формулювань, які експлікують таку незгоду;

- *паралелізм синтагматичних побудов, що ініціюється репліками-відповідями*. Наприклад, з уроку англійської мови, 8 клас.

Данило Г.: «I do not want to listen to your advice».

Ірина Ю.: «We also do not want to force any advice».

Даний прийом прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічної єдності застосовується для фасилітації реакцій співрозмовника у випадку демонстрації незгоди стосовно думки ініціатора діалогу.

- *пропуску блоків уже відомої інформації*.

Наприклад, з уроку української літератури, 7 клас, на тему: «Балада Т.Г.Шевченка «Утоплена».

Микола С.: «Порушена в баладі морально-етична проблема раніше не траплялася в українській літературі. У центрі балади – страшний злочин жінки, що втратила материнські почуття, занапастила доньку. Розв'язка твору – трагічна…

Тяжко плакала Ганнуся

І не знала, за що…»

Денис М.: «Так яка основна мета балади? Що автор хотів донести до читача?»

Микола С.: «Я кажу: розв'язка твору – трагічна…

За що мати знущається,

Лає, проклинає,

Своє дитя без сорома

Байстрям нарікає».

Порівняно з реконструйованим висловлюванням еліптичні структури у фасилітативній взаємодії мають, як правило, неабияке емоційне навантаження,

суттєву експресію, адже вимовляються з відповідною інтонацією. При цьому еліптична структура вміщує такі компоненти, які актуалізують емоційну оцінку змісту висловлювання адресанта, тобто стимулюють виникнення наочно-чуттєвих образів реальної дійсності, включених до структури цього судження. У випадках здійснення фасилітативної взаємодії неабиякий інтерес являє не лише прагматична зв'язність діалогічних реплік адресанта, а й урахування ролі контексту для з'ясування значення уникнення блоків добре відомої інформації, яка полягає в тому, що контекст не експлікує, а зумовлює значення, що реалізується в змісті даних блоків. Їхнє смислове наповнення в діалогічному мовленні не вимагається саме тому, що з попереднього контексту спілкування добре зрозумілим є те, про що йдеться мова, з огляду на які причини виникла та чи інша оцінка того, що відбувається.

• *Заміна запитального слова в репліці-реакції (в уточнювальному запитанні)*, коли запитання ставиться щодо відповіді на відповідну конструкцію в парадигмі репліки-реакції.

Наприклад, з уроку української літератури, 7 клас, на тему: «Балада Т.Г.Шевченка «Причинна».

Марія К.: «Сюжет у ній – незвичайний і загадковий, колоритно похмурий. У баладі йдеться про події казково фантастичного характеру».

Олена В.: «Балада Т.Г.Шевченка «Причинна» і вимоги жанру. Що ти думаєш стосовно цього?»

Блок нової інформації, що міститься у репліці-відповіді, добре узгоджується з семантикою запитального слова.

• *Зміна функціонального аспекту морфологічних категорій, обов'язковість їхнього вживання в елліптичних відповідях на репліку адресанта*.

Сутність функціонального аспекту полягає в тому, що такі характеристики предиката і суб'єкта-займенника, що позначає особистість, залежать від ролі даного співрозмовника в розмовній ситуації. Обов'язковість варіювання займенників у репліках-відповідях виражається в тому, що в них опускається неабияка частина тієї інформації, яка вже є добре відомою співрозмовникові з моменту ініціації репліки.

• *Актуалізація суто фасилітативної функції в діалогічному спілкуванні*.

В першу чергу фасилітативність вміщує в своєму змістові певні елементи структури діалогічної репліки, які вказують на співрозмовника як адресата висловлюваної думки. До таких засобів встановлення первинного мовленнєвого контакту відносяться, як правило, звертання та вступні висловлювання на кшталт «ти бачиш», «ти знаєш», «послухай», «подивись», «сказати по-правді», «я кажу», «я впевнений» та ін.

У нашому дослідженні вищенаведені ввідні слова і словосполучення розглядаються в якості спеціалізованих засобів встановлення мовленнєвого контакту і прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічної єдності з огляду на такі ознаки:

1) *експлікацію в діалогічній репліці тільки фасилітативної функції, що не впливає на об'єктивний зміст репліки*.

Наприклад, на уроці української літератури, 9 клас, на тему: «Іван Величковський – поет, перекладач, теоретик літератури».

Микола Ж.: «Його творчості притаманні як духовні, так і світські мотиви, що розкриваються через філософську і морально-повчальну тематику».

Ольга М.: «А ти прочитай знамениті вірші Івана Величковського, вони – чудові».

У репліці-відповіді адресата вираз «А ти прочитай знамениті вірші Івана Величковського, вони – чудові» не бере участі в побудові зовсім нового висловлювання, яке не пов'язане з попереднім контекстом логічно. Мета ввідного висловлювання – привернути увагу співрозмовника, ініціатора діалогічного спілкування, до того контексту, який повідомляється;

2) *наявність в змісті висловлювань показників спрямованості повідомлення конкретному співрозмовникові*, що й дозволяє назвати їх мовленнєвими засобами актуалізації уваги адресанта.

У випадку з ввідними конструкціями типу «ти бачиш», «ти знаєш», «послухай», «подивись», «сказати по-правді» таким показником є особовий займенник другої особи. Ввідні ж слова «я кажу», «я впевнений» вміщують в своїй структурі вказівку на суб'єкта діяльності. Проведений нами аналіз виокремлених ввідних слів і словосполучень в складі діалогічної репліки-відповіді адресата дозволяє виокремити

такі відмінності в їхньому вживанні з метою актуалізації фасилітативного ефекту висловлювання в цілому:

- ввідні слова «ти бачиш», «ти знаєш» в переважній більшості випадків вживаються в актуалізуючих адресата висловлюваннях і набувають у зв'язку з цим більшу експресивно значущу семантичну вагу і відносну самостійність порівняно з ввідними одиницями, що вживаються в постпозиціях;

- ввідні словосполучення вживаються в усіх трьох позиціях. В межах діалогічної репліки вони використовуються з метою привернути увагу співрозмовника до контексту висловлювання і відносяться до репліки в цілому.

Якщо ввідні слова займають місце постпозиції, то фасилітативна функція суттєво послаблюється, ввідні словосполучення набувають відтінку зауваження-натяку, застереження, і тому частіше відносяться до конкретного елементу діалогічної репліки;

- модальні висловлювання, які характеризують повідомлення з позиції адресанта, що експлікують ставлення адресата до того, що саме повідомляється (в даному контексті неабиякого значення набувають емоційні реакції, інтелектуальні оцінки адресанта тощо – радість, схвалення, подив, позитивні оцінки тощо).

• *Ввідне слово і словосполучення* на кшталт «можливо», «проте», «може бути», «до слова», а також прислівники в репліках-реакціях, *що вирізняються структурою розповідного речення*.

Дані лексичні засоби можна розглядати в якості досить-таки ефективного способу експлікації суб'єктивної модальності в діалогічному спілкуванні. Діалогічна репліка, яка містить припущення, характеризується відсутністю елементу програмування мовленнєвої реакції ініціатора діалогу, в чому й полягає її фасилітативний ефект. Прагматична зв'язність реплік в подібній діалогічній єдності здійснюється за рахунок того, що припущення завжди певною мірою ґрунтується на загальних для співрозмовників знаннях. При цьому вступні слова і словосполучення, частки і прислівники виконують роль спеціалізованих лексичних фреймів прагматичної зв'язності діалогічних реплік на тій підставі, що вони виконують функцію актуалізації додаткового семантичного фону – додаткових пресуппозицій. Якщо

розглядати утворену в цьому випадку діалогічну єдність як показник квазідіалогічності тексту, створеного за допомогою спільного дискурсу співрозмовників, то ввідні слова і словосполучення постають ніби експлікаторами предикативного зв'язку між діалогічними репліками, компонентами одного висловлювання. Репліка-реакція виконує в цьому випадку функцію фасилітативного компонента. В такій діалогічній єдності репліка, що має за мету ініціювати висловлювання, виконує функцію фасилітативного компонента, а у відповідь мовленнєвий хід предукує попереднє всловлювання. Показником предикативного зв'язку між компонентами фрази можуть бути модальні слова «може бути», «можливо», «насправді», «реально» та ін. Як свідчать наші дослідження, подібного роду *предикативність* виявляється виключно в структурах двох типів:

1) у структурах нерозчленованого характеру. Це – стійкі вирази, вірші, пісні, тобто такий мовленнєвий матеріал, який не можна ніби «відокремити» від попередньої фрази. Такі структури можуть бути схарактеризовані як Р1 -> Р2, де предуковане висловлення = Р1, а те, що його передує = Р2, при цьому словосполучення «таким чином» є показником предикативних відносин;

2) у структурах нерозчленованого характеру понадтекстового рівня (у цілісних частинах літературного твору).

На рис. 3.5 представлено предиктори виконання співрозмовниками комунікативних дій у фасилітативній взаємодії.

Фасилітативну функцію виконують лексичні показники прагматичної зв'язності діалогічних реплік, які виявляються в репліці-реакції, постають як додаткові предиктори виконання комунікативних дій, додаткові повідомлення, які можуть бути різною мірою значущі для ініціальної репліки. Структура першої репліки діалогічної єдності є самодостатньою і, все ж таки, реагуючи на неї адресат вважає за потрібне «розкласти» її на компоненти, ввести додаткову інформацію, маючи за мету досягнення певних прагматичних цілей. За допомогою даних засобів адресант може акцентувати увагу адресата на будь-якому фрагменті ініціальної репліки, продемонструвати свій психоемоційний стан, який супроводжує дану мовленнєву дію. Якщо стверджувати щодо відносної самостійності лексичних показників

зв’язності, то стають зрозумілими деякі їх особливості. У репліці-реакції вони займають ізольовану позицію, характеризуються вільною структурою внутрішнього компонента: суб’єкт мовлення встановлює структуру лексичного показника прагматичної зв’язності діалогічних реплік, орієнтуючись не стільки на зовнішнє по відношенню до них оточення, скільки на свій прагматичний намір реалізувати сценарний фрейм з метою встановлення і підтримки мовленнєвого контакту зі співрозмовником. Реагуючи на репліку-стимул, адресат буде спеціально обирати такий лексичний засіб, який максимальною мірою забезпечив би досягнення запланованої іллокутивної мети комунікації.

Дискурсивні аспекти ефективної фасилітативної взаємодії:
- вербальні та ситуативні дискурсивні контексти;
- діалогічні настановлення;
- актуалізація цілей учасників фасилітативної взаємодії.

↓

Аспекти ефективної мовленнєвої поведінки співрозмовників у фасилітативній взаємодії:
психологічний, організаційно-динамічний, композиційно-змістовий.

↓

Фасилітативні предиктори у навчальній взаємодії:
частки, вигуки, сполучники, узагальнювальні слова, анафоричні займенники, вступні слова і словосполучення.

↓

ФУНКЦІЇ:
1) експлікація в діалогічній репліці тільки фасилітативної функції, яка не впливає на об’єктивний зміст репліки;
2) наявність у змісті висловлювань показників спрямованості повідомлення на конкретного співрозмовника.

• Прагматична когезія діалогічних реплік досягається завдяки таким діям:
1) створенню паралелізму в межах репліки-реакції, підсиленого анафорою;
2) уведенню до структури репліки-реакції узагальнювальної анафори;
3) логічному продовженню змістової складової репліки-стимулу.

• Повтори есплікуються за допомогою:
– дублювання окремих препозиційних елементів попередньої репліки-стимулу;
– паралелізму синтагматичних побудов, що ініціюється репліками-відповідями;
– пропуску блоків уже відомої інформації.

Рис. 3.5. **Предиктори, які визначають виконання співрозмовниками комунікативних дій у фасилітативній взаємодії**

3.1.7. Морфологічні дискурсивні маркери прагматичної зв'язності реплік у фасилітативній взаємодії

Фасилітативну функцію в навчальному процесі сучасних середніх закладів освіти відіграють *морфологічні дискурсивні маркери* прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічної єдності, до яких відносяться характеристики предиката в парадигмі словосполучень та речень, які мають тенденцію до збереження, інші ж – навпаки, змінюються. Так, в дієслівних формах зі змішаною тимчасовою орієнтацією висувається один із тимчасових планів. Прагматична зв'язність реплік в даних діалогічних єдностях експлікується за рахунок дотримання єдності тимчасового і констектуального планів ситуації спілкування, за умов існування якого адресант впливатиме на репліку-відповідь таким чином, що в ній актуалізуються певні смислові компоненти. За умов створення в діалозі темпорального плану дієслівні форми ніби «підлаштовуються» під цей конкретний часовий аспект, характеризуючи відповідні характеристики граматичної семантики. Прагматична зв'язність діалогічних реплік може мати місце і у випадку різних темпоральних характеристик предиката.

В таких ситуаціях з метою досягнення фасилітативного ефекту адресант детально описує ситуацію, що відбувалася до моменту спілкування. Остання маркується вживанням в ініціальних та фасилітативних репліках темпоральних меж минулого часу. У репліці-реакції дієслово-присудок може вживатися й у теперішньому часі. При цьому у адресата відбувається ніби «зсув» темпоральної парадигми: розповідаючи про події, що сталися в минулому, адресант зрушує оповідання в той період, висловлюючи свою точку зору таким чином, ніби вона прийшла йому в голову в момент мовлення, що і є достатньою мірою формальним показником прагматичної зв'язності реплік даної діалогічної єдності.

Однак за умов високого ступеню інформативності діалогічного спілкування зв'язність між репліками може цілковито втрачати свою прагматичну актуальність, хоча фасилітативний ефект, якого адресант прагне досягти, залишаться великою

мірою дієвим. Наприклад, на уроці української мови в 6 класі на тему: «Вищий ступінь порівняння прикметників».

Ліана О.: «Вищий ступінь порівняння показує, що в одному предметі ознака виявляється більшою мірою, ніж в іншому».

Оксана П.: «Проста форма, ти пам'ятаєш?»

Ліана О.: «Проста форма вищого ступеня порівняння твориться за допомогою суфіксів -ш-, -іш-: сильний – сильніший, веселий – веселіший, молодий – молодший, дешевий – дешевший».

З метою організації ефективної фасилітативної взаємодії не є обов'язковим досягнення прагматичної передбачуваності форм з точки зору «суміжних пар» висловлювань. Вибір граматичного часу дієслів-присудків в репліках цілковито підпорядковується завданню обміну інформацією між двома співрозмовниками.

Прагматична зв'язність реплік суттєво відновлюється, коли зростає фатична складова діалогічного спілкування, а інформативне навантаження реплік є незначним або зовсім відсутнім. В цьому випадку адресат переходить від тимчасової конкретності до узагальнення, що є, згідно з нашими спостереженнями, найбільш поширеним сценарним фреймом встановлення і підтримки мовленнєвого контакту зі співрозмовником. Частотні переходи від оповідання щодо конкретної події до узагальнення складають суттєву частину фасилітативних за змістом фатичних діалогів. У випадку винайдення подібного фрейму особа, яка реагує на попереднє твердження, буде висловлювати свою згоду з ініціатором спілкування найбільш вигідним способом – роблячи висновок зі сказаного. Наприклад, на уроці української мови в 6 класі на тему: «Правопис прикметників».

Наталка В.: «Прикметники м'якої і твердої груп чоловічого і середнього роду в місцевому відмінку однини мають паралельні закінчення -ому та -ім: на темному і темнім; на світлому і світлім».

Вадим Л.: «Тверда і м'яка група прикметників жіночого роду мають однакову систему закінчень, причому закінчення -я, -ю в називному і знахідному відмінках м'якої групи відповідають закінченням -а, -у твердої групи».

В ході таких діалогів фасилітується знаходження адресатом деякої нової інформації, тобто фасилітативний ефект досягається в результаті процесу смислоутворення в ході комунікації. Опановане знання актуалізує реакцію адресата за умов наявності стимулу, що походить від ініціатора діалогічного спілкування. Розповідаючи при цьому щодо певної одиничної дії, ініціатор спілкування ніби «підводить» слухача до узагальнення, тобто репліка-відповідь передбачає «фасилітативний висновок», коли нове знання формується на підставі загального матеріалу та узагальненої інформації для співрозмовників. Якщо репліка-стимул містить узагальнені міркування, а особа, яка реагує на неї, на противагу наводить чіткі конкретні дані, то це призводить до прагматичного неузгодження діалогічних реплік, результатом чого постає мовленнєвий конфлікт.

Мовленнєвий конфлікт може експлікуватися і завдяки виконанню адресатом деякої одиничної дії, коли він обґрунтовуватиме свою діалогічну позицію, ніби «підводить» ініціатора спілкування до того узагальнення, яке було їм висловлено в репліці-стимулі. В даному випадку має місце формальна згода, що, як правило, не задовільняє співрозмовника, тому і повною мірою прагматичної зв’язності діалогічних реплік не можна досягнути. У такому типові діалогічного спілкування незгода може бути виражена й експліцитним способом. Наприклад, на уроці української мови в 6 класі на тему: «Групи дієслів за характером вираження видового значення».

Мирон О.: «Дієслова, що мають видові пари: писати – переписати, виступати – виступити, стукати – стукнути, витирати – витерти, спинити – спиняти, шукати – знаходити».

Ольга М.: «Я не погоджуюся, шукати – знайти! Ось так потрібно!!!»

Наведений діалог відображує конфлікт між думкою ініціатора спілкування і тлумаченням цієї думки адресатом. За умов експлікації формальної незгоди мовленнєвий конфлікт між співрозмовниками є великою мірою мінімальним. У фасилітативній взаємодії зустрічаються також випадки, коли за умов протиставлення співрозмовниками інтенсивності дій один одного формально виражена мовленнєвими засобами згода співрозмовників окреслюється суто іронічним

змістом. Таке протиставлення, як правило, триває в єдиній парадигмі за шкалою тимчасової локалізованості/нелокалізованості. Наприклад, на уроці англійської мови в 9 класі: «I feel I'm under the plough». «I know better that feeling».

Таким чином, наявність/відсутність мовленнєвого конфлікту між співрозмовниками відображується на прагматичній зв'язності реплік діалогічного спілкування, а, отже, і на фасилітативній взаємодії. Незважаючи на те, що за умов мовленнєвого конфлікту відбувається адекватне чергування лінгвопрагматичних показників, у процесі фасилітативної взаємодії між учасниками спілкування завжди зберігається тема діалогу, мають місце модальні характеристики розмови тощо. Даний аргумент актуалізує нашу увагу на питанні щодо наявності в діалогічній єдності прагматичної інтеграції реплік, свого роду прагматичного «настановлення», в якому ніби «зливаються» в унісон настановлення учасників спілкування, зацікавлених в спільному розв'язанні певної комунікативної проблеми.

Морфологічні спеціалізовані засоби зв'язності діалогічних реплік сприяють реалізації фасилітативного унісонного настановлення в репліці-реакції, що стимулює адресата реагувати на диктальний сенс в парадигмі репліки-стимулу, тобто, – на ті смисли, які утворюються в одному смисловому інформаційному полі, а також на модусні смисли, що відображують ставлення адресата щодо предмету мовлення, позиції співрозмовника тощо.

3.1.8. Імпліцитна зв'язність реплік як засіб реалізації унісонних фреймів у фасилітативній взаємодії

На рівні будь-якого мовленнєвого жанру кожен фрейм-ситуація представляє собою більш-менш обмежений набір слотів, які дозволяють досить-таки адекватно діяти в даній діалогічній ситуації. У визначенні відповідності/невідповідності діалогічної репліки фасилітативного змісту, обраної в якості передумови реалізації інтенції адресанта відповідно до нормативного характеру даного фрейму, беруть участь такі умови:

• сумісність інтенції адресанта і актуалізованих в діалогічному спілкуванні фреймів в індивідуальній концептуальній системі світу індивіда;

• нормативно зумовлене семантичне поєднання на рівні діалогічної репліки, що реалізує експліцитні та імпліцитні інтенції адресанта;

• емоційний стан адресата мовлення, його потенційно можливі реакції щодо фреймів, які актуалізуються;

• типізація мовленнєвих дій за принципом тотожності або подібні моделі управління структурою фрейму.

Дані умови стосуються як конкретних ознак фрейма, так і семантичних умов заповнення його скриптів, що великою мірою регламентують процес діалогічного спілкування в цілому та фасилітативної взаємодії зокрема. В свою чергу, фреймове моделювання діалогічного спілкування з боку адресата мовлення передбачає експлікацію сенсу того висловлювання, яким суб'єкт опанував, що прагматично детерміноване ситуацією фасилітації. На рівні діалогу певна частина інформації ініційованої репліки може залишатися за межами власне безпосереднього повідомлення змісту в силу особливостей функціонування мовленнєвого коду. З позицій об'єкта мовленнєвого впливу важливим є здійснення процесу адекватного декодування повідомлення, що передбачає врахування складових тої чи іншої діалогічної репліки, експлікованих різною мірою. Процес розуміння адресатом повідомлення і процес «вилучення» імпліцитного смислового компонента приймає, як правило, суто прагматичний характер. При цьому розуміння передбачає не тільки обробку й інтерпретацію даних, які сприймаються, але й активізацію і використання внутрішньої, особистісно значущої когнітивної інформації.

Проблема імпліцитного смислу в мовленнєвому повідомленні щільно пов'язана з дослідженням взаємодії семантики висловлювання і фонових знань як адресанта, так і адресата. Теорія фреймів у деякому випадку базується на ідеї щодо нерозривного зв'язку процесів, які здійснюються в пам'яті індивіда, і процесів, що беруть участь в побудові та сприйнятті мовленнєвого повідомлення. У психологічній літературі фрейм, як правило, представляється у вигляді мережі, яка має певні «вузли» і зв'язки між ними. Фрейм є різнорівневою, ієрархічно організованою структурою. «Верхній»

рівень фрейму утворюють поняття, які завжди є доречними для певних діалогічних ситуацій. На більш низьких рівнях розташовуються скрипти, які заповнюються типовими даними, лакунами, характеристиками. Допускається різне заповнення «подібних скриптів», що надає гнучкості, флексибільності комунікативної ситуації і дозволяє пояснити, чому адресат чудово розуміє імпліцитні структури репліки адресанта. У цьому випадку на базі експлікованого мовного знака у адресата активізується певний фрейм, що сприяє досягненню адресантом ефекту фасилітативної взаємодії. За умов імпліцитного вираження адресантом певного висловлювання адресат має можливість ідентифікувати його, якщо доволі чітко будуть позначені ознаки, властивості, якості, характеристики даного фрейму. Тобто, імпліцитним в структурі мовленнєвого повідомлення залишається найвищий рівень фрейма. Термінальні вершини нерідко заповнюються конкретними даними, що дозволяє здійснити вибір потрібного (або доцільного щодо даної ситуації) фрейму. Процес пошуку «рухається» від найнижчих рівнів фрейму до найвищих.

Наприклад, на уроці української літератури в 5 класі на тему «Дитячий фольклор»:

Маша П.: «У багатьох колискових мотив присипляння пов’язаний ще з однією напівміфічною істотою – котом».

Павел Д.: «Ось, да, він! Кіт у слов’янських культах – символ оберегу дому (спить на печі, стереже спокій, не відходить далеко від дому, завжди повертається)».

Ознака суб’єкту позначена висловленням «…однією напівміфічною істотою – котом». Однієї цієї ознаки виявляється для адресата повідомлення достатнім, щоб ідентифікувати суб’єкта висловлювання, який характеризується прагматичними інтенціями. Той факт, що в своїй другій репліці ініціатор діалогу називає суб’єкта висловлювання спочатку займенником, а потім звертається до нього за допомогою власного іменю – підтверджує, що імпліцитний компонент інтерпретований адресатом мовлення досить адекватно. Імплікація як мисленнєва операція та імпліцитна інформація, в свою чергу, як результат даної мисленнєвої операції, можуть не знаходити своєї мовленнєвої експлікації в комунікативному акті. Однак, це не означає, що даний процес не має місця. Адресант може здійснювати процес

імплікації на рівні внутрішнього мовлення, але й не відображувати його хід і результат, якщо це не передбачено власне його інтенціями.

Адресат, як правило, демонструє певну реакцію, яка свідчить про те, що він адекватно декодував непрямий спонукальний акт. Останнє актуалізує висловлювання ініціювальної репліки в діалозі, яка фасилітує цілковите розуміння співрозмовниками один одного. Висловлювання в парадигмі ініціації діалогічної репліки нерідко не збігається з пропозицією. Фреймове уявлення імпліцитної інформації декодується адресатом таким чином: смислова структура репліки адресанта не може виявити чіткого тема-рематичного членування, тому адресат розширює її контекст до тих пір, доки не виявляє цілковитої смислової завершеності, що характеризує вихідне висловлювання. Іншими словами, адресат встановлює межі вихідного повідомлення не за формальними, а за смисловими ознаками відповідно до одиничної ситуації спілкування.

Отже, адресат розрізнює смислову структуру репліки, тобто інваріантну змістову властивість висловлювання, що полягає в обов'язковій наявності тема-рематичних відносин, і конкретний зміст, тобто реалізацію цих відносин в конкретній ситуації спілкування. Формування конкретного змісту висловлювання відбувається, таким чином, під впливом обов'язкових для цього чинників – взаємостосунків учасників комунікативного акту, контексту, ситуації, загальних «фонових» знань співрозмовників, які в процесі діалогу використовують власне мовленнєві засоби. Базовим комплексом для створення когнітивної моделі імпліцитності постає, в свою чергу, інформаційно-смислова структура діалогічної репліки, в якій можна виявити перерозподіл когнітивного навантаження висловлювань. Сприйняття імпліцитної інформації відбувається за рахунок перерозподілу когнітивного навантаження в структурі відповідних фреймів і мотивується вибірковістю мови щодо ознак позамовної дійсності. Типовими при цьому є описи трансформації контексту.

Когнітивна модель у процесі фасилітативної взаємодії буде розглядатися нами як результат природної обробки мовленнєвих даних, коли для адресата досить важливим є з'ясувати як структуру інформаційно самостійних фреймів, так і механізми їхньої взаємодії. Це стає можливим внаслідок того, що когнітивний

контекст є моделлю культурно зумовленого, канонізованого знання, яке є загальним для даної соціокультурної спільноти, а, отже, і для конкретних співрозмовників. Відстань між «тим, що говориться» і «тим, що є зрозумілим» «заповнюється» за допомогою імпліцитних висновків, які ампліфікуються з використанням знань, зафіксованих в пам'яті адресата.

Таким чином, фрейми як структури знань, інформаційні парадигми, які зберігаються в пам'яті, суттєво допомагають смисловому розгортанню мовлення, заповненню відсутніх смислових лакун, тобто, – адекватному сприйманню імпліцитної інформацію. Фасилітативна взаємодія також передбачає здійснення прагма-психолінгвістичної інтерпретації мовленнєвих актів зазначених типів, які було покладено в основу методу фреймового моделювання фасилітативної взаємодії. Провідну роль для успішної фасилітативної взаємодії відіграють як соціокультурні пресуппозиції адресата-інтерпретатора, так і фонові особливості даної ситуації, в якій відбувається діалогічне спілкування. Основна проблема, з якою зіштовхується адресант під час моделювання таких фреймів, пов'язана з вибором оптимального співвідношення вже відомих адресанту і адресату фреймів. Саме з урахуванням одночасної експлікації всіх зазначених аспектів в кожному моменті діалогічного спілкування критерії розуміння стають ніби універсальними для даної соцікультурної спільноти. Фрейм являє собою деяке стійке утворення, щодо якого справедливим є визначення, яке встановлює парадигму поєднання функцій кореляції «домінанта – підпорядкованість». Фрейм допускає встановлення таких кореляцій по відношенню до історичного досвіду організації комунікації, що також свідчить щодо тенденції аналізу цієї кореляції в певному розумінні, і актуалізує конкретну групу смислів або найбільшою мірою важливу її частину.

3.2. Дискурсивний аналіз фасилітативних фреймів когезії в навчальній взаємодії в сучасних закладах середньої освіти

3.2.1. Психологічні механізми фреймової специфіки гармонійної фасилітативної взаємодії

Згідно з нашими спостереженнями, гармонійність в сучасній фасилітативній взаємодії представлена набагато меншою мірою, ніж дисонанс (приблизно 27% і 73% проаналізованих нами прикладів відповідно). При цьому у відповіді адресата мовленнєвий хід більшою мірою, з точки зору фреймової зумовленості, є модусною реакцію, ніж диктальною реплікою-відповіддю. У прагматичному плані останнє великою мірою пов’язане з тим, що згода із співрозмовником, як правило, посилюється модусною інформацією, і це, в свою чергу, великою мірою актуалізує прийняття позиції співрозмовника.

Залежно від характеру репліки-стимулу ми розрізняємо *два типи гармонійної когезії діалогічних реплік у фасилітативній взаємодії*:

• актуалізована гармонійність, що має місце в експліцитній репліці-реакції у разі відсутності останньої в репліці-стимулі;

• актуалізована гармонійність, що має місце в імпліцитній репліці-реакції у разі відсутності останньої в репліці-стимулі.

Наприклад, в сприятливому мовленнєвому контексті репліка-ініціатор розгортання мовлення представлена беззайменниковою запитальною формою, і може поставати в ролі не тільки засобу актуалізатора знаходження інформації, а й бути засобом експлікації модальних значень. Сигналом таких значень постає напівпитання, оформлене за допомогою прямого порядку слів. Фіксуючи різні характеристики модальності, наголошуючи на припущеннях щодо характеру очікуваної репліки-реакції, адресант, як правило, шукає підтримку з боку адресата, висловлює надію, що дане припущення знайде підтвердження у останнього. Подібний фреймовий сценарій, ініційований адресантом, передбачає саме висловлювання адресатом погоджувальної, а не спростовуючої відповіді, тобто адресат має у будь-якому разі

надавати прагматичну перевагу позитивній альтернативі, яка пропонується умовами фасилітативної взаємодії.

Фреймова передбачуваність підтверджує значущість для формування репліки-реакції прагматичних характеристик реплік-напівпитань. Позитивна альтернатива є для адресанта не тільки можливою, але й бажаною. Тому реалізація подібного фрейму передбачає прогнозованість запрограмованої ініціатором діалогічного спілкування підтверджувальної за змістом відповіді. Сама форма напівпитань ніби «підказує» адресату потрібну відповідь.

Фреймовий сценарій фасилітативної взаємодії в закладах середньої освіти реалізується в діалогічних єдностях за допомогою таких психологічних механізмів.

1. ***Механізм актуалізації імпліцитних запитань.***

Напівпитання (або імпліцитні запитання) для адресанта є засобом кодування своєї мовленнєвої прагматичної інтенції, а для адресата вони постають своєрідною інструкцією, щодо якої можна вибудовувати комунікативну перспективу репліки-реакції, розмістити її у тій прагматичній площині, в якій слід декодувати ініціювальну, модальну за своїм характером репліку. В парадигмі даного фреймового сценарію адресант, який задає напівпитання, маючи здатність «диктувати» сценарій комунікативної поведінки партнера по спілкуванню, кардинально впливає на прагматичне настановлення останнього, змушує його побачити діалогічну ситуацію під заданим кутом зору.

Подібне прагматичне настановлення фасилітує адресата гармонійно реагувати навіть тоді, коли його діалогічна позиція дещо розходиться з думкою адресанта, який ставить запитання. Наприклад, на уроці української літератури в 10 класі на тему «Творчість Л.Українки»:

Микола П.: «Л.Українка пише в основному драматургію, а її улюбленим жанром були драматичні поеми».

Вчитель: «А як щодо емоцій в творчості Л.Українки?»

Микола П.: «Емоціям, як правило, не було місця в творчості Л.Українки, адже ця письменниця – дуже стійка в своїх емоційних проявах».

Вчитель: «Пригадайте поезію Л.Українки».

Микола П.: «А, дійсно. Якщо взяти поезію, то вірші є досить-таки емоційними, експресивними. Вони всі пронизані сподіванням на краще:

Так! Я буду крізь сльози сміятись,

Серед лиха співати пісні,

Без надії таки сподіватися,

Буду жити! – Геть думи сумні!»

В даних діалогічних єдностях адресат навмисно зауважує, що йому нічого не залишається, як погодитися з реплікою-стимулом і прийняти настановлення на гармонійну організацію діалогічного спілкування. Останнє й сприятиме успішній організації фасилітативної взаємодії.

2. ***Механізм прагматичної модальності.***

Наші спостереження свідчать також щодо того, що проаналізовані нами фрейми гармонійних діалогічних єдностей, прагматичної зв'язності реплік в їхньому складі передбачають таку закономірність: чим слабшою буде експлікованість ступеню запитань в ініціації репліки, чим сильнішою постає її констатувальна функція, тим більшою мірою інтенсивним буде мовленнєвий вплив адресанта, який ставить запитання для адресата, тим вищою буде ступінь передбачення підтверджувальної репліки-реакції і актуалізація у її змісті прагматичної модальності.

Прагматична модальність буде сприяти ініціації адресатом структури імпліцитних запитань адресанта, що знаходиться в прямій залежності від ступеня впевненості адресанта в істинності (або правильності, адекватності) свого припущення. Чим більшою мірою наполегливо адресант буде підказувати адресату відповідь, тим більш константу, з прагматичної і модальної точок зору, він обирає форму імпліцитних запитань, які характеризуватимуться прогнозованою передбачуваністю.

3. ***Механізм прогнозованої передбачуваності імпліцитних запитань.***

Прогнозована передбачуваність імпліцитних запитань створюється в прагматичному плані висловлюваннями завдяки їхньої реалізації за допомогою таких модальних засобів, як: підсилювальні модальні слова; сполучники; частки; вигуки; ефемізми; афоризми; експресивно забарвлена лексика; лексико-стилістичні засоби.

Апелюючи до адресата за допомогою перерахованих модальних засобів, що, разом з тим, наголошують на неабиякому ступені відповідальності адресанта щодо своєї репліки, він запобігає подальшому спростуванню адресатом свого висловлювання, стимулює прагматичну ефективність ініціації репліки тощо.

4. ***Механізм прагматичного посилення адресантом форми запитань та їх функціонального плану.***

Посилення здійснюється за допомогою модальної конотації висловлювання (за допомогою слів «можливо», «може бути» та ін.), які постають ніби механізмом виправдовування використання адресантом недостовірної інформації. Подібні форми запитань суттєво знижують ймовірність отримання адресантом підтверджуючої репліки-реакції, не виключають, як правило, відповіді-контраргументу, що, разом з тим, актуалізує дисонанс у спілкуванні, відсутність прагматичної зв'язності діалогічних реплік. Наприклад, на уроці української літератури в 5 класі на тему «Повість І.Нечуй-Левицького «Кайдашева сім'я»:

Ольга М.: «Кайдашева сім'я» є соціально-побутовою повістю-хронікою, у якій послідовно подається життя родини Омелька Кайдаша».

Вчитель: «В чому полягає головний задум повісті?»

Ольга М.: «Я думаю, показати життя українського села».

Вчитель: «Можливо, ти пригадаєш сварки, які відбувалися у родині Кайдашів?»

Ольга М.: «Ой, я зрозуміла. Головний задум повісті в тому, щоб показати причини духовної роз'єднаності в родині».

Ініціювальні імпліцитні репліки-напівпитання в даних діалогічних єдностях полемічно протистоять заданому з самого початку альтернативному вибору і, при цьому, адресантом фасилітується той чи інший вибір адресатом потрібної відповіді. Таким чином, ефективність аналізованого сценарію, спроєктованого на гармонійне діалогічне спілкування, знаходиться в прямій залежності не тільки семантично, а й з огляду на використання прагматичних модальних засобів, що фасилітуються імпліцитними запитаннями в ініціації репліки. Модальні засоби, разом із тим, мають за мету експлікацію реакції адресанта щодо висловленого контексту і, тим самим, виконують роль опосередкованого впливу на адресата. Такі фасилітативні засоби,

спрямовані на адресата в комунікативному акті, великою мірою модифікують достовірність діалогічного мовлення через складну взаємодію точок зору обох співрозмовників, оптимізують, таким чином, діалогічне спілкування, сприяючи загальному розвиткові фасилітативної взаємодії в напрямку досягнення гармійності діалогічних реплік.

В процесі реалізації даного механізму комунікативна функція репліки-реакції не може бути цілком визначена та окреслена з самого початку адресантом, який формує запитання та моделює фасилітативну взаємодію, що лише створює передумови для відповідної модальної оцінки адресатом комунікативної ситуації. Адресат прогнозує або підтверджує репліку-реакцію адресанта лише з певним ступенем ймовірності (в разі зрозумілої інтенції імпліцитного запитання). При цьому адресантом ні в якому разі не може нав’язуватися своя точка зору партнеру по спілкуванню, навіть у разі, якщо адресант бачить, що вона не збігається з точкою зору останнього. В разі «розмитої» форми імпліцитного запитання адресант, ураховуючи проаналізовані адресатом реакції на можливі форми імпліцитних запитань, відчуває, в якій парадигмі проводити подальший розвиток фасилітативної взаємодії.

Повною мірою прагматичне задоволення від фасилітативної взаємодії адресат отримує тоді, коли він не обманюється в своїх намірах, мотивах або припущеннях (незалежно від власної впевненості/невпевненості в правильності останніх). При цьому гармонійне діалогічне спілкування передбачає не просто підтвердження зі сторони адресата репліки-реакції, а таку реакцію, що експлікує особистісно значуще ставлення адресата до змісту імпліцитних запитань-припущень.

Проведений нами аналіз фреймів, що передбачає гармонійність когезії реплік діалогічної єдності, а також і відсутність такої гармонійності свідчить про те, що в прагматичному плані ініціювальні репліки зі структурою імпліцитних запитань можна вважати мовленнєвою дією, що сприяє здійсненню перспективної реакції адресата щодо пропозиції адресанта. Прагматично окреслена, модальна репліка індукує відповідний когнітивний стан адресата, активізує його мовленнєву поведінку в заданому напрямку. За умов здійснення адресатом тих чи інших кроків у процесі фасилітативної взаємодії має місце перехід прагматичних настановлень, коли

співрозмовники спілкуються на суто прагматичні теми, в результаті чого діалогічне спілкування не приймає переважно диктальної форми.

5. ***Механізм лінійної організації фасилітативної взаємодії.***

Даний механізм конструюється в тому випадку, коли автор репліки-реакції підтримує бажання автора репліки-стимулу та задовольняє його. Подібна прагматична перспектива діалогічного спілкування має місце, зокрема, за умов реалізації у повторній діалогічній репліці особистісно значущого смислу для адресанта мовленнєвого акту.

Наші спостереження свідчать про те, що в навчальному діалогічному спілкуванні функціонують різні пропозиції, за допомогою яких адресант демонструє свою готовність підтримати мовленнєву тактику партнера по спілкуванню. Іллокутивна сила інтенції адресанта, як правило, есплікується прагматичним контекстом висловлювань: діалогічна репліка набуває суттєвого значення для адресата в тому лише випадку, якщо автор репліки, оцінивши свої можливості, здатний задовольнити потребу співрозмовника у виконанні конкретної дії. Подібний мовленнєвий контакт приймає соціально-психологічного характеру, що постає головною метою фатичної мовленнєвої поведінки.

Психологічні механізми ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в середніх освітніх закладах зображені на рис. 3.6.

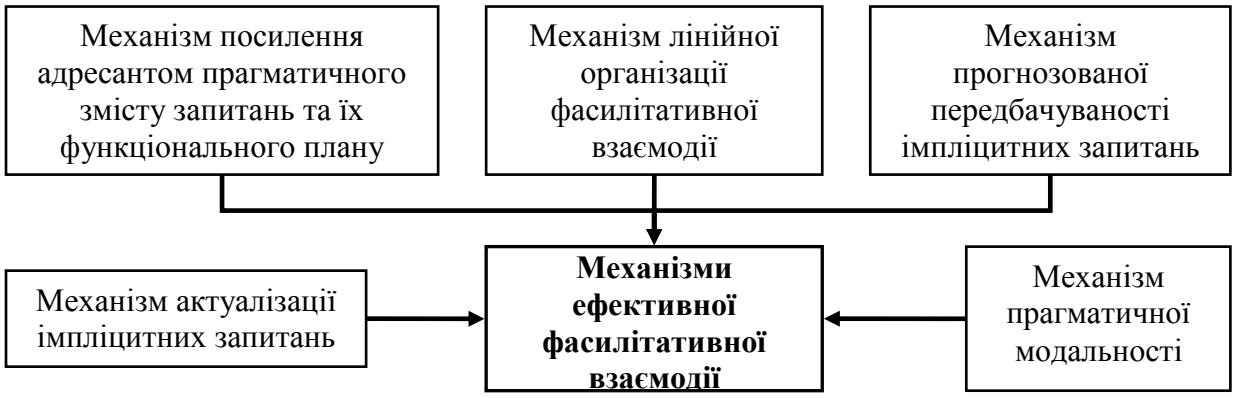


Рис. 3.6. **Психологічні механізми ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в середніх закладах освіти**

Отже, у фасилітативній взаємодії гармонійність когезії діалогічних реплік реалізується за умов актуалізації двох типів прагматичних контекстів:

1) зобов'язання-сприяння, що фасилітує очікування партнера по спілкуванню, котрий переконує адресата в щирості своїх намірів;

2) зобов'язання на прохання співрозмовника, який сформулював, в свою чергу, умови-зобов'язання, основна прагматична функція яких – зацікавити партнера з фасилітативної взаємодії у виконанні бажаної для адресанта дії, що, в свою чергу, сприятиме встановленню балансу взаємовигідних цілей та інтересів.

У першому контексті гармонійність когезії реплік реалізується у вигляді наступних фреймів, які отримали свою назву з урахуванням прагматичного типу відповідної репліки:

Фрейм 1. Досягнення фасилітативного ефекту за допомогою нейтральної обіцянки. Репліка – нейтральна обіцянка – виконує роль реакції щодо даної комунікативної ситуації, яка, в свою чергу, стає домінувальною пресуппозицією для мовленнєвого акту.

Нейтральна обіцянка має місце за умов фасилітативних міжособистісних взаємостосунків у спілкуванні співрозмовників, метою якої є досягнення стабільного емоційного стану адресата. Останнє великою мірою пояснюється, чому модус фасилітативного комунікативного акту в таких обставинах не посилюється додатковими іллокутивними нашаруваннями.

Фрейм 2. Обіцянка-запевнення.

Даний фрейм виявляється закономірним в діалогічних ситуаціях, коли взаємостосунки між партнерами з фасилітативної взаємодії потенційно можуть досягти кризової фази, або руйнівну роль в цьому процесі відіграють суто зовнішні впливи. Концентрувати свою увагу слід на взаємостосунках зі своїм партнером із фасилітативної взаємодії і, перш за все, концентруючись на особистості самого адресанта, що переконує адресата в щирості здійснення свого наміру здійснити певну дію. Фасилітативна взаємодія в цьому випадку спрямована також на зміну психо-емоційного стану адресата, переконання його в сумнівах, занепокоєння щодо готовності адресанта виконати певну дію. Наприклад, на уроці української літератури в 6 класі на тему «Творчість Остапа Вишні»:

Марина З.: «У «Мисливських усмішках» знайшла вияв любов О.Вишні до рідної землі: лісів, полів, річок, краєвидів українського степу».

Вчитель: «Чому «Мисливські усмішки» прийнято вважати унікальним явищем в українській літературі?»

Марина З.: «Можливо тому, що оповідь завжди ведеться від імені автора, що додає їй щирості й проникливості».

Вчитель: «Пригадайте твір та наведіть деякі цитати з твору, які свідчать щодо мрій автора. Це надасть Вам кращу можливість, щоб відповісти на моє запитання».

Марина З.: «Вибачте, я не читала твір, лише критичну літературу. Я його обов'язково прочитаю».

У разі експлікації фрейму обіцянки-запевнення адресант переконує адресата, дає можливість останньому «відчути» емоційний настрій свого співрозмовника, що переживає незадоволення в результаті розвитку фасилітативної взаємодії. Висловлюючи готовність щодо виконання певної дії, в перспективі спрямовану на зміцнення контакту із співрозмовником, адресант фасилітативного висловлювання експлікує свою позицію за допомогою займенника, що організує собою всю зовнішню комунікативну діяльність адресата.

Фрейм 3. Обіцянка-поступка.

Даний фрейм у фасилітативній взаємодії зазвичай постає механізмом експлікації реакції адресата на благання до співрозмовника виконати певну дію в своїх інтересах. За допомогою обіцянки-поступки ініціативний адресант прагне заручитися зобов'язанням співрозмовника.

Відкритий прояв емоцій щодо набутого особистісно значеущого фасилітативного досвіду та прагматична експлікація власних інтенцій суттєво полегшують для адресанта можливість сформулювати адресату певні зобов'язання. Така інформація є необхідною для актуалізації довіри між співрозмовниками, вказуючи на потреби особистості, яка зацікавлена у виконанні певної діяльності. Так, ситуація фасилітативної взаємодії не передбачає вербального тиску на адресата, співрозмовник, як правило, йде на поступки і дає обіцянки, таким чином реалізуючи гармонійну когезію діалогічних реплік.

Фрейм 4. Клятвена обіцянка-запевнення.

Гармонійна ситуація когезії діалогічних реплік реалізується, коли у відповідь на комунікативний акт адресанта здійснюється ініціативний директивний акт, що містить також семантику сумніву, занепокоєння, м'якого докору.

Прагматична зв'язність діалогічних реплік в даному випадку вибудовується за рахунок емоційної реакції адресата на фасилітативну репліку ініціатора спілкування.

Фрейм 5. Клятвена обіцянка-поступка.

Цей фрейм реалізується, в першу чергу, в тому випадку, коли запланований адресантом комунікативний акт використовується як своєрідний механізм щодо виконання адресатом певної дії або її прийняття як найбільшою мірою значущої. У подібній мовленнєвій ситуації обіцянка виявляється як безпосередня реакція-поступка на вимогу здійснити комунікацію у будь-якому разі за будь-яких умов, і розцінюється як необхідна прагматична передумова реалізації певної дії, зазначеної адресантом як пропозиція щодо здійснення комунікативного акту.

У таких випадках, як правило, адресант формулює клятву, висловлюючи вимогу щодо іншого не виконувати відповідно пропозиційну дію. Адресат, в свою чергу, демонструє згоду виконати цю вимогу з метою усунення сумнівів у партнера по спілкуванню, таким чином, реалізуючи прагматичну зв'язність діалогічних реплік.

У другому контексті гармонійна ситуація когезії діалогічних реплік реалізується фреймами «клятва» в ситуаціях умовляння, що виявляється у вигляді сигналу для організації плину діалогічного спілкування ніби в екстремальній ситуації, коли зацікавлений співрозмовник передбачає негативну реакцію на своє прохання, у випадку, якщо ініціатор спілкування не підкріпить своє прохання клятвою. В даному прагматичному контексті клятва спрямована, передусім, на зміну несприятливих передумов здійснення фасилітативної взаємодії, їх перехід у вигідну для адресата парадигму. У такого роду клятві, як правило, експлікуються умови, яких адресат буде дотримуватися за будь-яких умов. Недотримання даних умов «знімає» з адресата клятви ті зобов'язання, які він, в свою чергу, вважає особистісно значущими. Це, свого роду, прагнення встановити спільну угоду зі взаємними зобов'язаннями на основі компромісу, який передбачає певний баланс інтересів. Той,

хто дає клятву, переслідує, як правило, прагматичну мету здобути у свого співрозмовника неабияку поступку. Ця комунікативна ситуація завершується досягненням взаємної згоди. Аналізуючи гармонійні фасилітативні репліки, вибудовані за принципом когезії висловлювання, особливий інтерес являють собою тактики прихованої (імпліцитної) сутності, що повною мірою актуалізують для адресата фрейм, запропонований адресантом. Фреймове моделювання діалогічного спілкування з боку адресата передбачає експлікацію сенсових утворень та настановлень висловлювання, що вирізняється прагматичною детермінацією смислів. На рівні діалогу певна частина інформації ініційованої репліки може залишатися за межами власне повідомлення в силу конкретних особливостей функціонування мовленнєвого коду. З позицій об'єкта комунікативного впливу важливо здійснити процес адекватного декодування комунікативного повідомлення, що передбачає врахування безлічі складових діалогічних реплік, які є фасилітативними в різному ступені. Процес розуміння адресантом повідомлення і процес «вилучення» імпліцитного смислового компонента приймає, як правило, суто прагматичний характер. При цьому розуміння передбачає не тільки обробку і інтерпретацію даних, які сприймаються адресатом, але й активізацію і використання у фасилітативній взаємодії внутрішньої, когнітивної інформації.

3.2.2. Фреймова специфіка дисонансу діалогічних єдностей у фасилітативній взаємодії

За нашими спостереженнями, дисонанс у фасилітативній навчальній взаємодії в закладах середньої освіти представлений більш частотно (73%), ніж гармонійні взаємостосунки. В процесі діалогічного спілкування на уроках в закладах середньої освіти відбувається оцінка комунікативної ситуації, при цьому позиції співрозмовників найчастіше виявляються полярними, такими, що суперечать одна одній. Розгортання дисонансних зв'язків діалогічних єдностей у фасилітативній взаємодії свідчить щодо невідповідності, протилежності прагматичного змісту вихідного судження і репліки-відповіді. Остання являє собою такий фрейм, у

структурі якого окремі елементи-відповіді протиставляються окремим компонентам вихідної репліки на основі ототожнення більшості елементів щодо змісту обох реплік.

У певних випадках у навчальній фасилітативній взаємодії в закладах середньої освіти спостерігається стан інтенційного конфлікту, коли має місце прагнення адресата перешкодити адресанту в реалізації його інтенцій. Саме в цих випадках адресат реалізує, зокрема, стратегію відмови з метою реагування на запитання адресанта. Ступінь невідповідної комунікативної поведінки варіюється і може залежати від зовнішніх умов організації комунікативного акту: часу або місця, наявності сторонніх слухачів, небажаних свідків. У більшості випадків перетворення прагматичної ситуації на об'єкт реагування має за свою мету «захист» від фасилітативної взаємодії. Відмова від співробітництва може бути пов'язана з внутрішнім психологічним станом співрозмовника, емоційною напругою партнера по комунікації, який сприймає запит інформації як напад на його особистісний або соціальний статус. Дані обставини детермінують появу висловлювань-реакцій, які представляють собою відмову або ухилення від відповіді. Вони не заповнюють інформаційну лакуну запиту і характеризуються низьким ступенем узгодженості, а також відсутністю позитивного результату в реалізації інтенції адресанта.

Негармонійність фасилітативної взаємодії має місце, як правило, в одномоментних комунікативних актах обміну мовленнєвими діями з боку партнерів по спілкуванню за умов неузгодженості ініціювальної репліки і репліки-відповіді. Прагматична когезія діалогічних реплік не фіксується у тому випадку, коли інтенція відповідної мовленнєвої дії не узгоджується з інтенцією репліки-стимулу, суперечить їй. Гармонійна фасилітативна взаємодія на рівні актуалізації фреймів когезії реплік не реалізується, коли порушуються морально-етичні принципи комунікації, сутність яких зводиться лише до необхідності дотримання деяких правил для досягнення мети здійснення успішної комунікації. Подібна комунікативна ситуація реалізується, зокрема, коли ініціатор комунікативного процесу висловлює необхідність щодо запиту певної інформації. При цьому репліка-стимул і репліка-реакція можуть відноситися до одного комунікативно-прагматичного типу, а можуть і суттєво

різнитися. Саме останній тип комунікативних актів, як свідчить отриманий нами фактичний матеріал, більшою мірою протиставляється гармонійній фасилітативній взаємодії на рівні когезії діалогічних реплік. Діалогічні єдності даного функціонального різновиду також будуть різнитися з огляду на те, хто із співрозмовників ставить запитання, хто на це питання реагує (мається на увазі адресат або сам адресант). Максимальною мірою суттєве протиставлення комунікативних прагматичних настановлень, закладених в діалогічних репліках, есплікується в діалогічних єдностях, в змісті яких у відповідь на певний комунікативний акт адресат висловлює відмову від участі у фасилітативній взаємодії. У комунікативних ситуаціях, в яких такі діалогічні єдності експлікуються, прагматичної зв'язності реплік не виявляється в зв'язку з порушенням постулату ввічливості і максими такту, оскільки в навчальному процесі не прийнято відмовлятися від відповіді на запитання без вагомої причини. Дослідження показало, що найбільшою мірою дотичним в цьому випадку є непрямий спосіб граматичного або лексичного заперечення у відповідь на репліку.

В даному випадку репліка-реакція презентує констативний мовленнєвий акт, непрямим значенням якого постає відмова від продовження участі у фасилітативній взаємодії, від комунікативного процесу тощо. Тактика відмови поєднує висловлювання, в яких за допомогою перформативних дієслів констатується небажання або неможливість співрозмовника відповісти на сформульоване запитання. Подібна тактика може бути як категоричною, так і пом'якшеною за своєю суттю. Категоричні відмови вказують на те, що даний співрозмовник ні в якому разі, ні за яких обставин не надасть прямої відповіді на інформацію або запитання свого співрозмовника.

Наприклад, на уроці історії в 7 класі на тему «Литовська експансія на Україну»:

Віталій О.: «Литва прийшла на українські землі, адже після Батиєвої навали Литва почала з себе скидати ярмо руське».

Вчитель: «Назви причини, які сприяли об'єднанню литовських племен в єдину державу».

Віталій О.: «Це – розвиток феодальних відносин».

Вчитель: «Згадайте про лицарів».

Віталій О.: «Ні, лицарі в даному випадку ні до чого. Або я чогось не знаю».

Такого роду репліка-відмова свідчить в більшості випадків щодо негативних взаємостосунків співрозмовників. Якщо ж взаємостосунки між ними є досить-таки доброзичливими, але існують обставини, що не дозволяють надавати реакції-відповіді, що актуалізує необхідність збереження таємниці, то з'являються більшою мірою пом'якшені відмови. Дана відмова включає до своєї структури або вказівку на додаткову мотивацію, або вибачення, або пестливі звернення і т.п., введення яких дещо пом'якшує категоричність висловлювань, великою мірою модифікує їхню ілокутивну функцію.

Наприклад, на уроці англійської мови в 9 класі:

Михайло Ц.: «You should not talk to this man».

Аліна В.: «Why, Mike? Mike, why?»

Михайло Ц.: «I can not tell you, dear. It might upset you too much».

Непрямі відмови представляють собою такі реакції, які імпліцитно, з логічно отриманої інформації, вміщують в своїй сфері констатацію небажання або неможливість здійснення відповіді на запитання. Одним із найбільш поширених типів непрямих відмов постають репліки-реакції, що вказують на неприйняття адресатом певних елементів діалогічної ситуації як особистісно значущих, що відображають суттєві умови або обставини здійснення комунікативної взаємодії. Учасники фасилітативної взаємодії з урахуванням своєї власної позиції оцінюють певну конкретну комунікативну ситуацію, внаслідок чого адресат відмовляється відповідати, здійснюючи посилання на будь-який компонент ситуації спілкування, що перешкоджає відповіді на це запитання. У респондентів, як правило, здійснюється посилання або на вагомий темпоральний чинник, або на незручність стосовно місця спілкування, або на інші екстралінгвістичні чинники, що перешкоджають фасилітативній взаємодії як такій.

Відмови від відповіді є маркерами зміни теми розмови, вони призводять або до згортання комунікації, або до конфліктного розвитку діалогу. Прагматичне настановлення адресанта за допомогою репліки-реакції може бути спровоковане

запитальними висловлюваннями, що формує пропозицію ініціатора цієї репліки. У таких випадках у адресата формується негативне ставлення до ініціатора фасилітативної взаємодії, що знаходить своє відображення в підвищених експресивних інтенціях, у невідповідності мовленнєвих ходів стосовно один одного, що передає обурення, незгоду, непорозуміння, невподобство і т.д. У даному разі діалогічне спілкування в цілому набуває екстремального характеру з чітко експлікованою емоційною напругою у партнерів по спілкуванню і дисонансом у змісті діалогічних реплік.

При цьому ініцінювальні репліки можуть містити висловлювання-запитання. Адресант здійснює запит інформації поза урахування фактору адресата, зокрема, його негативного ставлення до предмету розмови, що провокує негативну реакцію. Дана реакція есплікується, як правило, за допомогою експресивних висловлювань у формі риторичних запитань, що передають значення обурення, непогодження, непорозуміння, ненависті, а також за допомогою директивного висловлювання зі значенням інтенсивного примусу.

Негативні конотативні нашарування реплік-відповідей спрямовані, передусім, на ініціатора діалогічного спілкування, запитальна репліка якого розцінюється як нетактовна, неввічлива. При цьому прагматичний дисонанс діалогічних реплік здійснюється за рахунок того, що адресат фактично ігнорує ініційоване запитальне висловлювання, тим самим, демонструючи своє небажання співпрацювати. Досить цікавим способом вираження небажання спілкуватися зі співрозмовником є заперечення адресатом пресуппозицій запитання, які в даній комунікативній ситуації є експліцитними. Цей спосіб демонстрації відмови передбачає порушення щирості комунікативного акту.

Репліка-відповідь вибудовується на основі заперечення помилкової пресуппозиції адресанта. За змістом вона приймає вигляд деякого помилкового поінформування, якщо ініціатор діалогічного спілкування переконаний в щирості свого співрозмовника. Якщо у нього виникли сумніви стосовно того, що йому говорять правду, то «відокремлення» істини від брехні може бути здійснено адресатом лише за межами даного висловлювання. З’ясування адресатом істини може призвети або

до конфлікту, або до повною мірою розтлумачення обставин. Останнє залежить від ступеню довіри і дружніх взаємостосунків між співрозмовниками. Якщо адресант задає запитання з метою деталізувати інформацію, в цілому адресату є добре відомим, що заперечення пресуппозиції сприймається ним як відмова від відповіді, що призводить до конфліктного розвитку діалогу і, як наслідок, – до погіршення міжособистісних взаємостосунків.

Ще одним способом експлікації непрямої відмови адресата від участі в комунікативному акті є висловлювання, що відхиляють самі по собі запитання як недоречні, незмістові та навіжені. В навчальному діалогічному спілкуванні найбільш поширеними способами вказівки на недоречність запитання є прохання або вимога не ставити подібних запитань, негативна характеристика запитання тощо. До таких відносяться також зустрічні запитання, що виражають недоречність першого, основного запитання в даних обставинах.

Подібна реакція відмови від відповіді, яка вказує на недоречність поставленого запитання, демонструють також і стан роздратованості співрозмовника. Для останнього є досить неприємним з певних причин продовжувати порушену адресантом тему розмови. У зв’язку з цим, щоб уникнути конфліктної течії діалогу, в більшості випадків ця тема надалі не розгортається.

У структурі непрямих відмов нами виділяється особливий тип конфліктних відмов. Вони є наслідком приниження або нівелювання соціального статусу адресата з боку адресанта. Стратегія подібної відмови полягає у відповіді-нападі. Конфліктні відмови відрізняються тим, що в них превалює різке, негативне емоційне ставлення до співрозмовника, і це фасилітує виникнення взаємних образ, що великою мірою актуалізує діалогічні репліки як такі, що характеризуються підвищеним рівнем конфліктності, агресивності.

Відмови даного типу супроводжуються нестримними емоціями співрозмовників, які з’являються в основі конфліктної взаємодії, сприяючи її максимальному загостренню і припиненню взаємодії в цілому. Хоча інколи конфліктність залишається характеристикою, що не порушує загальну адаптивність особистості до виконання діяльності, нерідко конфліктні взаємостосунки спричиняють неабияке

задоволення від зняття емоційного стресу, а також їх можна розглядати як прояви непогодження із процесом навчання взагалі та фасилітативною взаємодією зокрема.

Противага інтенцій партнерів по спілкуванню і, як результат цього, –дисонанс діалогічних реплік має місце і в комунікативній ситуації, в якій репліка-реакція містить або невірну відповідь, або заперечення сутності запитального висловлювання, що формує ініціюювальну репліку. У подібних ситуаціях запитання виявляється цілком недоречним.

У такому випадку діалогічні єдності будуть прикладом порушення постулату доцільності певної теми зокрема та навчальної мети в цілому. Незважаючи на те, що адресат прагне до співпраці, але в даному випадку прагматична зв'язність діалогічних реплік не має місця, оскільки адресат дає відповідь не на ті запитання, які йому ставляться. Комунікативна невдача великою мірою пояснюється тим, що адресат, даючи відповідь на запитання, зовсім невірно визначив фокус ініціювального висловлювання-запитання, взагалі не зрозумівши його сутності.

В таких діалогічних єдностях некомпетентність адресанта призводить до формування в ініціаціальній репліці запитання з помилковою пресуппозицією. Прагматичний дисонанс діалогічних реплік здійснюється за рахунок порушення ініціатором спілкування постулату якості «не говори того, для чого у тебе немає достатніх підстав». Прагматична роль репліки-реакції полягає в спростуванні поставленого запитання та способів усунення їх помилкової пресуппозиції.

Дисонанс діалогічних реплік в навчальному спілкуванні може виникати і в результаті неінформативності репліки-реакції, породженої некомпетентністю адресата. Замість очікуваної інформативної відповіді на запитання, що міститься в пропозиції ініціатора репліки, адресат експлікує лише реакцію, що визнає некомпетентність останнього. В даному випадку адресат не ухиляється від співпраці. Його відповідь є експлікацією некомпетентності і сприймається як свого роду вибачення. Реакція-відповідь, в свою чергу, є недостатньою мірою інформативною для того, щоб відповідати фасилітативним впливам ініціатора діалогічного спілкування і зробити це спілкування успішним. Прагматичний дисонанс діалогічних реплік в навчальному спілкуванні може бути зумовлений такою реплікою-

відповіддю, що містить відповідь-ухилення. Наприклад, на уроці історії в 7 класі на тему «Кревська унія»:

Олексій К.: «Наприкінці XIV століття у Польші та Литві посилювалися інтеграційні процеси, що призвело до підписання Кревської унії».

Вчитель: «Подумай, які чинники спонукали ці дві країни змінити свою зовнішню політику?»

Олексій К.: «Я кажу, що міжнародні умови для Польського королівства та Великого князівства Литовського стали досить-таки несприятливими».

У даному разі адресат вдається до відповіді-ухилення для того, щоб: а) приховати свою некомпетентність в даній комунікативній ситуації; б) приховати деяку інформацію від партнера з діалогічної комунікації; в) захистити співрозмовника від потрібної інформації з урахуванням певних морально-етичних переконань або міркувань.

Для дисонансних діалогічних єдностей є великою мірою характерними, як правило, послідовно зв'язані однотипні висловлювання, що виражають намір адресата здійснити запит інформації. Подібні діалогічні єдності можуть характеризуватися як узагальнювальні фрейми. Репліка-реакція такої діалогічної єдності, як правило, експлікує перезапит інформації. Наприклад, на уроці української мови в 6 класі на тему «Складнопідрядні речення з підрядними означальними».

Вчитель: «Наведіть приклади складнопідрядних речень з підрядними означальними».

Наталя Ч.: «З підрядними означальними? А на які питання вони відповідають?»

Причиною перезапиту в даних діалогічних ситуаціях постає переоцінка адресантом знань та копетентностей адресата. Як результат даної переоцінки має місце невдала вербалізація задуму запитального висловлювання з боку адресанта. При цьому діалогічні єдності, які експлікуються, є нечіткими, розмитими, неоднозначними. Репліка-реакція, яка містить перезапит, при цьому висловлюється з ціллю коригування, а її мета полягає в уточненні змісту запитального висловлювання, що становить своєрідну пропозицію репліки-стимулу.

Таким чином, прагматичний дисонанс діалогічних реплік створюється зусиллями обох партнерів фасилітативної взаємодії на основі протиставлення їхніх комунікативних намірів. Дане протиставлення може бути дещо спрощеним (якщо репліка-реакція є недостатньою мірою інформативною для адресанта), а також і максимальною мірою інформативно навантаженою (якщо репліка-відповідь містить відмову від співпраці, невірну відповідь або заперечення щодо сутності запитального висловлювання).

За своїм змістовим наповненням репліки діалогічної єдності у фасилітативній взаємодії можуть або бути частково прагматично зв'язаними, або сприяти формуванню полілогів. У таких випадках співрозмовники будуть фіксувати увагу своїх співрозмовників на деталях, обставинах, які у будь-якому разі слід прийняти до уваги. Таким чином, часткова когезія діалогічних реплік виявляється можливою за рахунок мовленнєвого компромісу, що встановлюється між парнерами по спілкуванню. Експлікатором даного компромісу постають, як правило, розгорнуті висловлювання, які, на жаль, не завжди мають завершальну думку. Презентація фрейму когезії діалогічних реплік може здійснюватися в цьому випадку за допомогою стійких структур, скриптів тощо. Право вибору фрейму також залишається за адресатом. Наведемо приклади, які підтверджують нашу точку зору.

Фрейм 1. Обмеження, яке вказує на те, що явище, про яке йдеться у репліці-відповіді, суттєво обмежує можливість адресата здійснити комунікативний акт, про який запитується у вихідній репліці.

Фрейм 2. Незадоволення, яке відображує те, що явище, експліковане в репліці-реакції, має місце також щодо явища, актуалізованого в запитальній репліці-стимулі.

Фрейм 3. Обґрунтування, яке вказує на семантичну зумовленість реплік, тобто такий зв'язок висловлювань позначається характеристиками, коли одне явище постає обґрунтуванням іншого.

Часткова прагматична зв'язність діалогічних реплік в зазначених вище фреймах репрезентує комунікативний намір адресанта, який має за мету з'ясувати характер суто оцінного ставлення адресата щодо предмету розмови. У подібних взаємодіях, побудованих за типом запитання-відповідь, відбувається не лише вирівнювання

невербалізовань знань учасників фасилітативної взаємодії, а й актуалізація емоційного стану партнерів по спілкуванню: відповідь передбачає використання як диктальної інформації, так і оцінку предмету мовлення з ознакою «позитивне» або «негативне висловлювання» залежно від відповідного настрою ініціатора спілкування. Іншими словами, адресат, який має демонструвати свою реакцію співрозмовникові, дає досить ґрунтовну відповідь, на яку надійшло запитання, що актуалізує, перш за все, модальну складову спілкування, за рахунок якої й виявляється можливою часткова когезія діалогічних реплік. В подібних діалогах прагматична зв'язність діалогічних реплік, передбачення учасників спілкування щодо здійснення співпраці великою мірою визначається характером модальної інформації репліки-реакції, її суміжністю та відповідністю стосовно ініціювальної репліки.

Таким чином, виявляється, що модусна сфера поєднує всі сфери діалогічної взаємодії (сприйняття репліки, емоційний стан (свій власний та партнера з фасилітативної взаємодії), реакції, особливості виконання дії/діяльності, бажання, експресія мовлення в єдине гармонійне ціле, що сприяє прагматичній зв'язності реплік в структурі діалогічної єдності. З іншого боку, задаючи запитання і пропонуючи оцінити концептуально-гіпотетичне знання, адресат намагається встановити не тільки деяку спільність понять, але й їхній певний модусний зміст. У свою чергу, адресат має відповісти або «так», або «ні», тобто, – погодитися з даним прагматичним і модусним становищем або невілювати його, тим самим реалізувати або не реалізувати у фасилітативній взаємодії фрейми когезії діалогічних реплік.

3.2.3. Модусно-диктальне узгодження співрозмовниками мовленнєвих дій як основа реалізації успішної фасилітативної взаємодії в навчальному процесі сучасних закладів середньої освіти

Найменшою смисловою і структурною одиницею гармонійного діалогічного тексту постає диктальне/модальне поєднання двох реплік, стимулювальної і реактивної тощо. Наявність опозиції «адресант-адресат» пов'язана з проблемою

проведення чіткої межі, що розділяє внутрішній і зовнішній простір в мовленнєвій свідомості особистості. Завданням фасилітативної взаємодії має бути породження учнями висловлювань, вибір тих лексичних, стилістичних засобів (модальних і диктальних), що відповідають прагматичній та інтеракційній меті адресанта. При цьому адресат комунікативного процесу є ніби «детермінантою» семіотизації адресанта, регуляційним чинником, організуючим особистісно значущий досвід і поведінку першого.

Відповідно для адресата (який знаходиться під впливом фасилітатора) завдання полягає в розпізнаванні пропозицій і цілей адресанта. Комунікативна поведінка фасилітатора завжди зорієнтована на адресата, на прийняття ним комунікативної інтенції і відповідне її усвідомлення, розуміння тощо. Імпліцитні висловлювання адресанта фасилітують адресата на виконання мовленнєвих/немовленнєвих дій. При цьому прагматичною метою фасилітатора в парадигмі діалогічної взаємодії виявляється досягнення контекстуального розуміння. В цьому плані одним із основних цільових орієнтирів діалогу виявляється характер інтерпретації адресатом диктальної/модусної складової репліки – ініціації в контексті ситуації фасилітативної взаємодії.

Репліка-ініціація вміщує як диктальний, так і модусний компоненти. У такого плану репліках можуть бути актуалізовані більшою або меншою мірою диктальні або модусні характеристики. Разом з тим, випадок наявності суто диктальних або модусних характеристик можна інтерпретувати як наявність в репліці імпліцитного диктального або імпліцитного модусного змісту. Диктальність відображує сам по собі факт експлікації повідомлення, тоді як модусність окреслює реакцію співрозмовника щодо диктальної складової. Факти реальної дійсності відбиваються в змістові реплік учасників фасилітативної взаємодії у вигляді аксіологічного і ментального потенціалу. Диктальність більшою мірою стосується фактів буттєвого, оточуючого нас простору, а модусні – фактів аксіологічного контексту діалогічного спілкування.

Формуючи у відповідь певну мовленнєву реакцію, адресат реагує як на зміст повідомлення репліки-ініціації, так і на ставлення співрозмовника щодо її змісту,

який виявляється в даній репліці, тобто на її суто модусну складову. У навчальній фасилітативній взаємодії ми можемо виокремити такі фрейми мовленнєвого модусно-диктального узгодження дій співрозмовників.

Фрейм 1. Модусна реакція на модусну складову репліки-ініціації. Адресат підтримує точку зору ініціатора спілкування, яка є модусною пропозицією вихідної репліки.

Фрейм 2. Модусна реакція на диктальну складову репліки-ініціації. Адресат висловлює власну точку зору, демонструє свою позицію щодо події, яка становить диктальну пропозицію вихідної репліки.

Фрейм 3. Диктальна реакція на диктальну складову репліки-ініціації. Адресат демонструє погодження з інформаційним повідомленням, що становить диктальну пропозицію вихідної репліки, надає додаткової інформації в якості підтвердження своєї згоди.

Фрейм 4. Диктальна реакція на модусну складову в репліці-ініціації. Ініціатор діалогічного спілкування формулює певну модусну оцінку деякої події, тоді як адресат, в свою чергу, підкріплює цю оцінку інформацією, яка є зовсім невідомою першому.

Таким чином, модусна складова репліки-ініціації в будь-якому разі призводить ніби до «вторгнення» адресанта у внутрішній світ, «Я» співрозмовника, а, отже, здійснюється вплив на його емоції. Одночасно з диктальним значенням модусна складова мовленнєвого акту надає адресанту неабиякої можливості актуалізувати переконання за допомогою впливів на адресата, що дозволяє апелювати до опонента, «розташувати» його щодо себе або залучити адресата до співпраці.

Виокремлені нами фрейми слід, на наш погляд, розглядати як складові семантичної структури репліки-ініціації, оскільки позитивний результат фасилітативної взаємодії багато в чому залежить від актуалізації цих реплік у комунікативних актах. У процесі актуалізації модальної складової репліки ініціації адресат, зі свого боку, не тільки встановлює, суб'єктом якого комунікативного впливу він має бути, але й тлумачить психічні засади такого емоційного впливу. Ми вважаємо, що саме емоції, експліковані в модусному компоненті вихідної репліки,

мають вирішальний вплив на логічний висновок адресата щодо своєї подальшої реакції, а саме з огляду на можливості реалізації фрейму когезії реплік в умовах фасилітативної взаємодії.

3.2.4. Специфіка прагматичної когезії реплік за умов реалізації фреймів підпорядкування та прогнозування

В навчальній фасилітативній взаємодії фрейми підпорядкування є такою зв'язністю діалогічних реплік, за якої у відповідь на певний комунікативний хід фасилітатора адресат прагматично «підлаштовується» до ініціювання мовленнєвого акту адресанта у формі своєрідного «змагання» із змістової і формальної точок зору. Найбільш продуктивно дані фрейми реалізуються, коли когезія прагматично пов'язаних діалогічних реплік здійснюється через використання механізмів синтаксичного підпорядкування.

Подібна реалізація фреймів підпорядкування та прогнозування між репліками-стимулом і репліками-реакцією здійснюється за допомогою комунікативних маркерів, що позначають саме фасилітативну інтенцію. В даному випадку такими *комунікативними маркерами* є:

- механізми синтаксичного підпорядкування;
- складносурядні та складнопідрядні структури;
- розгортання розповідних конструкцій, які попередньо вже мали місце в репліках-стимулі;
- використання синтаксичних повторів в мовленні;
- використання паралельних конструкцій в мовленні.

Різновидом успішного завершення зв'язності підпорядкування діалогічних реплік за умов здійснення фасилітативної взаємодії може бути репліка-відповідь, яка вирізняється характером резюме або підведення підсумків.

Синтаксичний рівень мови у репліках-відповіддях виконує роль маркера для підтвердження точності інформації, що міститься у вихідному комунікативному акті, супроводжується відповідною лексико-фразовою конструкцією для актуалізації

настановлень адресата. Синтаксичні засоби дають змогу адресату використовувати мовленнєві конструкції адресанта в модифікованому вигляді. У репліці-реакції в якості форми відносин підпорядкування між темою і ремою в навчальній фасилітативній взаємодії постають, як правило, тема-рематичне підпорядкування стимулу і реакції. Аналогічно вибудовуються відносини між реплікою-стимулом і реплікою реакцією. Прагматична зв'язність між діалогічними репліками, як правило, є аналогічною тій, в якій використання вербальної складової стимулу в репліці-реакції практично не приймає характеру експлікованого мовлення, а являє собою різновид мовленнєвої гри, коли дієслівна форма репліки-стимулу, вжита в репліці-реакції, стає повноцінною формою і вміщує в своєму змістові вичерпну інформацію.

Згідно з нашими спостереженнями, використання адресатом в своєму мовленні кліше, які до того вжив адресант, не є універсальною формою прагматичної когезії між діалогічними репліками з метою досягнення адресантом фасилітативного ефекту. Найчастіше все відбувається навпаки, коли прагматична зв'язність діалогічних реплік за умов реалізації фреймів-кліше адресанта-фасилітатора не відбувається.

Ми вважаємо, що у навчальній фасилітативній взаємодії розгортання діалогічного кліше здійснюється різними способами. Фасилітативний ефект може досягатися за допомогою прийому синтаксичного підпорядкування, за допомогою актуалізації у співрозмовника фонової інформації, яка експліцитно виражається в репліках адресата. Фасилітація також є продуктивною, коли адресант детально обґрунтовує співрозмовнику свою точки зору. Таким чином, в діалогічному спілкуванні відбувається актуалізація фасилітативної підтримки, за що відповідає фасилітатор, який ініціює процес спілкування. Інтерес, на наш погляд, також представляє і випадок прагматичної зв'язності діалогічних реплік на основі антиципуючих відносин. В цьому разі репліка-реакція своєю диктальною складовою підводить підсумок діалогічному спілкуванню в цілому, і це свідчить щодо досягнення фасилітативного ефекту.

В актуалізації когезії підпорядкування діалогічних реплік в навчальній фасилітативній взаємодії неабияку роль відіграють також кліше, що представляють

собою просте погодження з думкою адресанта, що містить комунікативи «Так, так…» або «Так, але...» Наступний диктальний компонент такої репліки виражає не заперечення, а є емотивним посиленням згоди з партнером фасилітативної взаємодії.

Як правило, диктальна складова репліки суттєво підсилює аргументи адресанта, фасилітує відповідну реакцію співрозмовника. Фрейми, які в своєму змістові вміщують репліку-реакцію, можуть імпліцитно містити даний компонент, що експлікує погодження також висловлювати згоду з думкою ініціатора діалогічного спілкування. При цьому фрейми, які використовуються адресантом, супроводжуються відповідним мовленнєвим актом, завдяки якому досягається фасилітативний ефект.

Фасилітативна взаємодія в навчальному процесі середніх закладів освіти може аналізуватися як цілковита згода з думкою ініціатора діалогічного спілкування, коли адресат демонструє задоволення від почутої інформації, представленої реплікою-стимулом. Погодження адресата із фасилітатором може бути як експліцитним, так й імпліцитним. Імпліцитне погодження з фасилітатором вибудовується в репліках-реакціях подібним чином, а саме значеннєвими маркерами наслідків, що вводиться за допомогою слів «тоді», «тому», «в результаті» та ін. Прагматична зв’язність діалогічних реплік, що реалізується через згоду + заперечення, представляється через набір структурних компонентів дискурсних варіантів-пропозицій. При цьому фрейми підпорядкування реалізуються в формі скриптів, що вміщуватимуть зі сторони адресата позицію згоди. Наведемо приклад, в якому фасилітація досягається за допомогою імпліцитної згоди адресата з адресантом. Наприклад, на уроці української літератури в 11 класі на тему «Творчість Павла Тичини».

Костянтин В.: «П.Тичина з радістю сприйняв національну революцію».

Оксана З.: «Проте, трагедійність лірики Тичини йде ззовні, полягає в моральному конфліктові».

Костянтин В.: «Але революція, що зламала непорушний моноліт Російської Імперії, для України мала не соціальне, а національне забарвлення, ожививши надії на державність і національну незалежність».

В даному прикладі позиція згоди справді є імпліцитною, проте представлений діалогічний контекст не залишає сумнівів в тому, що подібна смислова позиція адресата в даному випадку є доволі твердою. Сама по собі позиція «згоди», навіть імпліцитна, актуалізує необхідність вибудовування адресантом комунікативної перспективи. Також фасилітативної взаємодії можна досягнути й за допомогою «заперечення». Дана перспектива може набувати найрізноманітніших форм. Наприклад, на уроці української мови в 5 класі на тему «Прислів'я і приказки».

Олена В.: «Прислів'я – маленький поетичний твір, що складається лише з одного простого речення («За праве діло стій сміло». «Кожному мила свою сторона»).

Вчитель: «А як щодо «Не лінуйся рано вставати, а соромся довго спати»?»

Олена В.: «Ну, можливо, це – виняток. А взагалі Прислів'я є простим реченням. Хоча може й не завжди так».

В даному прикладі після позиції згоди адресат пропонує висловлювання, які позначають деяку хезитаційну корекцію прагматичної зв'язності діалогічних реплік.

В наступному прикладі комунікативна перспектива позиції «заперечення» є зовсім іншою: у цьому контексті вона оформлюється за допомогою структурних трансформацій синтаксичної побудови речень, і не є повною мірою завершеною через хезитаційні лакуни наприкінці діалогічної репліки-відповіді. Наприклад, на уроці української мови в 5 класі на тему «Сполучник як частина мови».

Максим В.: «Сполучник – це службова частина мови, яка виконує функцію зв'язку однорідних членів речення та частин складного речення».

Вчитель: «Наведи приклад сполучників».

Максим В.: «Висиха душі криниця

І життя як не було,

Якщо раз чи два на місяць

Не поїду у село.

Отже, в даному прикладі сполучниками будуть «і», «чи».

Вчитель: «А «якщо»?»

Максим В.: «Ні, напевно, що ні. Я думаю, що не може бути «якщо» сполучником. Ні, скоріше за все – ні».

Порівняно з першим прикладом позиція «згоди» в діалогічній структурі репліки-відповіді має більш складне наповнення: етикетні перформативи безпосередньо мають дискурсивний зв'язок із коммунікативами, які супроводжуються метадискурсивним маркером «заперечення». Проте, подібне ускладнення комунікативного акту (завдяки фасилітації) сприяє прагматичній зв'язності реплік в структурі даної діалогічної єдності.

Таким чином, филітативна взаємодія передбачає створення фасилітатором спільної з партнером по спілкуванню мети когнітивного контексту та фону, що сприяє продуктивній реалізації адресантом фасилітативної взаємодії завдяки використанню ним загального когнітивного фону для вибудовування деякої єдиної інтенції діалогічного дискурсу. Прагматична мета адресата має полягати в експлікації співдружності з ініціатором діалогічного спілкування. В даному випадку фасилітативний ефект актуалізується діалогічними репліками, які складаються з реплік-стимулів і реплік-реакцій.

Фрейми зі значенням передбачення в прагматичному плані ґрунтуються на деякому передбаченні змісту послідовних реплік співрозмовників і надання додаткової аргументації або на користь висловленої партнером по спілкуванню позиції, або на противагу їй. В навчальній фасилітативній взаємодії такі комунікативні акти вибудовують, як правило, із використанням реплік зі структурами питальних висловлювань, в контексті яких містяться певні припущення, на зміст яких найбільшою мірою реагує співрозмовник з урахуванням того смислу, який був з самого початку закладений в репліці-стимулі. Фрейми зі значенням передбачення використовують в своєму змістові різні смислові позиції репліки-стимулу. Репліка-реакція зі структурою запитального висловлювання в даному разі відіграє прагматичну роль експлікації зацікавленості реакцією адресата стосовно комунікативного контакту з адресантом.

Репліка-реакція може виражатися запитальним висловлюванням. При цьому прагматичною основою в репліках-стимулах для даних висловлювань можуть поставати різні конструкції. В одному випадку адресант орієнтуватиметься на весь зміст репліки-ініціації, його запитання мають за мету уточнення добре відомої для

нього інформації. В другому випадку запитання, яке утворює репліку-реакцію, може бути оформленим у вигляді припущення. Тому для адресата досить важливим є уточнення певної інформації.

Фасилітативні висловлювання, які позначають передбачення, в прагматичному плані ніби «підлаштовуються» під зміст реплік-стимулів. Проте, в цьому випадку виявляється деяка різниця в експлікації антиципованого змісту. Так, адресантом з метою досягнення ефекту антиципації може бути використаний вербальний матеріал вихідної репліки-стимулу. У випадку, якщо у репліці-реакції антиципації не було досягнуто, її зміст являв собою деяке «передбачуване» знання.

Речення з антиципацією може також приймати не запитальний, а розповідний характер. Прогнозування може виявлятися в парадигмі однієї або декількох реплік. Наприклад, репліка-реакція може приймати структуру нагадування щодо обставин, добре відомих співрозмовнику, які великою мірою фасилітують бажану для адресанта відповідь. Для запитальних реплік дотичними є або квазіпитання, або реальні запитання, які можна розділити на дві групи: запитання-припущення і власне запитання, або запитання-антиципації, тобто передбачення або висновок з інформації, наданої співрозмовником (запитання, засновані на вихідному знанні). Запитальні форми нерідко також використовуються в якості фасилітативної інформативної бази, після чого формулюються інтенції припущення або уточнення, які мають місце також і в розповідних формах презентації комунікативного акту.

Висновки до третього розділу

В розділі проаналізовано фрейм як складову фасилітативної взаємодії. Зазначено, що у найзагальнішому вигляді фрейм – це спосіб організації уявлень особистості, що зберігаються в пам’яті, своєрідна структура опису та презентації матеріалу індивідом, в термінах якої він інтерпретує ці сприйняття (А.Д.Швейцер, R.Brisling, K.Cushner, E.-A.Gutt, O.Harvey, D.Hunt, H.Schroder та ін.). Наголошено, що різновидами фреймових уявлень можна вважати максими.

Обґрунтовано, що *фрейм* ми визначаємо як структуру даних, в основі якої покладено знання адресата, що відображують його індивідуальний досвід, почуття,

емоції, наміри, настановлення, інтенції. Отже, стислість, релевантність мовленнєвої поведінки у разі обґрунтування думок є максимально ефективним обміном інформацією. Останнє може поставати домінувальною метою суб'єкта – процесу реалізації субєктних інтеракцій, які постають своєрідними нормами організації розмови. Суб'єктні інтеракції, в свою чергу, ми визначаємо як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, зумовлені функціонуванням фреймів раціоналізму або прагматизму. Переважання в мовленні носіїв мови мовленнєвих стереотипів (формул ввічливості) або імплікатур раціональності, прагматичності, релевантності або кооперації в цілому можна схарактеризувати як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, які, в свою чергу, великою мірою спричинюють фасилітативний ефект.

Проаналізовано сучасні психолінгвістичні праці (T.Derwing, R.Ellis, M.Munro, R.Thomson, M.Rossiter та ін.), які актуалізують увагу на феноменах, що визначають продуктивність й успішність фасилітативної взаємодії. Зазначено, що *пресуппозиції* актуалізують феномен «збільшення обсягу інформації» у фасилітативній взаємодії. Не меншу роль відіграють і *неусвідомлені адресатом імплікації*. Пресуппозиції і імплікації спрямовані, в першу чергу, в протилежних напрямках від *пропозиції*, яку було сформульовано в ході фасилітативної взаємодії. При цьому пресуппозиції займають місце «до» пропозиції, а імплікації – «після». Саме ці аспекти інтерпретації пропозицій і доцільно представити за допомогою фреймових структур. Діалогічні ситуації, що подаються за допомогою фреймів, приймають характерні властивості *фасилітативних функцій* (або семантичних ролей), властивих їм функцій, стосунків між ними та інших подібних релевантних ознак. Фрейм можна використовувати не тільки для репрезентації певної діалогічної ситуації, тобто – експлікацію прагматичного контексту висловлювання, але й з метою експлікації саме цього висловлювання як мовленнєвої реалізації цієї ситуації, особливо у випадку, якщо діалогічна репліка побудована відповідно до актуальних конвенційних норм. В даному аспекті фрейми можна визначити як такі, що зберігаються в пам'яті співрозмовників, інформаційні структури, які допомагають встановлювати зв'язність діалогічних реплік, експлікують смислове *розгортання*

діалогічного дискурсу і заповнюють відсутні *семантичні лакуни*. Тобто, у фасилітативній взаємодії співрозмовники будуть досить адекватно сприймати імпліцитну інформацію. Таке тлумачення фасилітативної взаємодії сприятиме виявленню специфіки таких комунікативно-прагматичних категорій, як *інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування*. Чим більше таких категорій мають місце у мовленні співрозмовників, тим менш суттєвими для них виявляються відмінності в змісті їхніх фреймових систем, тим більшою мірою успішною буде фасилітативна взаємодія.

Процес *визначення правильності вибору фрейма у фасилітативній взаємодії* відбувається в три етапи: 1) вибір базового фрейму за допомогою припущення і інтуїції або інсайту; 2) пошук інформації для надання змістового значення слоту; 3) актуалізація інтенційних смислових моделей. Спрямованість семантичних особливостей фрейму також щільно пов'язана з *іллокутивною функцією* діалогічної репліки.

За умов аналізу фасилітативної взаємодії модель фрейму є досить універсальною, оскільки дозволяє відобразити все різноманіття знань про світ через: фрейми-структури, що використовуються для позначення об'єктів і понять; фрейми-діалогічні ролі учасників спілкування; фрейми-сценарії; фрейми-ситуації.

Отже, можливості фасилітації є основною ознакою діалогічного дискурсу. Іншими словами, адекватна інтерпретація висловлювання, що має місце в парадигмі дискурсу, вимагає знання адресантом попереднього контексту розмови. Лише за таких умов можливим є досягнення успіху в фасилітативній взаємодії. Ми розглядаємо *когерентний дискурс* як інтерсуб'єктивний простір, наповнений фасилітативним змістом в результаті взаємодії суб'єктів, тобто, – як наслідок діалогічних взаємостосунків. Такий складний перетин у фасилітативних взаємних впливів адресанта і адресата один на одного і контексту на них обох визначає як характер, так і форму організації та презентації фасилітативної взаємодії. Організована таким чином фасилітативна взаємодія представляє собою діалогічно структуровану діяльність, яка ніби «вбирає в себе» конситуації спілкування. У випадку розуміння адресатом будь-якого висловлювання важливим є не тільки

безпосередній контекст, в якому відбувається фасилітативна взаємодія, а й попередній і наступний контексти, в парадигмі яких можливими є різноманітні зміни. Контекст у даному разі слід описувати в термінах квазікогнітивних структур, а не з огляду на тексти або ситуації, щодо яких формулюється висловлювання. За умов організації фасилітативної взаємодії опис контексту вміщуватиме ті аспекти, які зазвичай іменуються мовленнєвими, соціальними і прагматичними.

Виокремлено додаткові функції, які мають місце безпосередньо у фасилітативній взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Зазначено, що фасилітативна взаємодія має обов'язково враховувати тип комунікативної координації, а саме: 1) тип взаємодії ілокутивних намірів співрозмовників в парадигмі інтеракції (питання – відповідь/уникнення відповіді; прохання – його виконання/невиконання тощо); 2) узгодження/неузгодження модальних реакцій в парадигмі інтеракції (тональність, зацікавленість/байдужість, позитивна/негативна оцінка і т.п.). Додатково враховується активність/пасивність співрозмовників в реченні і особливості етикетного/неетикетного характеру мовленнєвої поведінки (маємо на увазі паралінгвістичні сигнали – позу, міміку, жести і ін., ставлення адресата до адресанта. Тим самим можна виокремити такі *типи прагматичної зв'язності діалогічних реплік*: 1) *консентність* (згода, гармонійність, ілокутивна і модальна узгодженість); 2) *комформність* (іллокутивна узгодженість за умов модально-тональної нейтральності, пасивності і незацікавленості одного із співрозмовників у взаємодії в цілому). Саме ці прагматичні відносини відображують кінцеву мету і результат фасилітативної взаємодії. Тому всі діалогічні єдності можна розглядати з точки зору тотожностей і відмінностей або згоди і незгоди. Власне згоду/незгоду покладено у відповідь на репліку діалогічної єдності, а, в кінцевому рахунку, будь-яка репліка-реакція так чи інакше експлікує згоду або незгоду адресанта з адресатом. Всі інші варіанти відповідей, умовно кажучи, перебувають між цими двома полюсами, наближуючись певною мірою або до згоди, або до незгоди.

Доповнено найважливіші *характеристики дейктичних слів і виразів*, які великою мірою визначають *продуктивність фасилітативної взаємодії*: егоцентризм;

протиставлення «Я – не Я» як основа базової опозиції, що організує дейктичні засоби мови, – опозиція ближчого (проксимального) і віддаленого (екстремального) дейксису; наявність первинного і вторинного дейксису. власне дейктична функція мовних елементів може ускладнюватися низкою семантико-прагматичних комунікативних смислів. Виокремлено *типи експлікації дейксису*, які актуалізують фасилітативну взаємодію: рольовий дейксис; просторовий дейксис; темпоральний дейксис; текстовий (дискурсивний) дейксис; соціально-культурний дейксис; ментальний дейксис.

Побудовано концептуальну модель *продуктивної фасилітативної взаємодії*. Зазначено, що дискурсивні маркери відображують комплексну характеристику *мовленнєвої поведінки співрозмовників*, яка складається з *трьох взаємозалежних аспектів*:

1) *психологічного аспекту* – задуму фасилітативної взаємодії і настановлення учасників на певний рівень (високий, середній, низький) комунікативної активності;

2) *організаційно-динамічного аспекту* – передбачає розподіл комунікативної ініціативи між учасниками спілкування;

3) *композиційно-змістового аспекту* – урахування композиційної і змістової структур мовленнєвого продукту.

Виокремлено предиктори виконання комунікативних дій співрозмовниками у фасилітативній взаємодії, виділено психологічні механізми ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в середніх закладах освіти.

Зазначено, що у фасилітативній взаємодії гармонійність когезії діалогічних реплік реалізується за умов актуалізації двох типів прагматичних контекстів:

1) зобов'язання-сприяння, що фасилітує очікування партнера по спілкуванню, котрий переконує адресата в щирості своїх намірів;

2) зобов'язання на прохання співрозмовника, який сформулював, в свою чергу, умови-зобов'язання, основне прагматичне призначення яких – зацікавити партнера з фасилітативної взаємодії у виконанні бажаної для адресанта дії, що, в свою чергу, сприятиме встановленню балансу взаємовигідних цілей та інтересів.

В наступному розділі будуть описані та проаналізовані результати емпіричного дослідження особливостей, які визначають домінувальні характеристики фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

Результати експлікації авторської концепції дослідження продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти представлені у таких публікаціях:

1. Дружиніна, І.А. & Хупавцева, Н.О. (2016). До питання формування комунікативних умінь майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного ун-ту. Серія: Психологічні науки, 2(2),* 132–136. *(Доробок здобувачки полягає в розробці технології розвитку комунікативних умінь майбутніх психологів).*

2. Хупавцева, Н.О. & Новік, Л.О. (2017). Вікові особливості становлення професійного іміджу особистості. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 8,* 204–208. *(Доробок здобувачки полягає в моделюванні професійного іміджу особистості).*

3. Хупавцева, Н.О. (2019). Психологічні засади організації фасилітативної взаємодії у роботі вчителя (с. 140–155). Р.В. Павелків & Н.В. Корчакова (наук. ред.). *Особистість у контексті морального та професійного зростання.* (Колективна монографія). Київ : «Центр учбової літератури». 192 с.

4. Хупавцева, Н.О. (2009). Становлення продуктивності творчого мислення особистості. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Острог, 13,* 455–467. *(Index Copernicus*).

5. Хупавцева, Н.О. (2020). Теоретико-методологічні основи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. (Монографія). Київ : «Центр учбової літератури». 400 с.

6. Хупавцева, Н.О. (2019). Фасилітативна модель навчання іноземної мови в сучасній загальноосвітній середній школі. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. VII: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 48,* 214–226.

7. Ivashkevych, E.Z. & Khupavtseva, N.O. (2020). The development of the social intelligence of a future teacher as a determinant of his/her readiness for successful facilitative interaction. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. VI: Психологія обдарованості, 17,* 5–15. *(Доробок здобувачки полягає в розробці структурно-функціональної моделі готовності майбутнього вчителя до фасилітативної взаємодії).*

8. Khupavtseva, N.O. (2019). The problem of solving creative literary tasks by teens at the English language lessons. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. XII: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 2*6, 326–338.

РОЗДІЛ IV.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У розділі проаналізовано емпіричні дані, що експлікують характеристики типів комунікативної спрямованості суб'єктів у фасилітативній взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої та вищої освіти; здійснено діагностику самоставлення школярів з метою виявлення внутрішніх передумов формування певного типу комунікативної спрямованості суб'єкта фасилітативної взаємодії; оцінено можливість використання різних показників зорової діяльності для характеристики змістових аспектів продуктивності пізнавальних процесів у школярів в ході їхньої участі у фасилітативній навчальній діяльності та розв'язанні фасилітативних задач; встановлено психологічні особливості організації фасилітативної взаємодії в навчальному процесі середніх освітніх закладів.

4.1. Методи і процедура дослідження

Фасилітативна взаємодія не може бути проаналізована поза урахуванням особистісних характеристик всіх суб'єктів освітнього і виховного процесу. Саме особистісні особливості суб'єктів спілкування визначають вибір окремих, найбільш доцільних прийомів, методів фасилітативної взаємодії і, в кінцевому рахунку, − їхню ефективність. Крім того, особистісний зміст комунікативної спрямованості може мати неабиякий вплив на формування потреб, інтересів, смаків, настановлень і інших характеристик в структурі особистості.

Основне питання, яке ми ставили перед собою, полягало в тому, яким чином може бути здійснений аналіз особистісних трансформацій у фасилітативній взаємодії. Очевидним є те, що емпіричні дослідження, які мають місце, можуть бути обґрунтовані в основному лише для оцінки вже існуючих умов та особливостей, які

знаходяться під впливом комплексу різноманітних чинників, що, в свою чергу, визначають структуру комунікативної та особистісної сфер суб'єкта. В даному випадку неабияке значення має поетапний, систематичний контроль освітньої діяльності школярів. Кількісні переваги, схильності у виборі певних типів міжособистісної взаємодії можуть, на наш погляд, стати основою для аналізу комунікативної міжособистісної спрямованості суб'єктів фасилітативного спілкування, загальних тенденцій розвитку ціннісного, концептуального потенціалу особистості протягом всього процесу педагогічної взаємодії. Отже, ми припустили, що кожен акт фасилітативної взаємодії вміщує в своїй структурі формування особистісної оцінки з боку суб'єктів спілкування, що відбивається як на рівні свідомого ставлення до суб'єкту впливу, так і на рівні неусвідомлюваних взаємостосунків, які нерідко викликають тривогу, дискомфорт тощо. У цій оцінці знаходять свою експлікацію основні тенденції розвитку комунікативної спрямованості особистості, яка є необхідною для успішного здійснення фасилітативної взаємодії.

Аналіз можливих ситуативних комунікативних реакцій суб'єкта, зовнішніх і внутрішніх причин вибору певної комунікативної стратегії в міжособистісному спілкуванні дозволяє зробити прогнозування особливостей організації і здійснити своєчасну корекцію позитивних передумов фасилітативної взаємодії.

Розв'язання практичних завдань нашого емпіричного дослідження вміщувало два етапи. Окреслимо основні завдання дослідження на *першому етапі* експерименту.

1. Визначено характеристики процесу діагностики типів комунікативної спрямованості суб'єктів:

а) аналіз домінувальної комунікативної спрямованості суб'єкта;

б) опис реальної стратегії комунікативної поведінки вчителя за допомогою методики спостереження.

2. Діагностика самоставлення школярів з метою виявлення внутрішніх передумов формування певного типу комунікативної спрямованості суб'єкта фасилітативної взаємодії.

3. Виявлення соціальних і ситуативних чинників, що впливають на той чи інший вибір типу спрямованості особистості в спілкуванні.

З метою розв'язання поставлених завдань *на першому етапі* дослідження нами було використано такі методики: два варіанти проєктивної методики С.Л.Братченко «Спрямованість особистості в спілкуванні» (СОС-А та СОС-З) (Братченко, 2020). Під спрямованістю особистості в спілкуванні автор розуміє сукупність більш-менш усвідомлених особистісних смислових настановлень і ціннісних орієнтацій в сфері міжособистісного спілкування, індивідуальну комунікативну парадигму, що включає уявлення щодо сенсових орієнтирів спілкування, його мету, засоби, бажані і, в той же час, допустимі й прийнятні способи поведінки в комунікації і т.д.

На даному етапі дослідження нами також було використано авторську «Методику незакінчених речень». Отримані результати дали змогу виокремити шість типів спрямованості смислових настановлень особистості на комунікативний процес: діалогічний, авторитарний, маніпулятивний, альтероцентристський, конформний, індиферентний, фасилітативний тощо.

Діалогічна спрямованість (Д) – позначає орієнтацію на рівноправне спілкування, на співпрацю, на спільну творчість, взаєморозуміння та взаємодопомогу.

Авторитарна спрямованість (Ав) − визначає прояв егоцентризму в спілкуванні, прагнення бути зрозумілим іншими у разі цілковитого ігнорування проблем іншого, наявність ригідних авторитарних настановлень.

Маніпулятивна спрямованість (М) – передбачає експлікацію імпліцитної форми егоцентризму з орієнтацією на саморозвиток, отримання власної вигоди за рахунок інтересів партнера по комунікації, прагнення зрозуміти партнера по спілкуванню з тим, щоб використовувати його в особистих цілях, небажання бути повною мірою зрозумілим і розкритим.

Альтероцентристська спрямованість (Ал) − орієнтація на добровільну відмову від рівноправності на користь партнера, прагнення зрозуміти іншого за умов відсутності бажання бути зрозумілим цим іншим.

Конформна спрямованість (К) − орієнтація на більш сильного партнера, на формальне прийняття партнера з міжособистісних взаємовідносин, на його цілковите розуміння, відсутність прагнення і настановлень творчості і саморозвитку.

Індиферентна спрямованість (Ін) − відсутність чітко експлікованої орієнтації особистості в сфері спілкування, байдужість щодо проблем інших і власне щодо взаємодії з іншими, настановлень на суто ділові взаємостосунки з партнером по комунікативному актові.

Фасилітативна спрямованість (Ф) – орієнтація партнерів по спілкуванню на фасилітативну взаємодію, на імпліцитний вплив один на одного з метою досягнення свого бажання, прогнозування власних результатів діяльності, настановлення на впливи на партнера по спілкуванню з метою досягнення взаєморозуміння, співпраці та співтворчості.

Методика «Експрес-діагностика спрямованості особистості в спілкуванні (СОС-А)» використовувалася нами з метою дослідження соціальних впливів на вибір комунікативної спрямованості партнерів по спілкуванню в навчальному процесі закладів середньої освіти (Братченко 2020).

Авторська «Методика спостереження за комунікативним поведінкою» була розроблена нами як допоміжний засіб з метою діагностики спрямованості особистості в спілкуванні (Хупавцева, 2017). Дана методика є модифікацією «Методики спостереження» Р.Ф.Бейлза (2019). З огляду на завдання нашого дослідження цю методику було використано з метою визначення реальної комунікативної спрямованості партнерів в міжособистісній взаємодії. Рішення щодо домінування того чи іншого типу комунікативної спрямованості суб'єкта ми приймали за умов збігу даних тестування за СОС-3 (Братченко, 2020) і проведеного нами спостереження.

Також метою розробки модифікованого варіанту методики спостереження було прагнення дещо спростити категоріальний апарат тексту (в базовій методиці фіксується 12 категорій, в запропонованому нами варіанті – всього 3). Особливе значення при розробці авторського варіанту методики ми надавали спрощенню, полегшенню реєстрації та обробки даних спостереження. Таким чином, авторський

варіант методики спостереження був, на нашу думку, найбільшою мірою адаптований до умов сучасної середньої освіти.

Спостереження здійснювалося за кожним комунікативним актом, експлікованим вербально або невербально. Категорії спостереження вміщували: оцінку суб'єктом власної авторитетності – розуміння необхідності виконання дій − самовпевненість, порада − пропозиція − впевненість, можливість − розмитість − розгубленість; ставлення до партнера по комунікації − соціальна ієрархія – позиція з розумінням, шанобливе ставлення до партнера − контактна позиція, загравання − принижена позиція; засоби комунікативної адресації − вимога − негативний вплив, питання – звернення − позитивна позиція, вибачення − копіювання. Діагностувалися категорії у зіставленні з основними типами спрямованості особистості в спілкуванні: монологічним − авторитарним, діалогічним − демократичним, невизначеним − конформним, фасилітативним − прогнозувальним, які зумовлювали відповідну стратегію міжособистісної взаємодії.

У висновках за результатами спостереження використовувалися наступні дані:

а) сумарні показники за вербальними і невербальними категоріями, які мають місце;

б) особисте враження спостерігача щодо характеристик об'єкта дослідження;

в) уявлення щодо наближеної до ідеальної, найбільшою мірою продуктивної спрямованості особистості в спілкуванні.

Діагностику самоставлення було здійснено за допомогою «Тесту-опитувальнику для визначення самоставлення особистості» В.В.Століна & С.Р.Пантелєєва (2014). Автори методики виділяють такі аспекти самоставлення, як відкритість, самовпевненість, самокерівництво з урахуванням оцінки оточуючих, самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення. Вибір методики в даному випадку був зумовлений неабиякою парадигмою досліджуваних параметрів, які орієнтувалися на різні аспекти самоставлення. Сформульоване В.В.Століним & С.Р.Пантелєєвим (2014) розуміння самоставлення як експлікації власного сенсу «Я» дозволяє, на думку авторів, описувати самоставлення за допомогою засобів сучасної експериментальної психосемантики,

яка користується науковим апаратом реконструкції та аналізу групових та індивідуальних суб'єктно окреслених систем значень.

Наступний етап дослідження містить:

1. Аналіз співвідношення типів комунікативної спрямованості учасників педагогічного спілкування.

2. Виявлення особистісно значущих типів комунікативної спрямованості для респондентів з певним стратегічним міжособистісним настановленням в спілкуванні.

Відповідно у дослідженні було також використано комплекс методик для діагностики і аналізу даних респондентів з позицій їхньої спрямованості в спілкуванні та реакції на певний тип комунікативної поведінки.

На другому етапі емпіричного дослідження ми цілковито відмовилися від експрес-діагностики спрямованості особистості в спілкуванні (СОС-А), зважаючи на відносну малочисельність груп і маючи прагнення отримати більш точне уявлення щодо провідних, але не завжди усвідомлюваних комунікативних настановлень. Тому використовувався більш складний варіант діагностики спрямованості особистості − СОС-З.

Для діагностики тривожності було використано методику «Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності», запропоновану Ч.Д.Спілбергером і адаптовану Ю.Л.Ханіним (2019). Тривожність представлена, в даному випадку, як чинник, що великою мірою впливає на вибір суб'єктом своєї поведінки, що є найважливішим компонентом самоконтролю і самовиховання. Особистісна тривожність визначається нами як стійка індивідуальна характеристика, яка відображує схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденцій сприймати достатньо широку парадигму ситуацій як такі, які вміщують в своїй структурі певну загрозу, реагуючи на кожну з них певною конкретною реакцією. Показники особистісної тривожності великою мірою активізуються за умов сприйняття суб'єктом певних стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні, пов'язані зі специфічними ситуаціями, що загрожують престижу, самооцінці, самоповазі особистості.

Ситуативна тривожність визначається реакцією людини на стресову ситуацію і характеризується суб'єктивно пережитими емоціями, напругою, занепокоєнням і т.п.

Діагностика змін, пов'язаних із оцінкою суб'єкта впливу у міжособистісній взаємодії, здійснювалася за шкалами: доброзичливість − недоброзичливість, зацікавленість − байдужість, заохочення ініціативи – гальмування ініціативи, відкритість закритість (враховано прагнення відповідати певній соціальній ролі, тривога щодо можливих недоліків, занепокоєння за свій престиж), активність − пасивність (особистість не враховує запитів партнерів по спілкуванню, орієнтується лише на власну реакцію у фасилітативній взаємодії), диференційованість в спілкуванні − відсутність диференційованості в спілкуванні, уважність до учнів − неуважність (особистість все бачить лише зі своєї точки зору, неуважний до того, що говорить співрозмовник, тим самим у людини створюється відчуття, що її не розуміють). В інструкції до опитувальника респондентові пропонувалося оцінити поведінку вчителя за шкалою від +3 до -3 залежно від ступеню експлікації тієї чи іншої характеристики.

Дослідження проводилося протягом 2010-2014 рр. в середніх і вищих закладах освіти міста Рівного, Рівненського району. Респонденти таких закладів середньої освіти брали участь в емпіричному дослідженні: заклади середньої освіти м. Рівного (Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №15 Рівненської міської ради, Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради, Рівненський економіко-правовий ліцей Рівненської міської ради); заклади середньої освіти Рівненської області (Вараський ліцей №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області), Володимирецького району (Володимирецького районного колегіуму, Володимирецької ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради, Вищого професійного училища №29 смт. Володимирець). Також дослідження проводилося у вищих закладах освіти: у Рівненському державному гуманітарному університеті, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Вищому професійному училищі №29 смт. Володимирець. Загальна кількість респондентів склала 1439 осіб.

Слід зазначити, що 11 викладачів психології вищих навчальних закладів освіти, а також 53 студенти Рівненського державного гуманітарного університету, які навчаються на психолого-природничому факультеті та опановують фах «майбутній практичний психолог», виконували роль експертів. Слід також наголосити, що ці 53 студенти не увійшли до сформованих нами груп респондентів, які брали участь в експерименті. Нами були створені такі групи респондентів з метою отримання більш надійних результатів, адже до однієї групи увійшли учні різних шкіл (міської та районної) тощо. Також групи і учнів, і вчителів були сформовані за статевою ознакою, адже ми передбачали, що у дівчат та хлопців можуть бути діагностовані різні результати. Групи педагогів також були сформовані за віковими, статевими ознаками, а також з огляду на викладання ними певних навчальних дисциплін. Обґрунтуємо нашу позицію. Так, ми вважали, що, від даних особливостей результати за організацією фасилітативної взаємодії можуть суттєво різнитися у представників різних груп. У нашому дослідженні також брали участь викладачі і студенти вищих закладів освіти. Це ми пояснюємо наступним. По-перше, ми хотіли дослідити тенденцію, за якою організується фасилітативна взаємодія на заняттях у вищих та середніх закладах освіти. По-друге, нас цікавило, чи є відмінності організації навчальних занять із використанням фасилітативних технік та методів навчання у сучасних вищих освітніх закладах та чи такий же стан справ був у закладах освіти в минулому (про що можуть свідчити результати вчителів, які мають неабиякий стаж професійної діяльності). З метою отримання більш коректних результатів щодо фасилітативності у психолого-педагогічному процесі сучасних вищих освітніх закладів до нашої емпіричної частини дослідження ми залучили студентів.

Отже, за допомогою методу рандомізації були сформовані такі групи респондентів:

F1 – 58 школярів чоловічої статі 1-4 класів Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №15 Рівненської міської ради та Вараського ліцею №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області;

F2 – 56 школярок жіночої статі 1-4 класів Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №15 Рівненської міської ради та Вараського ліцею №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області;

F3 – 60 школярів чоловічої статі 5-8 класів Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради та Володимирецької ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради;

F4 – 60 школярок жіночої статі 5-8 класів Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради та Володимирецької ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради;

F5 – 62 школяра чоловічої статі 9-11 класів Рівненського економіко-правового ліцею Рівненської міської ради та Володимирецького районного колегіуму;

F6 – 64 школярок жіночої статі 9-11 класів Рівненського економіко-правового ліцею Рівненської міської ради та Володимирецького районного колегіуму.

Групи вчителів середніх закладів освіти були сформовані також за допомогою методу рандомізації наступним чином:

E1 – 38 вчителів жіночої статі початкових класів ІІ та ІІІ категорії (стаж роботи – від 5 до 10 років, вік – до 30 років) Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №15 Рівненської міської ради та Володимирецького районного колегіуму;

E2 – 16 вчителів жіночої статі початкових класів І категорії (стаж роботи – від 10 до 15 років, вік – від 30 до 37 років) Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради та Вараського ліцею №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області;

E3 – 15 педагогів жіночої статі початкових класів вищої категорії (стаж роботи від 15 та вище років, вік – від 37 років) Рівненського економіко-правового ліцею Рівненської міської ради та Володимирецької ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради;

N1 – 42 вчителі жіночої статі дисциплін фізико-математичного циклу ІІ та ІІІ категорії (стаж роботи – від 5 до 10 років, вік – до 30 років) Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №15 Рівненської міської ради та Володимирецького районного колегіуму;

N2 – 38 вчителів чоловічої статі дисциплін фізико-математичного циклу ІІ та ІІІ категорії (стаж роботи – від 5 до 10 років, вік – до 30 років) Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №15 Рівненської міської ради та Володимирецького районного колегіуму;

N3 – 36 вчителів жіночої статі дисциплін фізико-математичного циклу І категорії (стаж роботи – від 10 до 15 років, вік – від 30 до 37 років) Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради та Вараського ліцею №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області;

N4 – 46 вчителів чоловічої статі дисциплін фізико-математичного циклу І категорії (стаж роботи – від 10 до 15 років, вік – від 30 до 37 років) Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради та Вараського ліцею №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області;

N5 – 45 вчителів жіночої статі дисциплін фізико-математичного циклу вищої категорії (стаж роботи від 15 та вище років, вік – від 37 років) Рівненського економіко-правового ліцею Рівненської міської ради та Володимирецької ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради;

N6 – 40 вчителів чоловічої статі дисциплін фізико-математичного циклу вищої категорії (стаж роботи від 15 та вище років, вік – від 37 років) Рівненського економіко-правового ліцею Рівненської міської ради та Володимирецької ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради;

P1 – 40 вчителів жіночої статі дисциплін природничо-гуманітарного циклу ІІ та ІІІ категорії (стаж роботи – від 5 до 10 років, вік – до 30 років) Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №15 Рівненської міської ради та Володимирецького районного колегіуму;

P2 – 36 вчителів чоловічої статі дисциплін природничо-гуманітарного циклу ІІ та ІІІ категорії (стаж роботи – від 5 до 10 років, вік – до 30 років) середнього закладу освіти № 15 м. Рівного та Володимирецького районного колегіуму;

P3 – 30 вчителів жіночої статі дисциплін природничо-гуманітарного циклу І категорії (стаж роботи – від 10 до 15 років, вік – від 30 до 37 років) Рівненської

загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради та Вараського ліцею №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області;

Р4 – 28 вчителів чоловічої статі дисциплін природничо-гуманітарного циклу І категорії (стаж роботи – від 10 до 15 років, вік – від 30 до 37 років) Рівненської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради та Вараського ліцею №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області;

Р5 – 42 вчителі жіночої статі дисциплін природничо-гуманітарного циклу вищої категорії (стаж роботи від 15 та вище років, вік – від 37 років) Рівненського економіко-правового ліцею Рівненської міської ради та Володимирецької ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради;

Р6 – 40 вчителів чоловічої статі дисциплін природничо-гуманітарного циклу вищої категорії (стаж роботи від 15 та вище років, вік – від 37 років) Рівненського економіко-правового ліцею Рівненської міської ради та Володимирецької ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради.

Групи викладачів вищих закладів освіти були сформовані також за допомогою методу рандомізації наступним чином:

S1 – 38 викладачів жіночої статі дисциплін фізико-математичного циклу ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»;

S2 – 42 викладачі чоловічої статі дисциплін фізико-математичного циклу ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»;

S3 – 36 викладачів жіночої статі дисциплін природничого циклу Рівненського інституту Вищого професійного училища №29 смт. Володимирець;

S4 – 46 викладачів чоловічої статі дисциплін природничого циклу Вищого професійного училища №29 смт. Володимирець;

S5 – 46 викладачів жіночої статі дисциплін гуманітарного циклу Рівненського державного гуманітарного університету;

S6 – 42 викладача чоловічої статі дисциплін гуманітарного циклу Рівненського державного гуманітарного університету.

До груп студентів – майбутніх вчителів увійшли:

R1 – 40 студенток жіночої статі 1-2 курсів Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ);

R2 – 42 студенти чоловічої статі 1-2 курсів РДГУ;

R3 – 36 студенток жіночої статі 3-4 курсів РДГУ;

R4 – 46 студентів чоловічої статі 3-4 курсів РДГУ;

R5 – 42 студентки жіночої статі 5-6 курсів РДГУ;

R6 – 38 студентів чоловічої статі 5-6 курсів РДГУ.

4.2. Вплив соціальних характеристик на вибір суб'єктом типу спрямованості в спілкуванні

Отримані нами результати за групами школярів (Додаток А, табл. А.1) свідчать про те, що, по-перше, не діагностовано статистично значущої різниці між показниками респондентів жіночої та чоловічої статі за всіма групами. По-друге, учні молодших та середніх класів більшою мірою приймають конформну та альтероцентристську спрямованості у міжособистісному спілкуванні як особистісно значущі. Наприклад, у школярів молодших класів за конформним типом спрямованості отримано такі результати: 0,6832 – у респондентів чоловічої статі, 0,7411 – у жіночої, за альтроцентристської спрямованості, відповідно: 0,5612 та 0,5834. У школярів 5-8 класів було отримано результати 0,6611 та 0,7004 (у респондентів чоловічої та жіночої статі) за конформним типом спрямованості особистості у міжособистісному спілкуванні, і за альтероцентристською спрямованістю – 0,593 та 0,583 відповідно. Фасилітативний та діалогічний типи спрямованості у цих респондентів представлені меншою мірою, проте результати за ними є посередніми, що свідчить про прагнення школярів долучатися до діалогічних типів взаємодії один із одним. У старшокласників, навпроти, фасилітативна та діалогічна тенденції займають провідне місце (наприклад, результати за фасилітативним типом спрямованості міжособистісної взаємодії 0,6738 та 0,6514 у старшокласників чоловічої та жіночої статі; за діалогічним − 0,6531 та 0,6418

відповідно). Всі учні, незалежно від класу навчання, не приймають авторитарний, індиферентний та маніпулятивний типи спрямованості як особистісно значущі (більшість результатів за цими типами спрямування позначені знаком «-».

Дещо подібні результати за типами спрямованості у міжособистісному спілкуванні було отримано нами в групах студентів (Додаток А, табл. А.2). Так, найвищі результати за факторною вагою діагностовано за конформною та альтероцентристською спрямованістю. Проте, на старших курсах, у процесі навчання студентів у магістратурі, високі результати діагностовано за індиферентною та маніпулятивною спрямованостями, тоді як діалогічна спрямованість має зовсім невисокий рівень експлікації (наприклад, в групі респондентів чоловічої статі – 0,2968, жіночої статі – 0,2561 відповідно). Фасилітативний тип спрямованості також представлений досить низькими результатами у студентів 1-4 курсів (0,3003 в групі R1, 0,2974 – R2, 0,2861− R3, 0,2719 − R4), тоді як у студентів-магістрів фасилітативна тенденція взагалі позначена знаком «-» (-0,2516 в групі респондентів чоловічої статі та -0,2894 – жіночої). Такі результати, з одного боку, можуть свідчити про не ознайомлення студентів з даним типом спрямованості, незнанням особливостей її впровадження у навчальний процес вищих закладів освіти. З другого боку, такі результати свідчать про те, що студенти не бачать сенсу в провадженні саме фасилітативного типу спрямованості, адже викладачі не вміють її застосовувати, тому результати не є вельми позитивними. Стосовно авторитарного типу спрямованості, то у всіх респондентів за цим показником отримано досить високі результати із негативним знаком (-0,5028 в групі R1, -0,5314 − в R2, -0,5119 − в R3, -0,4968 − в R4, -0,4723 − в R5, -0,4008 – в R6).

В процесі дослідження педагогів початкових класів (Додаток А, табл. А.3) виявилося, що ідеальні уявлення щодо улюбленого варіанту міжособистісної взаємодії в спілкуванні формуються у вчителів з огляду на впливи певних соціальних умов і вимог. Так, для вчителів початкових класів з ІІ та ІІІ категоріями є більшою мірою характерною домінування діалогічної (0,741) та фасилітативної (0,700) тенденцій у спілкуванні, тоді як у педагогів із І категорією велику роль

відіграють альтероцентристські цінності (0,732) в міжособистісній взаємодії. Конформна стратегія (0,693) більшою мірою домінує у вчителів початкових класів з вищою категорією. Цікавим є також і те, що вчителі початкових класів взагалі не сприймають індиферентну спрямованість як особистісно значущу (-0,184 в Е1, -0,240 в Е2, -0,210 в Е3).

Також досить цікавими є результати, отримані за даними типами спрямованості у респондентів – вчителів дисциплін фізико-математичного циклу (Додаток А, табл. А.4). Так, дані вчителі також не мають різниці в показниках за статевою ознакою, а результати дещо різняться залежно від стажу роботи респондентів (відповідно, як і у вчителів початкових класів).

Отже, авторитарна тенденція найбільш чітко експлікована у вчителів з вищою категорією (0,683 у респондентів жіночої статі та 0,651 – чоловічої). Ця група відрізняється і найменшими показниками за альтероцентристською та фасилітативною спрямованостями в спілкуванні. Найбільшу кількість виборів дана група показала і щодо маніпулятивної спрямованості (0,561 – у жінок та 0,603 – у чоловіків). Для цієї групи є характерними мінімальні, порівняно з респондентами інших груп, процентні показники, які наголошують на перевазі конформної стратегії у міжособистісній взаємодії (0,212 у жінок і 0,179 у чоловіків).

За отриманими показниками до представленої вище групи є група вчителів дисциплін фізико-математичного циклу з І категорією, що відрізняється другим за ступенем експлікації рівнем авторитарної (0,640 у жінок і 0,621 – у чоловіків) і маніпулятивної (0,551 – у жінок і 0,533 – у чоловіків) спрямованості. Високим є порівняно з іншими групами, показник альтероцентризму в спілкуванні (0,662 у жінок і 0,641 – у чоловіків). Дана група респондентів виділяється також високим показником переваги за конформним типом комунікативної спрямованості (0,522 у жінок та 0,491 – у чоловіків). Показники за діалогічним та фасилітативним типами спрямованості в цій групі респондентів є, на жаль, доволі низькими (наприклад, за фасилітативною спрямованістю результати є: 0,361 у жінок та 0,342 – у чоловіків).

Найвищий показник фасилітативності був виявлений у вчителів дисциплін фізико-математичного циклу ІІ та ІІІ категорій (0,551 в групі жінок та 0,539 –

чоловіків). Результати тестування даної групи респондентів вказують також на чітку перевагу альтероцентристської (0,468 у жінок та 0,442 у чоловіків) та діалогічної (0,402 у жінок та 0,383 у чоловіків) спрямованості спілкуванні.

Звертає на себе увагу той факт, що ідеальні уявлення щодо найбільшою мірою прийнятні типи комунікативної спрямованості для респондентів з домінувальною авторитарною стратегією міжособистісної взаємодії характеризуються зниженням факторної ваги домінувальних цінностей в спілкуванні у парадигмі «вчителі – учні» та «вчителі – студенти вищого закладу освіти» (на етапі, коли студенти проходять педагогічну практику); для респондентів з альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні характерною є зворотна тенденція зі збереженням представленої вище послідовності.

Чітка спрямованість на альтероцентристські цінності у взаємодії є характерною для групи вчителів з різними дисциплінами природничо-гуманітарного циклу (Додаток А, табл. А.5). Діалогічна стратегія також є характерною для цих вчителів, що великою мірою свідчить щодо особливостей діалогічної взаємодії у викладанні дисциплін гуманітарного спрямування. Вибір конформної спрямованості у взаємодії є характерним для вчителів з вищою та І категоріями, тоді як вчителі з ІІ-ІІІ категоріями переважно прагнуть використовувати фасилітативну спрямованість у міжособистісній взаємодії. Індиферентне ставлення не актуалізує значущі відмінності і характеризується негативним знаком у респондентів всіх вікових груп. Невелика кількість даних (за СОС-А) дозволяє відзначити лише незначну перевагу вибору маніпулятивної стратегії в спілкуванні серед вчителів природничо-гуманітарного циклу.

Особливістю представлених результатів можна назвати й той факт, що рольові позиції виявилися не настільки значущими у розгляді ідеальних міжособистісних комунікативних настановлень суб'єктів. Більше того, можна припустити, що провідне значення в формуванні комунікативної спрямованості належить не ситуативному, і не соціально-рольовому, а суб'єктивному чинникові.

Розглядаючи альтероцентристську позицію педагогів як тенденцію до професійно затребуваної діалогізації взаємостосунків з учнями, ми зробили висновок про те, що

соціальний фактор відображений лише у формі готовності до змінювання. При цьому досягнення діалогічності та фасилітативності в професійній педагогічній діяльності не гарантується лише наявністю суспільних вимог.

Альтероцентристська комунікативна позиція педагога в міжособистісній взаємодії може замінювати, на наш погляд, офіційно затребувану на сучасному етапі розвитку нашого суспільства діалогізацію і гуманізацію взаємостосунків. Особливості соціальних вимог визначають лише тенденцію, деякий напрямок бажаних змін. При цьому досягнення результатів, затребуваних в професійній педагогічній діяльності, не визначається тільки лише наявністю певних конкретних суспільних вимог. Отримані дані дозволяють також наголосити, що загальний напрямок, тенденція у виборі того чи іншого типу комунікативної спрямованості суб'єктом великою мірою залежить від характеру професійних вимог.

Досить цікаві результати за типом спрямованості у міжособистісній взаємодії було отримано нами у викладачів вищих закладів освіти (Додаток А, табл. А.6). У цих групах респондентів також не діагностовано статистично значущої різниці між чоловіками і жінками. Так, у викладачів дисципліни фізико-математичного циклу, як і у вчителів цих предметів, найвищі результати було отримано за авторитарною (0,683 – у жінок та 0,671 – у чоловіків) та маніпулятивною (0,632 – у жінок та 0,597 – у чоловіків) типами спрямованості. Неабияку факторну вагу мають показники альтероцентристської (0,564 – у жінок та 0,534 – у чоловіків) та конформної (0,441 – у жінок та 0,4236 – у чоловіків) спрямованості. Діалогічна та фасилітативна спрямованість у цих респондентів мають незначний рівень експлікації, тоді як індиферентна спрямованість не є особливо значущою для викладачів фізико-математичного циклу (також, як і для вчителів).

Для викладачів дисциплін природничого циклу найбільшою мірою є вираженими показники за альтероцентристською (0,712 – у жінок, 0,654 – у чоловіків) та маніпулятивною (0,682 – у жінок та 0,632 – у чоловіків) спрямованостями. Наступні значущі місця за факторною вагою посідають конформна (0,591 – у жінок та 0,561 – у чоловіків) та діалогічна (0,471 – у жінок та 0,455 – у чоловіків) типи

спрямованості. На жаль, фасилітативна спрямованість представлена досить-таки низькими результатами (0,316 – у жінок та 0,342 у чоловіків).

Найвищими за фасилітативною (0,612 – у жінок та 0,630 – у чоловіків) та діалогічною (0,587 – у жінок та 0,561 – у чоловіків) типами спрямованості є результати у викладачів гуманітарних дисциплін. Достатньою мірою у цих респондентів представлені альтероцентристська (0,552 – у жінок та 0,502 – у чоловіків) та конформна (0,483 – у жінок та 0,443 – у чоловіків) спрямованості. Авторитарна, маніпулятивна та індиферентна спрямованості представлені у викладачів гуманітарних дисциплін найменшою мірою та позначені знаком «-».

Останнє ми можемо пояснити наступним чином. По-перше, викладачі гуманітарних дисциплін в силу викладання своїх предметів філологічного спрямування мають використовувати у процесі навчання діалогічні засоби та техніки організації пізнавальної діяльності. По-друге, експеримент проводився нами в РДГУ на факультеті іноземної філології. На цьому факультеті протягом останніх 6-ти років було впроваджено навчальний проєкт «Школі нового типу – вчитель нового покоління», організований МОН України спільно з Британською Радою. Даний проєкт передбачав впровадження у навчальний процес вищої освіти великої кількості дисциплін діалогічного та евристичного характеру, фасилітативних технологій викладання, форм та засобів навчальної взаємодії тощо. Тому у цих викладачів, на наше стійке переконання, результати за діалогічним та фасилітативним типами спрямованості у міжособистісній взаємодії були значно вищими, ніж у викладачів інших факультетів. Всі викладачі іноземної мови, які брали участь у зазначеному проєкті та, відповідно, – нашому експерименті, неодноразово проходили навчання на семінарах, організованих Британською радою в Україні.

Проте, необхідно відзначити, що особливість отримання нами емпіричних даних складається, перш за все, в аналізі все ж таки ідеальних переваг у міжособистісній взаємодії. Тому наступне завдання, яке ми намагалися розв’язати у нашому дослідженні, полягало в спробі визначити (на основі зіставлення ідеальних і

реальних поведінкових настановлень в спілкуванні) особливості міжособистісного сприйняття у фасилітативній взаємодії.

4.3. Співвідношення ідеальних уявлень щодо спрямованості в спілкуванні і реального вибору педагогами комунікативної стратегії фасилітативної взаємодії

У цій частині дослідження було використано методику С.Л.Братченко «Спрямованість особистості в спілкуванні» (СОС-А та СОС-З) (Братченко, 2020) і авторську «Методику спостереження за комунікативним поведінкою» (Хупавцева, 2017). Дослідження проводилося в умовах проходження студентами груп R1-R6 педагогічної практики в школах м. Рівного та Рівненської області. Також до вибірки респондентів входили вчителі та викладачі вищих закладів освіти змодельованих нами груп.

Тестування за методикою «СОС-З» передбачало також і аналіз суб'єктивної думки щодо результатів тестування, що визначало нами через ставлення респондентів до результатів тестування. Було використано наступну схему аналізу: ставлення до свого типу спрямованості у спілкуванні, ставлення до інших з огляду на стратегії комунікативної взаємодії, суб'єктивна думка щодо себе, своєї особистості тощо.

Система експертних оцінок із використанням таблиці спостереження включала не менше трьох експертних думок, за допомогою яких демонструвалися типи комунікативної поведінки. Для ілюстрації нижче ми пропонуємо короткий зміст двох оброблених в процесі педагогічної практики звітів.

1. Урок іноземної мови в 6 класі проводила К.Д.Полікарпова (домінувальний тип спрямованості особистості К.Д.Полікарпової за СОС-З: авторитарна спрямованість – 0,3219; маніпулятивна – 0,4126; діалогічна – 0,7108; фасилітативна – 0,6312). Дані спостереження за типом комунікативної поведінки, зроблені студенткою Владою В. (з використанням методики спостереження): авторитарна спрямованість – 0,4136; маніпулятивна – 0,5819; діалогічна – 0,6910; фасилітативна – 0,6211. «Я вважаю, що

вчитель на уроці демонстрував, в цілому, діалогічний стиль спілкування. Однак часто, особливо на початку уроку, була розгублена. Дозволила учням вільно себе поводити. Саме тому її взаємостосунки з учнями будувалися не рівно. К.Д.Полікарпова багато посміхалася і не соромилася звертатися за допомогою до класу. Але наприкінці уроку, закликаючи до дисципліни, вона впливала на учнів окриком, наказом, залякуванням. Це був один із перших уроків К.Д.Полікарпової, учні знали її недостатньо, тому я вважаю, що таку поведінку в кінці уроку було необхідно демонструвати. Інколи слід виявляти більш жорстке ставлення до учнів на уроках, не завжди треба бути демократичним у взаємостосунках».

Інші результати спостереження за цією ж вчителькою, проте на іншому уроці. Марина К.: авторитарна спрямованість – 0,4328; маніпулятивна – 0,4592; конформна – 0,4894; діалогічна – 0,6793; фасилітативна – 0,7002. Студентка вважає, що хоча в професійній діяльності авторитарний тип спрямованості у взаємодії є можливим, проте не завжди він є прийнятним і, врешті-решт, – дієвим. Проте, діалогічні та фасилітативні впливи завжди позитивно впливають на хід міжособистісної взаємодії на заняттях.

2. Урок фізики проводив З.М.Кучма в 8 класі. Спрямованість особистості об’єкта спостереження за методикою СОС-З: авторитарна спрямованість – 0,3693; альтероцентристська – 0,4223; діалогічна – 0,5716; фасилітативна – 0,6127; конформна – 0,6937. Спостереження за типом комунікативної поведінки вчителя (щодо даних методики спостереження): авторитарна спрямованість – 0,3327; альтероцентристська – 0,4781; діалогічна – 0,6122; конформна – 0,6833; фасилітативна – 0,7029.

Враження студентки Анастасії Я. від даного уроку: «Заняття було проведено грамотно і емоційно… На уроці були актуалізовані діалогічні взаємостосунки. Учитель ставився до дітей з повагою і ввічливо... На мою думку (без урахування даних, отриманих за допомогою методики спостереження), ставлення вчителя на уроці можна було б оцінити як трепетне, емпатійне, надійне, без упередження».

Спостереження за уроком, який проводив цей же вчитель, студентки 4 курсу Юлії Ч.: авторитарна спрямованість – 0,2832; маніпулятивна – 0,3597; конформна –

0,4312; діалогічна – 0,5499; фасилітативна – 0,6721; альтероцентристська – 0,7214. Студентка вважає, що даний вчитель може поводити себе по-різному, залежно від умов і ситуацій. Свою спрямованість на уроках впродовж проходження педагогічної практики вона оцінює наступним чином: авторитарна спрямованість – 0,2519; маніпулятивна – 0,3314; конформна – 0,3768; індиферентна – 0,5319; діалогічна – 0,6008.

Відзначимо, що суб'єктивна оцінка діяльності вчителів під час проходження студентами педагогічної практики характеризується, в більшості випадків, як діалогічна. Цілком ймовірно ця особливість отриманих результатів є наслідком соціального впливу, що визначає особливості професійних цінностей студентів.

Попередня підготовка та тестування студентів – учасників педагогічної практики – і обробка звітів дозволили нам отримати такі результати за тестуванням за методикою СОС-3 і суб'єктивною оцінкою студентів, які проходили педагогічну практику. Аналіз суб'єктивної думки респондентів щодо себе з використанням даних тестування за різними типами спрямованості в спілкуванні показав, що:

1. Респонденти-вчителі, що згідно з результатами тестування надали перевагу авторитарному типові комунікативної спрямованості, характеризуються нівелюванням даних тестування і зовсім рідко − погоджуються із ними. Вони виправдовують свій тип поведінки в спілкуванні, обґрунтовуючи його необхідністю діяти саме таким чином в даній навчальній ситуації. Респонденти приписують собі, в більшості випадків, маніпулятивну, діалогічну або навіть індиферентну комунікативну спрямованість.

У цих респондентів дані кореляційного аналізу свідчать щодо наявності стійкого позитивного зв'язку між авторитарним типом комунікативної спрямованості та маніпулятивністю ($r=0,538$, $\rho<0,01$), авторитарністю та індиферентністю ($r=0,629$, $\rho<0,01$), індиферентністю та конформністю ($r=0,328$, $\rho<0,05$); значущі негативні кореляційні зв'язки діагностовано між авторитарним типом комунікативної спрямованості та діалогічністю ($r=-0,582$, $\rho<0,01$) та фасилітативністю ($r=-0,389$, $\rho<0,05$). Отримані результати дозволили нам припустити, що збільшення частки

зазначених вище ціннісних уподобань у взаємодії допомагає респондентам краще бачити ці якості в собі.

2. Значущі негативні кореляційні взаємозв'язки виявлено за такими характеристиками в спілкуванні, як альтероцентризм (за «СОС-3») і конформність (за самооцінкою) (r=-0,482, ρ<0,05), індиферентність (за «СОС-3») і діалогічність (за самооцінкою) (r=-0,453, ρ<0,05).

3. Структура суб'єктивної оцінки характеризується значущими негативними кореляційними зв'язками між маніпулятивним типом комунікативної спрямованості й альтероцентризмом (r=-0,552, ρ<0,01), альтероцентризмом і індиферентністю (r=-0,380, ρ<0,05), маніпулятивністю і фасилітативністю (r=-0,592, ρ<0,01).

4. Респонденти з домінувальною маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні демонструють згоду з даними тестування, рідко їх заперечують і приписують собі в якості домінувальної діалогічну, фасилітативну або індиферентну комунікативну спрямованість. Саме ці параметри оцінки спрямованості в спілкуванні позитивно корелюють з маніпулятивною в об'єктивній і суб'єктивній оцінках (діалогічність: r=-0,501, ρ<0,05; фасилітативність: r=-0,471, ρ<0,05; індиферентність: r=-0,408, ρ<0,05). Аналізуючи кореляційні взаємозв'язки в даній групі, ми виявили кілька цікавих залежностей. Так, у тестуванні виявлено високу негативну кореляцію між показниками маніпулятивної і авторитарної спрямованості в спілкуванні (r=-0,384, ρ<0,05) (за «СОС-3»). Така ж сама тенденція характеризує взаємозв'язок показників маніпулятивної спрямованості у взаємодії і конформної (r=-0,357, ρ<0,05); маніпулятивної і альтероцентристської (r=-0,601, ρ<0,01). Цікавим є також стійка негативна кореляція між даними, що відображують діалогічність респондентів (за «СОС-3») і оцінкою себе з позицій домінування маніпулятивних рис в спілкуванні (r=-0,493, ρ<0,05). Особливості структури суб'єктивної оцінки респондентів за домінувальними типами спрямованості у спілкуванні характеризуються негативною кореляцією між маніпулятивною і конформною (r=-0,408, ρ<0,05), маніпулятивною і індиферентною (r=-0,492, ρ<0,05) комунікативними спрямованостями.

5. Вчителі з домінувальною конформною спрямованістю в спілкуванні, як правило, заперечують дані тестування, вважаючи за краще бачити в своїй поведінці

(в порядку зниження значущості) діалогічну, альтероцентристську, маніпулятивну або фасилітативну спрямованість в спілкуванні.

Стійкі позитивні кореляційні взаємозв'язки виявлено між характеристиками конформності та альтероцентризму (r=0,578, ρ<0,01), а також діалогічності (r=0,671, ρ<0,01) та фасилітативності (r=0,697, ρ<0,01). Цікавим є те, що значущі негативні кореляції діагностовано між показниками конформності (за «СОС-3») і авторитарності (за результатами самооцінки) (r=-0,381, ρ<0,05), між діалогічністю і тієї ж авторитарністю (за «СОС-3») (r=-0,581, ρ<0,01). За зазначеними параметрами тестування за методикою «СОС-3» виявлено стійкі негативні взаємозв'язки між показниками маніпулятивної і конформної спрямованості в спілкуванні (r=-0,471, ρ<0,05), конформної і альтероцентристської (r=-0,508, ρ<0,01), авторитарної спрямованості в спілкуванні і індиферентної тощо (r=-0,455, ρ<0,05). Суб'єктивна оцінка свого власного типу комунікативної спрямованості характеризується негативною кореляцією між показниками авторитарної і альтероцентристської спрямованості (r=-0,387, ρ<0,05), маніпулятівної і фасилітативної спрямованості тощо (r=-0,497, ρ<0,05).

6. Вчителі з переважальною індиферентною спрямованістю в спілкуванні демонструють повну згоду з даними тестування. Лише незначна кількість респондентів вважає за краще бачити в своїй поведінці діалогічність або фасилітативність. Дані кореляційного аналізу дозволили виявити позитивний зв'язок між показниками маніпулятивної комунікативної спрямованості (за «СОС-3») і конформної спрямованості в спілкуванні (за самооцінкою (r=0,532, ρ<0,01). Негативні кореляції виявлені між показниками конформності (за «СОС-3») і індиферентності (у разі суб'єктивної оцінки власної комунікативної спрямованості) (r=-0,338, ρ<0,05).

Аналізуючи результати тестування (за «СОС-3») у респондентів з домінувальною індиферентною спрямованістю в спілкуванні виявлено негативні кореляційні зв'язки між показниками індиферентної і конформної комунікативної спрямованості (r=-0,432, ρ<0,05), індиферентної та діалогічної спрямованості (r= -0,487, ρ<0,05), індиферентної та фасилітативної спрямованості (r=-0,408, ρ<0,05). Звертає на себе

увагу наявність позитивної кореляції між показниками конформної і альтероцентристської спрямованості (r=0,587, ρ<0,01). Результати суб'єктивної оцінки власної комунікативної спрямованості характеризуються негативними кореляціями між показниками індиферентної і альтероцентристської спрямованості (r=-0,418, ρ<0,05), показниками індиферентної та авторитарної (r=-0,405, ρ<0,05) спрямованості і позитивною кореляцією між показниками альтероцентристської та діалогічної комунікативної спрямованості (r=0,619, ρ<0,01), альтероцентристської та фасилітативної спрямованості тощо (r=0,628, ρ<0,01).

7. Вчителі із домінуванням в структурі спілкування альтероцентристської спрямованості в більшості випадків наполягають на тому, що у них переважають діалогічні комунікативні настановлення і прийоми в поведінці. В цілому було виявлено значущий позитивний зв'язок між діагностованим і суб'єктивно передбачуваним респондентами альтероцентризмом (r=0,435, ρ<0,05). Значущі позитивні залежності характеризують співвідношення показників маніпулятивної і діалогічної (r=0,501, ρ<0,05) (за тестом «СОС-3») і індиферентної та діалогічної спрямованості (суб'єктивна оцінка) (r=0,387, ρ<0,05). Дані тестування серед респондентів з домінувальною альтероцентристською комунікативною спрямованістю представлені з позицій кореляційного аналізу негативними зв'язками між діалогічною і конформною спрямованостями в спілкуванні (r=-0,483, ρ<0,05), а також між діалогічною і авторитарною спрямованостями (r=-0,415, ρ<0,05). Результати суб'єктивної оцінки власних характеристик в спілкуванні представлені негативною кореляцією показників фасилітативної комунікативної спрямованості по відношенню до авторитарної (r=-0,721, ρ<0,01), альтероцентристської та маніпулятивної тощо (r=-0,613, ρ<0,01). Позитивну кореляцію виявлено в даному випадку між показниками авторитарної і індиферентної комунікативної спрямованості (r=0,605, ρ<0,01).

8. Вчителі, що характеризуються домінуванням діалогічної спрямованості в спілкуванні, погоджуються з отриманими ними даними тестування. Лише в деяких випадках респонденти висловлюють сумнів, припускаючи у себе прояв фасилітативного або альтероцентристського типів комунікативної поведінки. Цю

особливість відображено і в даних кореляційного аналізу: позитивну кореляцію виявлено між показниками діалогічної та маніпулятивної спрямованості (r=0,687, ρ<0,01), і діалогічної та альтероцентристської (r=0,642, ρ<0,01). Цікаво, що показники маніпулятивної комунікативної спрямованості (за даними тестування) одночасно негативно корелюють з показниками альтероцентристської спрямованості за самооцінкою (r=-0,602, ρ<0,01). За допомогою кореляційного аналізу виявлено також негативний зв'язок між показниками діалогічності в самооцінці і показниками конформності (r=-0,712, ρ<0,01) за методикою «СОС-3». Дані, отримані за допомогою тестування, характеризуються наявністю негативних кореляційних зв'язків між показниками авторитарної та діалогічної (r=-0,458, ρ<0,05), маніпулятивної і альтероцентристської спрямованості (r=-0,681, ρ<0,01). Аналіз результатів суб'єктивної оцінки дозволив виділити негативну кореляцію між фасилітативною і авторитарною спрямованостями (r=-0,651, ρ<0,01); значущий позитивний кореляційний зв'язок діагностовано між фасилітативною і альтероцентристською (r=0,581, ρ<0,05) спрямованостями в спілкуванні, а також між конформною і індиферентною комунікативною спрямованостями (r=0,632, ρ<0,01).

Вчителі, які характеризуються домінуванням фасилітативної спрямованості в спілкуванні, цілковито демонструють погодження з даними тестування, лише в деяких випадках говорять щодо домінування альтероцентристської спрямованості в спілкуванні. Значущі позитивні зв'язки діагностовано між фасилітативною спрямованістю та: діалогічною (r=0,762, ρ<0,01), альтероцентристською (r=0,714, ρ<0,01), конформною стратегіями тощо. Значення негативних кореляційних зв'язків діагностовано нами між фасилітативним типом спрямованості та: авторитарною (r=-0,542, ρ<0,01), маніпулятивною (r=-0,537, ρ<0,01) та індиферентною (r=-0,387, ρ<0,01) спрямованостями тощо.

Отже, аналізуючи отримані результати, ми зробили наступні висновки. Збільшення частки маніпулятивних або альтероцентристських настановлень в структурі комунікативної спрямованості суб'єкта призводить до усвідомлення (тобто, до виділення в структурі своєї комунікативної поведінки) даних

характеристик у осіб з домінувальною авторитарною і альтероцентристською спрямованостями у спілкуванні. За параметрами індиферентності та діалогічності комунікативних настановлень подібна ж ситуація є характерною для осіб з авторитарною і маніпулятивною спрямованостями в спілкуванні.

У той же час, для респондентів з домінуванням конформного типу комунікативної поведінки зростання конформних або діалогічних характеристик призводить до усвідомлення авторитарних тенденцій у спілкуванні. А для респондентів, що характеризуються перевагою індиферентних комунікативних настановлень, зростання показників маніпулятивності в структурі комунікативної поведінки, передбачає виокремлення в ній останніх характеристик.

Респонденти з домінуванням альтероцентристської спрямованості особистості у спілкуванні усвідомлюють індиферентність власних комунікативних настановлень. Тоді як домінувальні діалогічні настановлення призводять до необхідності опанування респондентами фасилітативної комунікативної спрямованості.

Таким чином, ми можемо припустити наявність певних закономірностей в усвідомленні суб'єктом тих чи інших особливостей своїх власних комунікативних настановлень залежно від того, який тип спрямованості в спілкуванні є для нього домінувальним. Крім того, існують внутрішні неусвідомлювані залежності, що передбачають наявність зв'язку між окремими компонентами (типами комунікативної спрямованості) в цілісній структурі спрямованості особистості на спілкування. Зокрема, діалогічна спрямованість великою мірою детермінує фасилітативну комунікативну спрямованість. Тому становлення і у вчителів, і у школярів діалогічних вмінь та навичок організації фасилітативної взаємодії великою мірою сприятиме розвиткові їх як особистості-фасилітатора.

4.4. Аналіз результатів школярів за типами спрямованості у фасилітативній взаємодії

Актуалізуючи питання щодо прояву комунікативної спрямованості маніпулятивного, альтероцентристського та індиферентного характеру, ми дійшли

висновку щодо складності аналізу даних монологічних стратегій взаємодії. З одного боку, поведінка респондентів з цими домінувальними типами комунікативної спрямованості частіше піддається зовнішнім ситуативним впливам. З іншого боку, на наш погляд, існують деякі проблеми аналізу поведінки суб'єктів фасилітативної взаємодії з точки зору домінування того чи іншого типу спрямованості особистості. Тому використана нами методика спостереження була звужена до крайніх варіантів оцінок поведінки. Отримані в процесі роботи дані школярів ми зіставили між собою, відібравши тих респондентів, що мають однакові результати згідно тестування і спостереження. Були використані результати, зібрані за допомогою студентських звітів.

Дані за однаковими, однотипними категоріям тестування і спостереження виявляють такі значущі позитивні кореляційні зв'язки: авторитарна спрямованість в спілкуванні школярів за методикою «СОС-3» і авторитарно-монологічний тип комунікативної поведінки за методикою спостереження ($r=0,758$, $\rho<0,01$); діалогічність за «СОС-3» і діалогічність, виявлена в процесі спостереження ($r=0,682$, $\rho<0,01$).

Конформна стратегія взаємодії, за результатами спостереження, у ставленні до даних діагностики конформного типу спілкування за методикою «СОС-3», характеризується близьким до значущої позитивної кореляції коефіцієнтом ($r=0,308$, $\rho<0,05$). Однак, існує ряд особливостей представлених взаємозв'язків. Так, діалогічність за спостереженням значною мірою приймає авторитарні характеристики (коефіцієнт кореляції авторитарності в процесі спостереження і тестування: $r=0,402$, $\rho<0,05$). Цікавим також є те, що спостерігається негативна кореляція між показниками фасилітативності (з огляду на спостереження) щодо альтероцентристської спрямованості в спілкуванні (за «СОС-3») ($r=-0,533$, $\rho<0,05$).

Маніпулятивна спрямованість в спілкуванні школярів, згідно з результатами спостереження студентів, великою мірою також приймає діалогічні характеристики ($r=0,649$, $\rho<0,01$). Втім, останнє не заважає відзначати досить-таки високий рівень авторитарності в спілкуванні серед школярів підліткового та старшого шкільного віку.

Альтероцентристська спрямованість в спілкуванні характеризується у процесі спостереження також, як і авторитарність і діалогічність, з деякою перевагою на користь останньої (коефіцієнт кореляції між показниками альтероцентристської спрямованості в спілкуванні (за «СОС-3») і авторитарності (за методикою спостереження) ($r=0,592$, $\rho<0,01$); альтероцентристської спрямованості в спілкуванні (за «СОС-3») і діалогічністю (за методикою спостереження) ($r=0,584$, $\rho<0,01$).

Індиферентний тип взаємодії (за «СОС-3») характеризується позитивною кореляцією з діагностованою за допомогою спостереження авторитарною спрямованістю ($r=0,408$, $\rho<0,05$) і негативною з діагностованою у процесі спостереження діалогічністю ($r=-0,542$, $\rho<0,01$) та фасилітативністю ($r=-0,538$, $\rho<0,01$). На відміну від результатів вчителів, у школярів спостерігається більш жорстке співвідношення конформності і авторитарності (з наявністю значущої негативної кореляції: $r=-0,697$, $\rho<0,01$). Відзначається також значуща позитивна кореляція діалогічності у спостереженні (у респондентів з домінувальною індиферентною, маніпулятивною і альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні), або тенденція до неї (авторитарні і конформні респонденти), з діалогічністю, встановленою за допомогою методики «СОС-3» ($r=0,715$, $\rho<0,01$).

Так, наприклад, респонденти-школярі, які мають за результатами тестування і спостереження результати, що вказують на домінування авторитарного спрямування в спілкуванні, приписують собі маніпулятивні, індиферентні або діалогічні характеристики у взаємодії. У респондентів, що мають відповідно до тестового обстеження діалогічну спрямованість в спілкуванні, спостерігачі відзначають практично в рівних співвідношеннях як діалогічні, так і авторитарні характеристики. При цьому самі респонденти в деяких випадках, крім діалогічності, виділяють у себе маніпулятивні та альтероцентристські якості. Проте, було діагностовано статистично значущу різницю між суб'єктивними оцінками студентів як спостерігачів залежно від власне їхніх особливостей у фасилітативній взаємодії та домінувального для них типу комунікативної взаємодії.

Так, в цілому спостерігач-студент з домінувальною авторитарною спрямованістю в спілкуванні характеризується тим, що тлумачить авторитарність, а, особливо, − альтероцентризм об'єкта спостереження як діалогічність, маніпулятивність – як фасилітативність, тоді як індиферентність і діалогічність розцінюються ним як домінування авторитарності.

Спостерігач з домінувальною маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні чітко діагностує авторитарний характер комунікативних настановлень об'єкта спостереження. Як абсолютна експлікація авторитарних характеристик тлумачиться у спостереженні індиферентність, як поєднання авторитарних і діалогічних особливостей визначається фасилітативність, а маніпулятивного об'єкта спостереження розуміють як такого, що має чітко виражену фасилітативність.

Спостерігач з домінувальною конформною спрямованістю в спілкуванні однозначно визначає авторитарну комунікативну спрямованість об'єкта спостереження. Спостерігач бачить у об'єкта спостереження, що характеризується за результатами тестування наявністю домінувальної маніпулятивної спрямованості в спілкуванні, поєднання авторитарних і діалогічних комунікативних характеристик. Подібним же чином характеризується і індиферентна спрямованість в спілкуванні. Діалогічна комунікативна спрямованість в спілкуванні для спостерігача з домінувальною конформною комунікативною спрямованістю не відрізняється від фасилітативної, а альтероцентризм сприймається як діалогічність. Лише особи спостерігачів з конформною комунікативною спрямованістю не діагностують власну спрямованість в спілкуванні як конформну, а визначають її як чітко виражену діалогічність.

Спостерігач з альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні виділяє авторитарність як домінувальну характеристику у трьох об'єктів спостереження, які мають фасилітативну, індиферентну і діалогічну спрямованості згідно з результатами тестування (у останніх спрямованість у спілкуванні тлумачиться як така, що має характеристики конформності). Домінувальна в комунікативній поведінці маніпулятивна спрямованість розуміється як поєднання фасилітативності

з авторитарністю, а альтероцентризм – як діалогічність з деякою часткою конформності.

Спостерігач з домінувальною індиферентною спрямованістю характеризується тим, що виділяє авторитарні особливості комунікативної поведінки у осіб, що мають авторитарну і індиферентну спрямованості, згідно з даними тестування. Маніпулятивна спрямованість у спілкуванні визначається ними як домінування фасилітативності, а діалогічність − як поєднання всіх трьох категорій спостереження (фасилітативність, індиферентність, альтероцентристськість). Альтероцентристська і конформна спрямованості в спілкуванні характеризуються поєднанням особливостей авторитарної і конформної спрямованостей з деяким домінуванням тієї чи іншої.

Цікаво, що спостерігачі з фасилітативною спрямованістю в спілкуванні, даючи подібну до результатів попереднього тестування і спостереження оцінку авторитарної, конформної, діалогічної комунікативної спрямованості спілкування об’єктів спостереження, продовжують бачити домінування діалогічної спрямованості і у об’єктів спостереження, попередньо діагностованих як такі, що мають маніпулятивну спрямованість в спілкуванні, хоча й відзначають наявність авторитарних рис в їхній поведінці.

Окремо ми хотіли б зупинитися на найбільш загальних висновках за представленим в цьому підрозділі емпіричним матеріалом. Збільшення частки фасилітативних або альтероцентристських настановлень в структурі комунікативної спрямованості суб’єкта призводить до усвідомлення ним (тобто до виділення в своїй структурі комунікативної поведінки) даних характеристик у осіб з домінувальними фасилітативною і альтероцентристською спрямованостями в спілкуванні.

За параметрами індиферентності та діалогічності комунікативних настановлень подібна ж ситуація є характерною для осіб з авторитарною і маніпулятивною спрямованостями в спілкуванні. У той же час, для респондентів з домінуванням конформного типу комунікативної поведінки зростання конформних або діалогічних характеристик призводить до усвідомлення фасилітативних тенденцій в спілкуванні.

А для респондентів, що характеризуються переважанням індиферентних комунікативних настановлень, зростання показників маніпулятивної спрямованості в структурі комунікативної поведінки передбачає виділення конформних характеристик як особистісно значущих. Для респондентів з домінуванням альтероцентристської спрямованості особистості у спілкуванні є характерним усвідомлення індиферентності власних комунікативних настановлень. Таким чином, ми можемо припустити щодо наявності певних закономірностей в усвідомленні суб'єктом тих чи інших особливостей своїх власних комунікативних настановлень залежно від того, який тип спрямованості в спілкуванні є для респондента домінувальним, що обов'язково слід врахувати на етапі організації формувального експерименту.

Крім того, існують внутрішні неусвідомлювані залежності, які передбачають наявність зв'язку між окремими компонентами (типами комунікативної спрямованості) в цілісній структурі спрямованості особистості на спілкування. Характеризуючи професійні педагогічні цінності, відзначимо, що найменша перевага надається авторитарному і конформному типам комунікативної поведінки. Більш значущими визнаються (в порядку переваги): діалогічні, фасилітативні, альтероцентристські, маніпулятивні, конформні, індиферентні, авторитарні цінності в спілкуванні. Чітка експлікація фасилітативності (як необхідної риси професійної діяльності вчителя, на думку переважної більшості респондентів), як правило, недостатньою мірою пов'язане з теоретичними уявленнями щодо неї.

Респонденти з реальною домінувальною фасилітативною спрямованістю в спілкуванні наділяються усіма спостерігачами з монологічною стратегією взаємодії маніпулятивними характеристиками. Виняток становлять лише спостерігачі з конформною і індиферентною спрямованостями, які визнають в поведінці об'єкта спостереження деяку наявність суто фасилітативних характеристик.

Таким чином, ми можемо констатувати той факт, що існує зміщення між теоретичними і реальними уявленнями стосовно певного типу комунікативної взаємодії. Цікавим є те, що навіть ознайомлення респондентів з визначенням різних типів спрямованості в спілкуванні і навчання діагностиці того чи іншого типу

спрямованості за допомогою методики спостереження не зробили, виходячи з результатів дослідження, статистично значущого впливу на цей процес.

З точки зору сприйняття фасилітативного способу взаємодії необхідно відзначити також можливість наступного значення: *фасилітативність* приймає суто нормативний характер, включаючи в свій зміст деякі найбільш прийнятні поведінкові особливості всіх варіантів комунікативних настановлень. Звідси маємо справу з нездатністю, в більшості випадків, для спостерігача зафіксувати зразок фасилітативної поведінки, тому що з позицій власних домінувальних ціннісних настановлень виділяються ті риси поведінки партнера, які або є найбільшою мірою близькими і зрозумілими суб'єктові спілкування, або протилежними його настановленням. Нерідкими є випадки, що за умов наявності досить потужного соціального чинника окреслені особливості у професійній педагогічній діяльності призводять до різкої зміни домінувальних проявів монологічних стратегій в спілкуванні і, в результаті, − до невротизації школярів.

4.5. Дослідження комунікативної спрямованості школярів через різні аспекти їхнього само ставлення

З метою вивчення впливу внутрішніх особливостей самоставлення особистості на вибір нею певної стратегії комунікативної взаємодії ми проаналізували характеристики саме взаємостосунків респондентів, що мають різні типи домінувальної спрямованості в спілкуванні. Останню було визначено за допомогою тестування за методикою «СОС-3» (Братченко, 2020) і підтверджено даними методики спостереження (Хупавцева, 2017). Діагностика ставлення здійснювалася за допомогою «Тесту-опитувальнику для визначення самоставлення особистості» В.В.Століна & С.Р.Пантелєєва (2014). У методиці аналіз результатів здійснюється за 9 шкалами самоставлення: 1 шкала − закритість; 2 шкала − самовпевненість; 3 шкала − самокерівництво; 4 шкала – самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих; 5 шкала − самоцінність; 6 шкала − самоприйняття; 7 шкала −

самоприв'язаність; 8 шкала − внутрішня конфліктність; 9 шкала − самозвинувачення.

При цьому такі аспекти побудови самоставлення, як самокерівництво, самовпевненість, самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих, соціальна бажаність тощо відображують таку категорію самоставлення, як самоповага. Аутосимпатія характеризується показниками шкал самоприв'язаності, самоцінності, самоприйняття. Самопринижения представлено шкалами внутрішньої конфліктності та самозвинувачення.

У дослідженні брали участь 360 школярів, які увійшли до груп F1-F6. Цих школярів ми розподілили за групами за типом домінувального типу спрямованості у спілкуванні. При цьому один учень міг увійти не більше, ніж до двох груп за типом домінувальної комунікативної стратегії, адже більшості школярами були притаманні не одна, а дві стратегії у спілкуванні. Таким чином, учні були розподілені за такими групами:

- група J1 – діалогічна спрямованість (87 школярів);
- група J2 – авторитарна спрямованість (89 школярів);
- група J3 – маніпулятивна спрямованість (47 школярів);
- група J4 – альтероцентристська спрямованість (138 школярів);
- група J5 – конформна спрямованість (162 школяра);
- група J6 – фасилітативна спрямованість (98 школярів);
- група J7 – індиферентна спрямованість (41 школяр).

Розподілу учнів за групами з урахуванням їхньої статі не відбувалося, адже на попередньому етапі дослідження нами не було отримано статистично значущих відмінностей за типами комунікативної спрямованості учнів з огляду на їхню чоловічу та жіночу стать.

В процесі обробки і аналізу отриманих результатів дослідження були отримані наступні дані за шкалами самоставлення (Додаток Б, рис. Б.1–Б.7). Так, проаналізуємо емпіричні результати.

За шкалою «внутрішньої чесності» або відкритості (шкала 1) відмінність показників осіб з домінувальною монологічною та діалогічною спрямованостями в

спілкуванні характеризується за параметрами критичності або конформності, з чіткою експліцитністю мотивації соціального схвалення. При цьому «захисне» ставлення до себе, до усвідомлення власного «Я» характеризує монологічні стилі взаємодії (авторитарний тип спрямованості – 0,368; маніпулятивний – 0,713; конформний – 0,746; індиферентний – 0,700). Цікавим є той момент, що за фасилітативним типом спрямованості школярі також отримали досить-такі високі результати (0,680), хоча даний тип міжособистісної взаємодії є суто діалогічним. Останнє ми пояснюємо тим, що вияв фасилітативної стратегії і вчителем, і учнями не передбачається у відкритій формі. Фасилітація в ідеальній своїй формі має бути імпліцитною. Тому за шкалою «закритості» школярі з фасилітативним типом спрямованості міжособистісної взаємодії отримали досить високі результати.

Із зазначеними вище результатами позитивно корелює така характеристика самоставлення, як самозвинувачення (шкала 9). Ця особливість є властивою особам як з домінувальною альтероцентристською, так і діалогічною спрямованостями в спілкуванні. Відзначимо, що дана шкала не містить результатів за інтра- і екстрапунітивністю, а також тверджень, пов’язаних з позитивним ставленням до себе. Тому ми можемо констатувати лише поверхневу схожість респондентів різних груп, що експлікуються за допомогою підвищеного рівня уваги людини до внутрішніх переживань негативного характеру. Найвищий показник за шкалою самозвинувачення належить групі осіб з домінувальною діалогічною (0,653) та фасилітативною (0,733) спрямованостями у взаємодії. Найнижчий показник діагностовано за індиферентним типом спрямованості ($r=-0,394$; $t=3,52$, $\rho<0,01$ по відношенню до діалогічного типу спрямованості та $t=3,91$, $\rho<0,01$ − щодо фасилітативного типу). Також виявлено статистично значущу відмінність між показниками за шкалою самозвинувачення груп осіб з домінувальною індиферентною і альтероцентристською спрямованостями в спілкуванні ($t=3,73$, $\rho<0,01$) та конформною і альтероцентристською тощо ($t=3,57$, $\rho<0,01$). Особи з домінувальною альтероцентристською стратегією взаємодії мають високий рівень за шкалою самозвинувачення.

Ставлення до себе як впевненої, самостійної і вольової людини, яка поважає себе (шкала 2), характеризує групи осіб з домінувальною маніпулятивною (0,510), авторитарною (0,680), фасилітативною (0,700), альтероцентристською (0,501) та діалогічною (0,643) спрямованостями в спілкуванні. Ці групи відрізняються найбільш високим показником за шкалою самовпевненості і, відповідно, − до інтерпретації змісту цієї шкали авторами (Столін & Пантелєєв, 2014), відсутністю напруженості і неабиякою соціальною пристосованістю. Ці дані контрастують з показниками груп конформної (0,421) та індиферентної (0,271) спрямованості в спілкуванні, які відрізняються такими характеристиками, як незадоволеність своїми можливостями, виникнення сумнівів щодо здатності викликати повагу.

Результати статистичної обробки результатів свідчать про наявність високого рівня самовпевненості у осіб з домінувальними маніпулятивною та діалогічною спрямованостями в спілкуванні. Статистично достовірні відмінності характеризують групи осіб з домінувальною індиферентною спрямованістю в спілкуванні та: альтероцентристською ($t=3,51$, $\rho<0,01$); маніпулятивною ($t=3,54$, $\rho<0,01$); діалогічною ($t=3,82$, $\rho<0,01$); авторитарною ($t=3,91$, $\rho<0,01$); фасилітативною ($t=4,05$, $\rho<0,01$).

Для групи респондентів «м'яких» типів монологічної спрямованості (конформної, індиферентної) є характерною меншою мірою експліцитна впевненість в собі відносно загальної вибірки (особливо порівняно з тим же показником у осіб з домінувальними фасилітативною або діалогічною спрямованостями в спілкуванні (за даними типами ми отримали найвищі результати).

Високий рівень самокерівництва (шкала 3) (тобто, прагнення шукати причини вчинків і результатів в собі, керованість власним «Я») характеризує осіб з домінувальною маніпулятивною (0,574), альтероцентристською (0,621), авторитарною (0,542), фасилітативною (0,752) та діалогічною (0,722) спрямованостями в спілкуванні. У процентному співвідношенні ці респонденти мають найбільш високий за рівнем показник самокерівництва. Найменші значення за даною шкалою діагностовано у групи осіб з домінувальною конформною (0,218) спрямованістю в спілкуванні. Достовірність відмінностей між даними

«авторитарної» і «конформної» групи – t=3,41, ρ<0,01; «конформної» і «маніпулятивної» – t=2,97, ρ<0,05; «конформної» і «діалогічної» – t=4,34, ρ<0,01; «конформної» і «альтероцентристської» – t=3,79, ρ<0,01; «конформної» і «фасилітативної» – t=4,46, ρ<0,01.

Уявлення щодо ставлення оточуючих (шкала 4) (або, як тлумачить зміст цієї шкали автор, − реальне ставлення оточуючих), представлено вираженими позитивними показниками у «індиферентної» (0,654) і «авторитарної» (0,671) груп. Найменший показник за даною шкалою характеризує групу з домінувальним альтероцентристським (0,322) типом спрямованості в спілкуванні (достовірність відмінностей між даними за «авторитарною» групою і «альтероцентристською» – t=3,48, ρ<0,01; між «індиферентною» і «альтероцентристською» – t=3,42, ρ<0,01). Цікавим є те, що досить низькі показники за шкалою самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих є характерними і для осіб з домінувальною діалогічною спрямованістю в спілкуванні (0,442) (досягає значущих відмінностей по відношенню до показників групи індиферентної спрямованості – t=3,11, ρ<0,05). Також низькі показники отримано за шкалою конформності (0,453) і фасилітативності (t=2,73, ρ<0,05 між результатами за шкалою конформності та індиферентності). У той час, як особи з домінувальними маніпулятивною і фасилітативною спрямованостями (0,633) мають тенденцію до високого рівня за даною шкалою самоставлення. Найвищі показники за даною шкалою ми отримали у школярів з фасилітативним типом спрямованості у комунікативній взаємодії (0,773).

За шкалою самоцінності (шкала 5) значущих достовірних відмінностей не виявлено. Найнижчі показники мають групи з домінувальною авторитарною (0,3919) і індиферентною (0,2396) спрямованостями в спілкуванні. Результати за даною шкалою в інших групах є максимальною мірою ідентичними.

Знову ж таки ми маємо наголосити на можливості існування різних умов і мотивів, які вплинули на демонстрацію відчуття власної цінності, багатства внутрішнього світу, які, ймовірно, характеризують певну спрямованість особистості в спілкуванні, але в результатах тестування вони, в даному випадку, не знайшли свого відображення. Останнє ми можемо пояснити, передусім, тим, що нашими

респондентами були учні середніх закладів освіти, у яких самоцінність спілкування (як і самоцінність особистості) ще не є сформованими.

Високий показник за шкалою самоприйняття (шкала 6) мають групи з домінувальною альтероцентристською (0,773) і індиферентною (0,702) спрямованостями в спілкуванні. Також високий показник діагностовано у респондентів з конформним типом спрямованості у комунікативній взаємодії (0,6113). Найвищі показники за шкалою означають наявність симпатії до себе, прийняття самого себе як значущу особистість. Негативні показники за даною шкалою відсутні. Цікавим є той факт, що самі автори методики діагностики самоставлення розцінюють даний чинник як такий, що має суто захисний характер. Так, зниження рівня симпатії, на їхню думку, не є причиною самозвинувачення і, отже, вже в самій будові самоставлення закладено існування запобіжного механізму, що «захищає» симпатію.

Значущі відмінності показників за шкалою самоприйняття виявлені між даними груп з домінувальною маніпулятивною (0,313) і альтероцентристською (0,773) спрямованостями ($t=4,21$, $\rho<0,01$), авторитарною (0,323) і альтероцентристською (0,773) спрямованостями ($t=4,51$, $\rho<0,01$), індиферентною (0,702) і діалогічною (0,4004) тощо ($t=2,35$, $\rho<0,05$).

Найменший показник за шкалою самоприхильності (шкала 7) належить групі респондентів з домінувальною альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні (0,234) (достовірні відмінності виявлені в співвідношенні з даними груп з домінувальною авторитарною (0,641; $t=3,78$, $\rho<0,01$) та діалогічною (0,691; $t=3,92$, $\rho<0,01$) спрямованостями в спілкуванні. Представлений чинник самоставлення, на думку авторів методики (Столін & Пантелєєв, 2014), визначає, в першу чергу, бажання або небажання змін по відношенню до стану готовності (включаючи зміни в кращу сторону). В даному випадку отримані нами результати відповідають загальноприйнятому уявленню щодо альтероцентристської і авторитарної стратегіям в спілкуванні. Особлива значущість неадекватного образу «Я» і тенденція до збереження цих стратегій у міжособистісній взаємодії розглядаються як один із захисних механізмів самосвідомості.

Статистично значущих відмінностей між показниками груп за шкалою внутрішньої конфліктності (шкала 8) не виявлено. У процентному співвідношенні найвищий показник внутрішньої конфліктності характеризує групу осіб з домінувальною авторитарною (-0,433) і маніпулятивною (-0,382) спрямованостями в спілкуванні, а також індиферентною (-0,2837) тощо.

Визначаючи зміст фактора самоставлення, автори методики (Столін & Пантелєєв, 2014) розглядають його експлікацію як тенденцію до саморозуміння і рефлексії за умов суто негативного ставлення людини до самої себе. Заперечення даних якостей розцінюється особистістю як закритість, поверхневе самовдоволення і заперечення проблем. Доцільність окреслення даного аспекту самоставлення визначається сучасними уявленнями щодо самосвідомості як складового процесу аутокомунікації і з урахуванням конфліктного сенсу «Я», що реалізується у внутрішньому діалозі. Зважаючи на отримані нами дані, ми можемо зробити лише припущення щодо наявності різних механізмів в реалізації представленого фактора самоставлення, що об'єднує такі різні за стратегічними параметрами настановлення у взаємодії групи.

Таким чином, статистично значущу відмінність осіб з домінувальною діалогічною стратегією взаємодії від респондентів з вираженою авторитарною, маніпулятивною, конформною, альтероцентристською, фасилітативною або індиферентною спрямованостями в спілкуванні було виявлено лише за шкалою відкритості. Ці дані представлені в Додатку В, табл. В.1.

За іншими шкалами у діагностованих осіб з домінувальною діалогічною спрямованістю самоставлення в спілкуванні не мало статистично достовірних відмінностей від показників осіб з переважальною фасилітативною стратегією у взаємодії. Статистично значущі відмінності між показниками груп з домінувальною фасилітативною і індиферентною стратегіями тощо виявлено за шкалою самозвинувачення ($t=3,91$, $\rho<0,01$); між фасилітативною і конформною − за шкалою самоцінності ($t=4,46$, $\rho<0,01$), також, як і між фасилітативною і авторитарною ($t=2,63$, $\rho<0,05$); між фасилітативною і маніпулятивною − за цією ж шкалою самоцінності ($t=2,48$, $\rho<0,05$), що абсолютно точно характеризує основні відмінності стратегічних настановлень суб'єктів. В цілому, результати діагностики осіб з

домінувальною монологічною стратегією у взаємодії мають, як правило, протилежні (крайні) характеристики за різними шкалами самоставлення. Так, наприклад, за шкалою самозвинувачення найменший показник характеризує суб'єктів з домінувальною індиферентною стратегією у взаємодії, найвищий – осіб з домінувальною фасилітативною спрямованістю в спілкуванні ($t=3,91$, $\rho<0,01$); за шкалою самокерівництва найменший показник характеризує суб'єктів з конформною спрямованістю в спілкуванні, а найвищий результат відноситься до респондентів, знову ж таки, з фасилітативним типом комунікативної взаємодії ($t=4,46$, $\rho<0,01$).

За шкалою уявлень щодо ставлення оточуючих найменший показник характеризує групу осіб з переважальною альтероцентристською стратегією у взаємодії, а найбільш високий показник – за шкалою фасилітативного типу спрямованості ($t=4,52$, $\rho<0,01$). Найвищий показник за шкалою самоприйняття належить суб'єктам з домінувальною альтероцентристською комунікативною спрямованістю в спілкуванні, а найменший – за шкалою маніпулятивності ($t=4,21$, $\rho<0,01$). При цьому суб'єкти з домінувальними фасилітативною і діалогічною спрямованостями в спілкуванні відрізняються високими показниками по відношенню до респондентів з монологічними стратегіями спілкування за всіма шкалами самоставлення (крім шкали «закритості» стосовно діалогічного типу взаємодії).

Слід зазначити, що шкали самоставлення не вміщують інформації щодо мотив і умов його формування, але наявність найвищих та найнижчих показників в монологічних стратегіях взаємодії дозволяє припустити щодо їхнього захисного характеру, який виявляється в реальній ситуації спілкування. Так, наприклад, найбільш високі показники за шкалою самовпевненості мають суб'єкти з домінувальними авторитарною (0,680) і маніпулятивною (0,510) спрямованостями в спілкуванні, за шкалою самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих – особи з переважальною маніпулятивною (0,633), авторитарною (0,671) спрямованостями та індиферентним типом спрямованості у спілкуванні (0,654). За шкалою самоприйняття – особи з вираженою конформною спрямованістю у взаємодії (0,611)

та індиферентним типом спрямованості тощо (0,702). При цьому існують деякі суперечності і непослідовності, що характеризують особливості самоставлення респондентів з монологічною спрямованістю в спілкуванні (наприклад, високий рівень самоприйняття у суб'єктів з переважальною індиферентною спрямованістю, і, водночас, − найнижчий показник за шкалою самозвинувачення).

Звертає на себе увагу характерна для суб'єктів з домінувальною авторитарною спрямованістю в спілкуванні «жорсткість» внутрішньої структури «Я», небажання змін, уявлення щодо шанобливого і доброзичливого ставлення оточуючих за умов наявності високого рівня внутрішньої конфліктності. У осіб з переважальною маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні діагностовано високі показники за характеристиками: впевненість в собі, здатність до керованості власним «Я», висока соціальна пристосованість, яка нерідко поєднується з низьким рівнем симпатії щодо себе і самоприйняттям власного «Я».

Суб'єкти з домінувальною індиферентною комунікативною спрямованістю характеризуються, з одного боку, низьким рівнем соціального пристосування, уявленням щодо позитивного сприйняття їх особистості іншими людьми, і, при цьому, – низьким рівнем внутрішньої конфліктності, наявністю високих даних за самозвинуваченням і ставленням до себе як до впевненої і самостійної людини. З іншого боку, – у таких осіб діагностується досить-таки високий рівень самоприйняття.

Домінування альтероцентристської стратегії у взаємодії характеризується наявністю в результатах тестування показників самозвинувачення, сумнівів в здатності викликати повагу, думок щодо негативного ставлення оточуючих. При цьому діагностуються: високий рівень самоприйняття, керованість власним «Я», соціальна адаптивність, бажання змін.

Домінування конформної спрямованості в спілкуванні передбачає, згідно з результатами тестування, неабиякі сумніви в здатності викликати повагу зі сторони інших, відсутність тенденцій шукати причини явищ і вчинків в собі, своїй особистості, низький рівень керованості власним «Я» за умов наявності високого рівня самоприйняття.

Необхідно відзначити, що діалогічність представлена також високим рівнем самозвинувачення, тенденцією до прийняття негативного ставлення з боку оточуючих. Ці особливості, проте, поєднуються з такими, як, наприклад, внутрішня чесність і прийняття свого «Я», самокерівництво, що деякою мірою коригує негативні наслідки зазначених характеристик. Інші складові самоставлення, властиві суб'єктам з домінувальною діалогічною спрямованістю в спілкуванні, мають чітко виражений характер. Така особливість діалогічної комунікативної спрямованості може бути відображенням орієнтації людини на розвиток за рахунок прийняття деяких особливостей всіх типів взаємодії. Саме розвиток діалогічної спрямованості в структурі особистості, на нашу думку, стає можливим лише за умов наявності парадигми збереження прийнятних цінностей і, одночасно, − у визнанні успішності і можливості альтернативних стратегічних настановлень, що не суперечать, втім, власне моральним переконанням суб'єкта.

Спробуємо узагальнити презентовані в цьому підрозділі результати. Соціальний чинник, що впливає на вибір стратегії міжособистісної взаємодії, здатний здійснювати лише деякий загальний вплив, створюючи певні умови і напрямок розвитку особистості через, в даному випадку, соціально значущі вимоги і цінності. Під соціальними вимогами ми маємо на увазі офіційні настановлення в розвиткові особистості школяра, настановлення на його навчання та саморозвиток. Вплив соціуму як певних умов існування суб'єктів оцінити однозначно досить складно. На наш погляд, в цьому плані існують деякі суперечності між впровадженням діалогічних, фасилітативних і гуманістично зорієнтованих методів виховання, і також впливів, що здатні невротизувати життя педагогів в цілому. На жаль, на ділі реальна діалогізація, гуманізація і фасилітація педагогічних взаємостосунків є досить-таки далекою від кінцевої мети. Відбувається лише деяке «зміщення» або «зсув» ціннісних характеристик, коли за необхідні ціннісні, діалогічні, фасилітативні орієнтири тощо видаються маніпулятивні, індиферентні, конформні та інші поведінкові стратегії.

У процесі здійснення емпіричного дослідження ми дійшли висновку, що ідеальні уявлення стосовно улюбленого варіанту міжособистісної взаємодії в спілкуванні

знаходяться під постійним впливом певних соціальних умов і вимог. Так, для вчителів дисциплін фізико-математичного циклу є більшою мірою характерним домінування авторитарної спрямованості в спілкуванні, хоча і у вчителів, і у викладачів неабияку роль відіграють альтероцентристські цінності в міжособистісній взаємодії. Маніпулятивна стратегія комунікативної взаємодії більшою мірою є притаманна учням та студентам. Розглядаючи домінування альтероцентристської спрямованості педагогів в спілкуванні як тенденцію до професійно доцільної діалогізації взаємостосунків з учнями, ми зробили висновок про те, що соціальний чинник відображений лише в формі готовності особистості до зміни. При цьому досягнення діалогічності і фасилітативності в професійній педагогічній діяльності не гарантується тільки наявністю суспільно значущих вимог і норм.

Іншою особливістю представлених результатів можна назвати той факт, що рольові позиції суб'єктів фасилітативної взаємодії не завжди виявилися значущими у випадку аналізу ідеальних міжособистісних комунікативних настановлень суб'єктів. Повільні темпи реального професійного зростання, таким чином, пояснюються необхідністю здійснення серйозної і глибоко особистісної роботи. На цьому шляху нам представляється можливим відзначити дві основні проблеми: труднощі у визнанні фасилітативних взаємостосунків як цілі і складність здійснення цілеспрямованих змін внутрішніх характеристик самоставлення як основи для побудови гармонійної міжособистісної взаємодії.

Дана проблема виражена в деякому професійно-негативному прийнятті реальних діалогічних взаємостосунків у педагогічному середовищі, що відбивається на суб'єктивному трактуванні фасилітативної взаємодії як, переважно, взаємодії особистісно зорієнтованого характеру.

В цілому ми визначаємо фасилітативність суб'єкта, з одного боку, як сукупність найбільш дієвих прийомів: а) збереження діалогічних цінностей у взаємодії; б) досягнення фасилітативного ефекту в міжособистісному впливові. З іншого боку, саме поняття міжособистісного діалогу експліковано в парадигмі визнання іншої

людини як цінності, у відкритості, можливості постійного саморозвитку. Найбільш чітку експлікацію зазначені особливості знайшли у процесі аналізу самоставлення.

Так, вирішальною відмінністю осіб з домінувальною діалогічною стратегією взаємодії від респондентів з вираженими авторитарною, маніпулятивною, конформною, фасилітативною, альтероцентристською або індиферентною спрямованостями в спілкуванні було виявлено лише за шкалою відкритості. Іншими словами, внутрішні настановлення щодо власної особистості визначаються однозначно лише відкритістю, відсутністю захисних механізмів, які блокують можливість здійснення продуктивної та гармонійної особистісної взаємодії. Інші параметри самоставлення мають так би мовити «проміжний» характер, ніби «вбираючи» в себе всі найбільшою мірою прийнятні і дієві особливості самоставлення, кожна з яких характеризує будь-який тип монологічного або діалогічного спілкування. При цьому результати діагностики осіб з домінувальною монологічною стратегією взаємодії мають, як правило, полюсні (крайні) характеристики за різними шкалами самоставлення. Таким чином, можна стверджувати, що фіксація діалогічної спрямованості в спілкуванні, в тому числі – у фасилітативній взаємодії, є надзвичайно складним процесом. Це зауваження стосується, перш за все, суб'єктів з домінувальним монологічним настановленням у взаємодії.

Необхідно також відзначити, що негативне ставлення до фасилітативної стратегії взаємодії іншого в спілкуванні, цілком ймовірно, більшою мірою наближується до суто поведінкової оцінки, спрямованої на виявлення, перш за все, «знайомих» для особистості зразків поведінки і спілкування.

Ми довели, що необхідно не тільки не заважати, а й допомагати особистісному розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії. Як ми переконалися в процесі здійснення емпіричного дослідження, особливості структури самоставлення суб'єкта тісно пов'язані з процесом вибору певної комунікативної стратегії по відношенню до інших людей (домінування спрямованості суб'єкта в спілкуванні). При цьому існує безпосередній зв'язок між розвитком тих чи інших стратегічних комунікативних

тенденцій в структурі особистості суб'єкта і усвідомленням їм певних власних комунікативних характеристик.

Також нами було доведено, що зростання частки фасилітативних, діалогічних настановлень або альтероцентристських тощо в структурі комунікативної спрямованості суб'єкта призводить до усвідомлення (тобто, виокремлення в своїй структурі комунікативної поведінки) даних характеристик, а також таких особливостей у осіб з домінувальною маніпулятивною, авторитарною, конформною або індиферентною спрямованостями в спілкуванні.

За параметрами індиферентності та діалогічності комунікативних настановлень подібна ж ситуація є характерною для осіб з авторитарною і маніпулятивної спрямованостями в спілкуванні. В той же час, для респондентів з домінуванням конформного типу комунікативної поведінки зростання конформних або діалогічних характеристик призводить до усвідомлення авторитарних тенденцій у спілкуванні. А для респондентів, що характеризуються перевагою індиферентних комунікативних настановлень, зростання показників маніпулятивності в структурі комунікативної поведінки передбачає виділення конформних характеристик.

Для респондентів з домінуванням альтероцентристської спрямованості особистості у спілкуванні є властивим усвідомлення індиферентності власних комунікативних настановлень. Таким чином, ми можемо стверджувати щодо наявності певних закономірностей в усвідомленні суб'єктом тих чи інших особливостей своїх комунікативних настановлень залежно від того, який тип спрямованості в спілкуванні є для нього домінувальним.

Крім того, існують внутрішні неусвідомлювані залежності, які передбачають наявність зв'язку між окремими компонентами (типами комунікативної спрямованості) в цілісній структурі спрямованості особистості на спілкування. Урахування всіх цих особливостей є необхідним на етапі організації формувального експерименту. Результати емпіричного вивчення впливу певної стратегії вчителя і тенденцій в її сприйнятті школярами ми розглянемо в наступному підрозділі нашої роботи.

4.6. Вплив комунікативної спрямованості вчителя на фасилітативну взаємодію

Розпочати аналіз отриманих емпіричних даних, на наш погляд, необхідно з окреслення виявлених в процесі проведення дослідження загальних закономірностей за умов здійснення впливу вчителя на клас (або мікрогрупу) школярів в цілому. Слід зазначити, що вплив вчителів мав чітко виражений характер, що відповідає певному типу спрямованості особистості в спілкуванні. В цілому, час взаємодії вчителя і навчальної групи становив від 1 до 2 тижнів. Інші вчителі в цей період з групою не працювали. Крім того, тестування учнів здійснювалася відразу після навчального заняття. Діагностика комунікативної спрямованості вчителя проводилася за допомогою методики «СОС-З» (Братченко, 2020) і авторської методики спостереження (Хупавцева, 2017). Вчитель з тією чи іншою домінувальною комунікативною спрямованістю одночасно здійснював взаємодію з трьома класами школярів (приблизно по 30 чоловік у кожному).

Отже, ***метою даного етапу дослідження*** було вивчення впливу особливостей міжособистісної комунікативної спрямованості вчителя на домінувальні ціннісні комунікативні орієнтації в групі, які визначають плин фасилітативної взаємодії. Слід одразу ж зазначити, що ми врахували результати дослідження, отримані нами на попередньому етапі експерименту:

1. Експлікація домінувального типу міжособистісної взаємодії учнів зумовлена, ймовірно, особливостями педагогічного середовища, що було показано в попередньому підрозділі нашої роботи.

2. Чітко простежується той факт, що вплив «сильної», яскраво вираженою комунікативної спрямованості вчителя, як правило, поєднується з переважанням того ж типу взаємодії у учасників групи (так, за умов авторитарної взаємодії – домінування авторитарних ціннісних настановлень в групі, у разі діалогічної – діалогічних і т.п.).

3. Конформна і індиферентна спрямованості вчителя в спілкуванні, як було доведено, не здійснюють великою мірою значущого впливу на учнів.

4. На наш погляд, представляє неабиякий інтерес виражена полярність ціннісних орієнтацій респондентів в групах, які знаходяться в умовах монологічного типу впливу вчителя.

Зіставляючи отримані дані з результатами дослідження впливу соціальних чинників на вибір суб'єктом певної спрямованості в спілкуванні (описані в попередньому підрозділі), ми прийшли до висновку про те, що існують чітко виражені особливості структури комунікативних настановлень у суб'єктів педагогічних і психолого-педагогічних професій. Так, ми припустили, що якщо рольова комунікативна позиція суб'єкта у взаємодії передбачає певну противагу комунікативних настановлень (наприклад: авторитарність – конформність і т.п.), то за умов прийняття внутрішніх, особистісних цінностей відбувається їхнє однотипне привласнення.

Тому домінувальною *метою організації дослідження* на даному етапі було проаналізувати особливості педагогічної взаємодії суб'єктів з різними типами домінувальної спрямованості в спілкуванні, а також вивчити вплив цих особливостей на фасилітативну взаємодію. На початку дослідження були відібрані вчителі, які характеризуються домінуванням одного з 7 типів комунікативної спрямованості. Відбір вчителів залежно від домінування певної міжособистісної стратегії в спілкуванні здійснювався за критерієм експлікації певного типу спрямованості у взаємодії і його стійкості.

Фасилітативна взаємодія вчителя і групи відбувалася в процесі навчального заняття. Однак, при цьому слід відзначити, що навчальні заняття відрізнялися високим рівнем інтенсивності спілкування. Цьому завданню були підпорядковані як інструкції, запропоновані вчителем, так і обрана тема заняття. Використані ситуації спілкування не приймали відкрито оцінювального характеру, про що учні були повідомлені на початку проведення експерименту.

У цій частині дослідження ми спиралися на наступні уявлення щодо динаміки спрямованості особистості в спілкуванні. Кожен новий етап розвитку спирається на величезну кількість попередніх компонентів, які формують особистісний досвід людини. Тому ми передбачали наявність певних закономірностей міжособистісного

сприйняття і розвитку суб'єктів. Стратегічне настановлення в кожному комунікативному акті відображує загальну вірогідну спрямованість особистісного розвитку, і є парадигмою співвідношення всіх можливих альтернативних особистісних смислів (Леонтьев, 1977). Загальна спрямованість суб'єкта на спілкування, залишаючись відносно стабільним утворенням, по-різному виявляється в кожному окремому комунікативному акті. Звідси можна припустити, що важливі для нас динамічні особливості розвитку спрямованості особистості в спілкуванні можуть бути визначені через аналіз ситуативних варіантів комунікативної поведінки. Загальні стратегічні настановлення на спілкування, відображені в ситуативних комунікативних реакціях суб'єктів спілкування, відображені в кількості позитивних або негативних реакцій у відповідь на прояв певної комунікативної спрямованості партнера по спілкуванню. Інші способи аналізу отриманих даних створюють враження хаотичності та відсутності будь-якої системи в комунікативних реакціях респондентів, що мають те чи інше стратегічне настановлення на спілкування.

У нашому випадку проблема інструментарію, на наш погляд, знімається, тому реєструються суто ситуативні зміни, що відображують загальну (свідому або несвідому) суб'єктивну оцінку особистості іншого у процесі фасилітативної взаємодії. Кожен акт взаємодії передбачає певну ступінь оцінки партнерів по спілкуванню (залежно від змісту особистісного компонента в структурі даного акту).

Ситуативні реакції респондентів на певний тип спрямованості в спілкуванні визначаються за допомогою методу, який дозволяє виявити усвідомлене ставлення респондента до фасилітативної взаємодії (Бахарева, 2013) і методу, спрямованого на діагностику неусвідомлюваних фасилітативних впливів, що виявляються у вигляді посилення або послаблення тривоги (використано методику «Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності», запропоновану Ч.Д.Спілбергером і адаптовану Ю.Л.Ханіним (2019).

Тривожність представлена, в даному випадку, як фактор, що впливає на вибір суб'єктом стратегії поведінки і є суттєвим компонентом самоконтролю і

самовиховання. Особистісна тривожність визначається нами як стійка індивідуальна характеристика, яка відображує схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденцій сприймати досить широку парадигму ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожну з них певною реакцією. Як схильність показник особистісної тривожності активізується у процесі сприйняття певних стимулів, розцінюються людиною як небезпечні, пов'язані зі специфічними ситуаціями погрози його престижу, самооцінці, самоповазі.

Ситуативна тривожність визначається реакцією на стресову ситуацію і характеризується суб'єктивно пережитими емоціями, напругою, занепокоєнням тощо. Наше припущення полягало в тому, що найбільш ефективна фасилітативна взаємодія характеризується поєднанням низької ситуативної тривожності і тимчасовим коливанням в більшу сторону показника, що позначається як особистісна тривожність, що відображує внутрішню роботу з метою формування структурних особливостей самоставлення. Безумовно, мова йде не про зміну базових характеристик особистості, а про тимчасову зміну взаємостосунків через самоприйняття навчальної ситуації як особистісно значущої.

Діагностика змін, пов'язаних зі свідомим поданням «об'єкта» через «суб'єкта» фасилітативного впливу здійснювалася за шкалами: доброзичливість – недоброзичливість, зацікавленість – байдужість, заохочення ініціативи – придушення ініціативи, відкритість – закритість, прагнення відповідати – не відповідати соціальній ролі, боязнь можливих недоліків, занепокоєння за престиж, активність – пасивність у процесі спілкування, диференційованість у спілкуванні – відсутність диференційованості у спілкуванні, уважність до учнів – неуважність (все бачить тільки зі своєї точки зору, неуважний до того, хто говорить, і це впливає на те, що у вчителя створюється відчуття, що його не розуміють). В інструкції до опитувальника респондентові пропонувалося оцінити поведінку вчителя за шкалою від +5 до -5 залежно від ступеню експлікації тієї чи іншої характеристики. Оцінки виставлялися психологами середніх закладів освіти за розробленою нами «Шкалою експертної оцінки якостей та властивостей школярів» на уроках, які проводили

вчителі з певною домінувальною стратегією міжособистісної взаємодії (Хупавцева, 2017).

Обробку отриманих результатів ми почали зі спроби виявити загальні закономірності змін ситуативної та особистісної тривожності учнів і суб'єктивної і комунікативної оцінки за умов впливу вчителя на групу з певною домінувальною спрямованістю в спілкуванні (Додаток В, рис. В.1).

Деякі особливості отриманих результатів виявилися досить цікавими. Так, були виявлені помітні «коливання» як ситуативної, так і особистісної тривожності учнів у випадку впливу вчителя, який характеризується домінуванням різних комунікативних настановлень. Виняток становлять лише показники особистісної тривожності за умов впливів вчителів з переважальною маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні і показники ситуативної тривожності у випадку впливів педагога з домінувальною діалогічною комунікативною стратегією в спілкуванні.

В цілому суттєве зниження показників суб'єктивної оцінки комунікативної діяльності вчителя характеризує його вплив з авторитарною і індиферентною спрямованістю в спілкуванні. При цьому загальне збільшення показників суб'єктивної оцінки комунікативної діяльності педагога є характерним для впливу вчителів з домінувальною маніпулятивною і конформною комунікативною стратегією.

Однак, нас в першу чергу цікавили особливості педагогічної взаємодії, пов'язані з певними напрямками комунікативного розвитку респондентів з різними типами спрямованості в спілкуванні. Тому більш детально нам слід зупинитися на суб'єкт-суб'єктному аналізові міжособистісної взаємодії. Визначаючи тенденції в зміні показників тривожності в різних співвідношеннях стратегічних настановлень в міжособистісній взаємодії були виявлені наступні особливості:

1. Авторитарні респонденти характеризуються зниженням показників ситуативної тривожності за умов впливу вчителів з домінувальною авторитарною, альтероцентристською та діалогічною спрямованостями в спілкуванні. Якщо в традиційному процесі навчання ситуативна тривожність у школярів становила, як

правило, 0,5832 за результатами факторного аналізу, то в описаному випадку цей показник був 0,3263 балів. Деяке підвищення тривоги в цілому (з показника 0,5832 до 0,7129) відбувається у випадку маніпулятивного і конформного впливів. За умов впливу вчителя з індиферентною спрямованістю в спілкуванні для більшості випадків є характерним збільшення показників ситуативної тривожності, і коливання в бік зниження особистісної, тобто, − поява у школярів почуття дискомфорту від самої ситуації взаємодії.

2. Учні, які відрізняються домінуванням маніпулятивної стратегії взаємодії, реагують загальним підвищенням тривоги за умов впливові вчителів з переважальною авторитарної, індиферентної та діалогічної спрямованостями в спілкуванні і тенденцією до її зниження у разі конформної поведінки педагога в спілкуванні. Маніпулятивна комунікативна стратегія педагога характеризується у школярів з домінувальною маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні зменшенням показника особистісної тривожності і тенденцією до підвищення рівня ситуативної тривожності. Протилежна ситуація визначає вплив вчителя з домінувальною альтероцентристською стратегією в спілкуванні: зниження показників ситуативної тривожності і тенденція до збільшення показників особистісної тривожності (з 0,4526 балів до 0,6923 балів в середньому).

3. Респонденти з домінувальною конформною спрямованістю в спілкуванні за умов педагогічної взаємодії всіх типів комунікативної спрямованості демонструють, тою чи іншою мірою, загальне підвищення тривожності.

4. Учні з домінувальною альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні мають тенденції до підвищення тривожності у випадку впливу вчителя з переважальною маніпулятівною і альтероцентристською комунікативною спрямованостями в спілкуванні.

Реакція учнів даної групи на вплив вчителя з авторитарною, конформною, індиферентною настановленнями у взаємодії за умов оцінки комунікативної діяльності останніх є доволі позитивною.

Щодо переваги тенденції до зниження показників ситуативної тривоги ми можемо сказати лише в разі впливу педагога з домінувальною діалогічною та

фасилітативною спрямованостями в спілкуванні. При тому, що тут, як і в інших співвідношеннях різних типів комунікативної спрямованості, зберігається позитивна реакція щодо показників особистісної тривожності.

5. Учні з домінувальною індиферентною і авторитарною спрямованостями особистості в спілкуванні реагують зниженням показників тривожності в цілому за умов впливові вчителя з авторитарним і альтероцентристським типом міжособистісної взаємодії. Неоднозначні коливання показника особистісної тривожності є характерними для респондентів з домінувальною індиферентною спрямованістю за умов впливу вчителя з конформною і індиферентною комунікативними стратегіями. Зміни ситуативної тривожності спостерігаються у випадку впливові вчителя з домінувальною діалогічною спрямованістю в спілкуванні. Маніпулятивні і діалогічні впливи педагога викликають у школярів даної групи підвищення особистісної тривожності і зниження ситуативної. Теж саме можна сказати і щодо тенденцій в сприйнятті впливу вчителя з конформною комунікативною стратегією.

6. Школярі з переважальним діалогічним та фасилітативним типами комунікативної взаємодії мають найбільш різноманітні показники зміни тривожності за умов впливу вчителів з різними стратегічними настановленнями в спілкуванні. Однозначне збільшення показників тривожності відзначається лише у випадку впливу вчителів з домінувальною авторитарною і індиферентною спрямованостями в спілкуванні. Вплив вчителя з конформною стратегією в спілкуванні викликає тимчасове зростання показника особистісної тривожності і, в деяких випадках, – ситуативної тривожності. Цікавими особливостями, на наш погляд, відрізняються результати впливу маніпулятивного і альтероцентристського типів поведінки вчителів: відбувається зниження показників за шкалою ситуативної тривожності і збільшення показників за шкалою особистісної тривожності у всіх респондентів. В цілому щодо реакції учнів на діалогічний та фасилітативний впливи вчителя однозначно можна сказати лише те, що реєструється зменшення показників за шкалою особистісної тривожності.

Таким чином, можемо стверджувати, що:

- учні з домінувальною авторитарною спрямованістю в спілкуванні не розцінюють вплив вчителя з домінувальною авторитарною, альтероцентристською, індиферентною, фасилітативною, діалогічною комунікативною спрямованістю як небезпечні для престижу, самооцінки, самоповаги (особистісна тривожність);

- респонденти з переважальною маніпулятивною стратегією поведінки таким же чином реагують на вплив вчителів маніпулятивного і конформного типів;

- респонденти з домінувальною конформною спрямованістю особистості в спілкуванні всі впливи розцінюють як «особистісно небезпечні»;

- такий же висновок можна зробити і щодо респондентів з альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні;

- респонденти з індиферентним типом комунікативної спрямованості не вважають небезпечними для своєї самооцінки впливи вчителів з домінувальною авторитарною, альтероцентристською і, з деякими припущеннями, – конформної і індиферентної спрямованостями в спілкуванні;

- респонденти з переважальною діалогічною та фасилітативною спрямованостями в спілкуванні демонструють врівноваженість, тобто не реагують зміною показників за шкалами тривожності, лише щодо впливу вчителя з домінувальними діалогічним та фасилітативним типами комунікативної поведінки.

Зазначимо, що суб’єктивно пережиті емоції напруги, занепокоєння у відповідь на стресову ситуацію (ситуативна тривожність) можуть не збігатися з особистісно пережитим, значущим ставленням. Так, вплив вчителя характеризується переважанням індиферентних настановлень у взаємодії, підвищує у респондентів ситуативну напругу (показник збільшується з 0,3874 до 0,6531). Вплив вчителя з авторитарною спрямованістю в спілкуванні не викликає занепокоєння у респондентів з домінувальною авторитарною, індиферентною і альтероцентристською спрямованостями в спілкуванні. Вчителі з домінувальною маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні також не викликають тривоги у респондентів з переважальною індиферентною та діалогічною комунікативною спрямованостями. Вплив вчителя з конформним типом комунікативної поведінки не викликає зміни показників за шкалами тривожності у школярів з домінувальною

маніпулятивною, індиферентною та діалогічною спрямованостями в спілкуванні. Вплив альтероцентристського типу не викликає занепокоєння у респондентів авторитарного, маніпулятивного, індиферентного, діалогічного типів комунікативної спрямованості. Вплив вчителя з домінувальною діалогічною спрямованістю в спілкуванні не викликає змін показників за шкалами тривожності у школярів з переважальним авторитарним, альтероцентристським, а також індиферентним і діалогічним типами комунікативних настановлень.

На основі отриманих емпіричних даних ми вважаємо за можливе говорити стосовно певних тенденцій в зміні оцінок комунікативної діяльності вчителя у респондентів з різним типом домінувальних комунікативних настановлень. Аналізуючи отримані результати дослідження, ми виділили такі особливості:

1. Переважальні авторитарні настановлення в спілкуванні вчителя з домінувальною авторитарною спрямованістю у взаємодії (як і за умов суб'єктивної оцінки, описаній нами в попередньому підрозділі роботи), викликають загальну тенденцію до негативної оцінки комунікативної діяльності педагога. При цьому поведінка вчителя з домінувальною авторитарною спрямованістю особистості в спілкуванні суб'єктивно може бути інтерпретована респондентами з домінуванням того ж типу комунікативної поведінки, як «відкрите» (як показало опитування, респонденти даного типу до змісту шкали «відкритість» включають «відсутність приховування» і «реальне» ставлення вчителя). Респонденти з домінувальною маніпулятивною (за шкалою «відкритість» $t=3,38$, $\rho<0,05$), індиферентної (за шкалою «уважність» $t=2,56$, $\rho<0,05$) і діалогічної спрямованості в спілкуванні (за шкалами «доброзичливість» $t=2,83$, $\rho<0,05$; «зацікавленість» $t=2,73$, $\rho<0,05$) також оцінюють комунікативну діяльність вчителя з переважальною авторитарною комунікативною спрямованістю за всіма шкалами меншою мірою позитивно після взаємодії з ним. Респонденти з конформних типом комунікативних настановлень, на відміну від представлених в попередньому підрозділі даних, де вони часто демонструють бажання бачити себе саме як авторитарних суб'єктів, змінюють власну оцінку комунікативної діяльності вчителя з домінувальною авторитарною спрямованістю в спілкуванні після взаємодії з ним на менш високу. Втім, після

взаємодії вони виділяють більшою мірою таку характеристику комунікативної діяльності вчителя з авторитарним типом комунікативної поведінки, як активність. Респонденти з альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні дають більш позитивну оцінку педагогові з домінувальною авторитарною спрямованістю після взаємодії з ним за всіма шкалами оцінки комунікативної діяльності.

2. Вчитель з маніпулятивним типом комунікативної поведінки (як і в разі суб'єктивного ставлення щодо діагностованої стратегії за даними попереднього підрозділу) оцінюється в цілому більш позитивно після взаємодії з респондентами з маніпулятивною, індиферентною (за шкалою «заохочення ініціативності» $t=3,87$, $\rho<0,01$), авторитарною (крім зниження шкал активності і диференційованості), конформною (крім шкал відкритості та активності), діалогічною (крім шкал заохочення ініціативні і уважності/емпатії) спрямованості в спілкуванні. Респонденти з домінувальною альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні дають більш позитивну оцінку вчителю з маніпулятивним типом комунікативної поведінки після взаємодії з ним за шкалами зацікавленості, відкритості, диференційованості, і менш позитивну оцінку – за шкалами заохочення ініціативи, активності, уваги.

3. Демонстрація вчителем конформної стратегії взаємодії викликає в цілому зниження оцінки його комунікативної діяльності у респондентів з маніпулятивною, альтероцентристською, фасилітативною та діалогічною спрямованістю в спілкуванні. Більш позитивну оцінку поведінка вчителя з домінувальною конформною спрямованістю в спілкуванні отримує у респондентів з індиферентною комунікативною спрямованістю (за шкалою «зацікавленість» $t=2,72$, $\rho<0,05$). Респонденти з авторитарною спрямованістю в спілкуванні після взаємодії з вчителем «конформного типу» в цілому більш позитивно оцінюють його поведінку (за шкалою «відкритість» $t=2,96$, $\rho<0,05$). Втім, в деяких випадках вони відзначають і недоброзичливе ставлення вчителя. Респонденти з конформною спрямованістю в спілкуванні більш негативні оцінки комунікативної поведінки педагога з домінувальною конформною спрямованістю в спілкуванні дають лише за шкалами відкритості ($t=2,43$, $\rho<0,05$) і диференційованості ($t=3,32$, $\rho<0,05$). За іншими

шкалами відзначені більш суттєві зміни в позитивну сторону (зокрема, за шкалою «уважність» t=3,78, ρ<0,01).

4. Альтероцентристський вплив педагога оцінюється позитивно за всіма шкалами респондентами авторитарної (за шкалою «диференційованість в спілкуванні» t=2,25, ρ<0,05, за шкалою «уважність» t=2,43, ρ<0,05), конформної спрямованості, маніпулятивної тощо (за шкалою «заохочення ініціативи» t=2,78, ρ<0,05, за шкалою «відкритість» t=3,29, ρ<0,05), за винятком шкали диференційованості. Менш позитивну оцінку комунікативної діяльності вчитель з домінувальною альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні отримує після взаємодії з боку школярів фасилітативної комунікативної спрямованості (за шкалою «відкритість» t=3,42, ρ<0,05). Останні, втім, дають більш високу оцінку за шкалою зацікавленості школярів, наголошуючи на тому, що вчитель виявляє більший інтерес до учнів порівняно з їхніми очікуваннями. Респонденти альтероцентристської спрямованості в спілкуванні оцінюють вчителя з домінувальною альтероцентристською комунікативною спрямованістю негативно після взаємодії з ним за шкалами добросердечності (t=3,32, ρ<0,05), зацікавленості (t=3,40, ρ<0,05), активності (t=3,14, ρ<0,05) та більш позитивно за шкалами відкритості (t=3,86, ρ<0,01), диференційованості (t=3,56, ρ<0,05), уважності (t=3,27, ρ<0,05).

5. Вчитель з діалогічним типом комунікативної спрямованості викликає позитивні оцінки у респондентів з індиферентною спрямованістю в спілкуванні і негативні, за винятком шкали зацікавленості, − у школярів з домінувальною авторитарною спрямованістю у взаємодії. Респонденти з маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні відзначають після взаємодії з вчителем з діалогічним типом комунікативної поведінки в більшій мірі виражену недоброзичливість (результати змінилися з 0,4753 до -0,2234), придушення ініціативи (з 0,5623 до -0,2245), пасивність (з 0,2341 до 0,5184). При цьому не залишаються поза увагою і позитивні якості школярів: диференційованість в спілкуванні (результати зросли з 0,3843 до 0,5911), уважність (з 0,2911 до 0,5485). Респонденти з конформною спрямованістю в спілкуванні після взаємодії з вчителем фасилітативного типу оцінюють його більш високо за шкалами доброзичливості (результати зросли з 0,3582 до 0,6128),

зацікавленості (з 0,2114 до 0,5410), активності (з 0,3102 до 0,6127). При цьому збільшилися показники за шкалами «придушення ініціативи» (результати змінилися з -0,2289 до 0,4210), «закритість» (з 0,2718 до 0,5610), «відсутність диференціювання» (з -0,2843 до 0,5163) і «уважність» (з 0,3483 до 0,6127). Респонденти з альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні бачать в поведінці вчителя діалогічної комунікативної спрямованості після взаємодії з ним більшою мірою доброзичливість (результати зросли з 0,3892 до 0,5344), відкритість (з 0,4701 до 0,5684), активність (з 0,3384 до 0,5872), з одного боку, і зацікавленість (з 0,3563 до 0,6281), диференційованість (з 0,4255 до 0,6182), уважність (з 0,2710 до 0,5658) – з іншого. Дані респондентів діалогічного типу комунікативної поведінки після взаємодії з вчителем фасилітативного типу зросли за показниками «зацікавленість» (з 0,3058 до 0,6827), «активність» (з 0,3912 до 0,6923), «уважність» (з 0,3858 до 0,7251).

6. Індиферентність впливу комунікативних настановлень вчителя призводить до формування негативної оцінки комунікативної діяльності у школярів з домінувальними маніпулятивною, конформною (за шкалою «зацікавленість» $t=3,34$, $\rho<0,05$), індиферентною спрямованостями в спілкуванні, а також діалогічною та фасилітативною тощо (за винятком шкали доброзичливості). Респонденти з перевагою авторитарних комунікативних настановлень після взаємодії з вчителем «індиферентного типу» знижують оцінку за шкалами доброзичливості ($t=2,83$, $\rho<0,05$), відкритості ($t=3,01$, $\rho<0,05$), диференційованості ($t=2,58$, $\rho<0,05$) і уважності ($t=2,85$, $\rho<0,05$), і збільшують її щодо зацікавленості ($t=3,11$, $\rho<0,05$), активності ($t=4,27$, $\rho<0,01$) і заохочення ініціативи ($t=3,37$, $\rho<0,05$). Респонденти з альтероцентристською стратегією взаємодії змінюють свою думку щодо комунікативної діяльності вчителя з індиферентною спрямованістю в спілкуванні в негативну сторону за шкалами зацікавленості ($t=2,73$, $\rho<0,05$) і заохочення ініціативи ($t=3,41$, $\rho<0,05$). За іншими шкалами учні дають більш високу оцінку комунікативним особливостям поведінки вчителя.

Узагальнивши результати зміни оцінки комунікативної діяльності вчителя за всіма шкалами залежно від співвідношення комунікативних стратегій суб'єктів міжособистісного взаємодії, ми виділили такі особливості:

1. Аналізуючи зміну показників оцінки комунікативної діяльності вчителя до і після міжособистісної взаємодії виявлено, що учні, за винятком тих, які вирізняються домінуванням конформної і індиферентної спрямованості в спілкуванні, дають більш позитивну оцінку (порівняно з очікуваною) комунікативній діяльності педагогів з однотипною комунікативною спрямованістю.

2. Вчитель з фасилітативною або діалогічною спрямованістю в спілкуванні після взаємодії із школярами оцінюється усіма респондентами менш позитивно. Однак, в оцінці комунікативної діяльності вчителя завжди за однією із шкал (ця шкала залежить від типу комунікативної спрямованості учня) спостерігається збільшення позитивних оцінок.

Цікавими є й оцінки респондентів з діалогічною спрямованістю в спілкуванні щодо вчителя з домінувальною маніпулятивною комунікативною спрямованістю, яке характеризується за умов загального позитивного ставлення зниженням показників за шкалою «заохочення ініціативи» учнів (тобто, відзначається бажання домінувати) і «зацікавленості» (іншими словами, відсутнім є прагнення до емпатійного розуміння), що в даному випадку має на увазі наявність досить продуманого і аналітичного підходу до оцінки особистісних якостей вчителя. Звертає на себе увагу і те, що за умов загальної негативної оцінки, ставлення щодо комунікативної діяльності педагога з домінувальною індиферентною спрямованістю в спілкуванні є досить доброзичливим, на відміну, скажімо, від оцінки вчителів авторитарного, конформного і навіть альтероцентристського типів комунікативної спрямованості.

3. Зіставляючи отримані результати з даними попереднього підрозділу, що відображають бажання суб'єкта бачити себе на позиції тієї чи іншої комунікативної спрямованості, ми прийшли до наступного висновку: у разі, якщо респонденти не мають інформації про те, який саме тип комунікативної спрямованості в спілкуванні

демонструє вчитель, вони можуть відкидати, тобто давати негативні оцінки тим комунікативним стратегіям, які були раніше обрані ними в якості ідеальних.

Виняток становлять респонденти з домінувальною авторитарною спрямованістю в спілкуванні. Ті з них, які визнають наявність авторитарності в своїй поведінці, дають більш позитивну оцінку комунікативній діяльності вчителя з авторитарною спрямованістю в спілкуванні після взаємодії з ним. Інші учні, вважаючи за краще називати власні авторитарні настановлення в спілкуванні маніпулятивними, чітко визначають їх у вчителя і дають більш високу оцінку фасилітативній стратегії після взаємодії з педагогом з маніпулятивною комунікативною стратегією. Цими ж учнями дається позитивна оцінка конформній, негативна – індиферентній, альтероцентристській і діалогічній стратегіям взаємодії вчителя, що є абсолютно протилежною оцінкою щодо них у разі їх обговорення.

Респонденти з домінувальною маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні після взаємодії з вчителем тієї ж комунікативної спрямованості зберігають в цілому позитивну оцінку його комунікативних якостей. Позитивне ставлення учнів з домінувальною маніпулятивною особистісною спрямованістю в спілкуванні власних комунікативних особливостей характеризує і суб’єктивне ставлення до них (див. дані в попередньому підрозділі). При цьому позитивне ставлення до комунікативної діяльності вчителя з домінувальною індиферентною та діалогічною спрямованостями в спілкуванні суттєво змінюється. В даному випадку, коли учні оцінюють не абстрактний тип спрямованості в спілкуванні, а дають оцінку комунікативній діяльності реального вчителя, ті ж типи комунікативної спрямованості мають тенденцію до змінювання в процесі взаємодії в негативну сторону порівняно з очікуваними характеристиками.

Тенденції щодо розбіжностей свідомого вибору найкращої комунікативної стратегії і реального ставлення до неї виявляються і за умов співставлення даних респондентів з домінувальною конформною спрямованістю в спілкуванні. Особливо чітко ця особливість отриманих результатів виявляється у ставленні до вчителя з авторитарним типом поведінки у взаємодії. Респонденти конформної спрямованості в спілкуванні демонструють негативне ставлення щодо авторитарної стратегії

педагога в реальній ситуації взаємодії (спостерігається зниження показників оцінки комунікативної діяльності вчителя за всіма шкалами). Та ж саме розбіжність діагностується між небажанням бачити в собі конформні якості і позитивним ставленням до конформної стратегії, що також спостерігається за умов експлікації оцінки комунікативної діяльності вчителя конформної спрямованості.

Зазначені особливості виявляються і за умов аналізу результатів респондентів з домінувальною альтероцентристською, індиферентною, фасилітативною та діалогічною спрямованостями в спілкуванні. Так, наприклад, респонденти з індиферентною стратегією поведінки негативно оцінюють комунікативну діяльність вчителя з однотипною спрямованістю в спілкуванні. При цьому, як правило, дають позитивну оцінку індиферентності як певної стратегії взаємодії і т.п. Таким чином, має місце у школярів розбіжність між декларованими, ідеально бажаними типами комунікативної спрямованості та реальним ставленням до них.

В результаті діагностики особистісної та ситуативної тривожності до і після впливу вчителя з певною домінувальною спрямованістю в спілкуванні ми виявили деякі особливості динаміки показників особистісної і ситуативної тривожності. Реєструвалося однозначне збільшення або зменшення показників за шкалою особистісної тривожності залежно від типу міжособистісної стратегії поведінки вчителя і комунікативної спрямованості особистості учня.

Підвищення ситуативної тривожності порівняно зі звичайним рівнем означає появу почуття дискомфорту, напруги в міжособистісних стосунках. Зниження ситуативної тривожності в процесі взаємодії або збереження колишнього її рівня тлумачиться, відповідно, як прийняття певної стратегії, орієнтація на даний тип спрямованості в спілкуванні, почуття комфорту від впевненості в даній ситуації взаємодії.

Найбільш дієвий вплив ми схильні бачити в тому випадку, коли поєднується зниження ситуативної тривожності і збільшення показників особистісної, що відображує внутрішню роботу із формування структурних особливостей самоставлення. Цей процес характеризує такі тенденції в орієнтації респондентів на прийняття певного впливу як особистісно значущого: індиферентність ->

конформність, індиферентність -> маніпулятивність, маніпулятивність -> альтероцентризм, альтероцентризм -> авторитарність, альтероцентризм -> діалогічність, діалогічність -> фасилітативність, фасилітативність -> конформність, фасилітативність -> альтероцентризм.

Орієнтації респондентів на певний тип комунікативної поведінки (прийняття його як особистісно-значущого) представлені на рис. В.1, Додатку В. Крім того, виявлено статистично значущий кореляційний зв'язок між зниженням ситуативної тривожності і зростанням «особистісної» у випадках взаємодії партнерів спілкування з однотипною комунікативною спрямованістю.

Виявлені орієнтації на певні стратегічні настановлення особистості у взаємодії дозволяють зробити кілька припущень: а) в парадигмі кожного ціннісно стратегічного настановлення у взаємодії можливою є експлікація кількох різноспрямованих тенденцій розвитку; б) тенденція розвитку певної комунікативної спрямованості особистості має відображувати: певний рівень розвитку її структурних компонентів, ступінь ознайомлення школярів з іншими стратегічними настановленнями, характеристику мотивів опанування тією чи іншою стратегією комунікативної взаємодії і т.п.

В цілому монологічні типи спрямованості особистості в спілкуванні, зорієнтовані на підпорядкування, визначаються більшою схильністю до коливань (або зростання) показників особистісної тривожності. Ці ж тенденції характеризують респондентів з індиферентною спрямованістю в спілкуванні. Цікавим, з нашої точки зору, є той факт, що за умов впливу вчителів з домінувальною авторитарною, маніпулятивною, фасилітативною, діалогічною спрямованостями особистості в спілкуванні на респондентів з тим же типом комунікативної спрямованості у школярів спостерігається зменшення показників за шкалою особистісної тривожності.

Зіставляючи коливання тривожності в процесі взаємодії з суб'єктивною зміною оцінки комунікативної діяльності вчителя, ми виявили значущий кореляційний зв'язок між зниженням ситуативної тривожності і збільшенням показників особистісної, з одного боку, і зростанням загальної позитивної оцінки комунікативних особливостей впливів суб'єкта, – з іншого. Ця особливість є

характерною для поєднань: альтероцентристського типу комунікативної спрямованості учня – авторитарний тип поведінки вчителя, індиферентний тип комунікативної спрямованості учня – маніпулятивна спрямованість в спілкуванні педагога, маніпулятивна спрямованість в спілкуванні у школяра – альтероцентристський тип поведінки вчителя в спілкуванні, індиферентне комунікативне настановлення в спілкуванні учня – діалогічна спрямованість особистості в спілкуванні вчителя, фасилітативний тип комунікативної спрямованості вчителя – авторитарний тип поведінки учня.

Загальне зростання позитивної оцінки комунікативної діяльності вчителя є характерним і для тих випадків, коли комунікативна спрямованість взаємодіючих суб'єктів є однотипною (наприклад, «маніпулятивність» – «маніпулятивність», «конформність» – «конформність» і т.п.). Не поширюється зазначена особливість лише на школярів з діалогічною або фасилітативною спрямованостями в спілкуванні, які більш негативно оцінюють вчителів всіх інших типів комунікативної спрямованості після взаємодії з ними. Як ми вже відзначали, педагоги з домінувальною фасилітативною спрямованістю в спілкуванні, в свою чергу, часто оцінюються школярами з переважальною авторитарною, маніпулятивною, конформною, альтероцентристською діалогічною комунікативною спрямованостями після взаємодії з ними більш негативно. Виняток становлять учні з індиферентною спрямованістю, що оцінюють комунікативні особливості вчителя з фасилітативною стратегією взаємодії більш позитивно після взаємодії з ними за всіма шкалами.

В цілому вчитель з домінувальною маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні отримує у школярів незалежно від їх типу комунікативної спрямованості найбільшу кількість позитивних оцінок після взаємодії. Переважання тенденцій до негативної оцінки після взаємодії характеризує ставлення учнів до вчителів з переважальним авторитарним і індиферентним типом комунікативної спрямованості.

Особливо хотілося б зупинитися на деяких цікавих фактах щодо ставлення до вчителів з конформною і індиферентною стратегіями взаємодії. По-перше, відзначається відсутність зростання індиферентних і конформних характеристик в

групах за умов взаємодії з вчителями, які відрізняються домінуванням однотипної для школярів комунікативної спрямованості особистості в спілкуванні. По-друге, учні конформної спрямованості в спілкуванні дають негативну характеристику конформному типу взаємодії. Крім того, школярі і з конформним, і з індиферентним типом комунікативної поведінки не в змозі адекватно визначити той же тип комунікативної спрямованості у партнера по спілкуванню на відміну від інших респондентів. При цьому учні з домінувальною індиферентною спрямованістю в спілкуванні характеризуються ще й відсутністю «чутливості» щодо впливів соціального характеру, в тому числі – фасилітативної стратегії комунікативної взаємодії.

4.7. Емпіричне дослідження окорухової активності школярів за умов їхньої участі у фасилітативній навчальній діяльності

Під час проведення констатувального дослідження нами оцінювалася можливість використання різних показників зорової діяльності для характеристики тимчасових, точних і змістових аспектів продуктивності пізнавальних процесів у школярів в ході їхньої участі у фасилітативній навчальній діяльності. В дослідженні брали участь школярі сформованих нами груп F1-F6.

Окорухова функція зорової системи розглядалася нами як зорова діяльність, оскільки мова йде щодо предметно зумовленого цілеспрямованого перенесення погляду, що відповідає за здійснення зовнішньої предметної діяльності (як послідовну сукупність операцій і дій) і організує і регулює психічну (мисленнєву) діяльність.

Було досліджено і узагальнено зібраний нами масив первинних даних окорухової активності (в цілому в констатувальному дослідженні було зареєстровано близько 400 тис. фіксацій погляду). Виділено суттєві стійкі прояви і залежності, що характеризують зорову діяльність школярів у процесі розв’язання ними фасилітативної задачі.

В ході експериментальних досліджень був розроблено і апробовано метод дослідження психологічних особливостей зорової діяльності. Цей метод забезпечує отримання інформації щодо зорової діяльності, а саме об'єктивної комплексної інформації стосовно тимчасових і просторових характеристик рухів очей людини в процесі конкретної (освітньої, фасилітативної та ін.) діяльності.

4.7.1. Характеристика апаратурно-вимірювального комплексу

В якості вимірювальної апаратури використовувався «Реєстратор напрямку погляду» (Eye mark recorder, model V – «EMR-V»), виробництва японської фірми «NAC», який складається з:

- легкого і зручного оголовника, що встановлюється на голову людини з трьома мікротелекамерами: телекамерою загального огляду і двома телекамерами реєстрації відбитого відблиску від зіниць лівого і правого очей;
- портативного блоку управління з метою перетворення сигналу в стандартний телевізійний сигнал;
- мікротелемонітору для оперативного контролю за поглядами очей і настройок мікротелекамери (за умов фіксації апаратури на голові);
- портативного відеомагнітофона (для запису відеосигналу).

Для обробки отриманої інформації щодо окорухової активності використовувалася апаратура:

1) стаціонарний телемонітор для загального контролю експерименту в ході запису і наступних повторних відтворень в метою аналізу і обробки інформації;

2) блок обробки телевізійного сигналу V-19, що забезпечує на виході:

- аналоговий сигнал переміщення погляду обох очей за двома координатами X і Y, які подаються на паперовий фіксатор;
- сигнал в цифровому коді, відповідному координатам поля, що людина добре бачить, який подається в ПЕОМ за інтерфейсом RS-232C (послідовний фіксатор);

3) сучасний ПЕОМ.

Основні технічні характеристики реєстратора EMR-V:

1. Частота реєстрації інформації (координат положення ока в момент фіксації погляду, що вказує точку фіксації погляду на об’єкті) – 30 гц.

2. Дискретність реєстрації координат положення ока в момент фіксації погляду за горизонталлю – 320 точок; за вертикаллю – 244 точки.

3. Поле зору за горизонталлю – 60 град. і за вертикаллю – 45 град.

4. Час роботи людини з головним пристроєм до перших ознак втоми − приблизно 1 година.

Максимальна похибка визначення кожної конкретної точки фіксації погляду не перевищувала 1,5 град. Робота реєстратора EMR-V полягає в наступному. На голову учня встановлюється і жорстко закріплюється головний пристрій реєстратора (див. блок-схему, рис. 4.1). Сферична поверхня очей висвітлюється світловим потоком в інфрачервоній зоні, що не знаходиться в полі зору області від світлодіода, встановленого на головному пристрої, який синхронно переміщується одночасно з головою. В результаті того, що цей пристрій розташований збоку від голови, щоб не загороджувати людині зону огляду, світловий потік спрямовується на очне яблуко за допомогою напівпрозорого дзеркала відображення (позначка 1).

Світловий відблиск на рогівці ока, що утворюється в результаті його засвічення, за допомогою напівпрозорого дзеркала (позначка 1) і дзеркала (позначка 4) спрямовується в оптичну систему (позначка 5), що забезпечує проєкцію цього світлового відблиску на матрицю з 320 х 244 світлочутливих елементів, що є основою відеокамери (позначка 7). Електричний сигнал від відеокамери надходить в блок перетворення (позначка 8), що формує стандартний телевізійний сигнал і містить інформацію стосовно координат (X і Y) відблиску ока, зареєстрований за допомогою відеомагнітофону.

Телевізійний сигнал від блоку перетворення надходить в блок обробки V-99, який здійснює виокремлення із загального вхідного сигналу інформацію щодо координат фіксацій погляду за осями X і Y. Завдяки цьому відбувається формування у вигляді цифрового коду в діапазоні 0-320 за віссю X, і в діапазоні 0-244 за віссю Y.

Реєстратор з частотою 30 гц забезпечує реєстрацію координат фіксації людиною погляду у вигляді аналогового або цифрового коду в системі координат пов’язаної з

головою. У разі, якщо голова людини є нерухомою, можливою є безпосередня автоматична розшифровка інформації, що передбачає порівняння координат фіксації погляду із заздалегідь введеними в пам’ять ПЕОМ координатами приладу, і це уможливлює підрахунок тривалості фіксації погляду на окремих індикаторах.

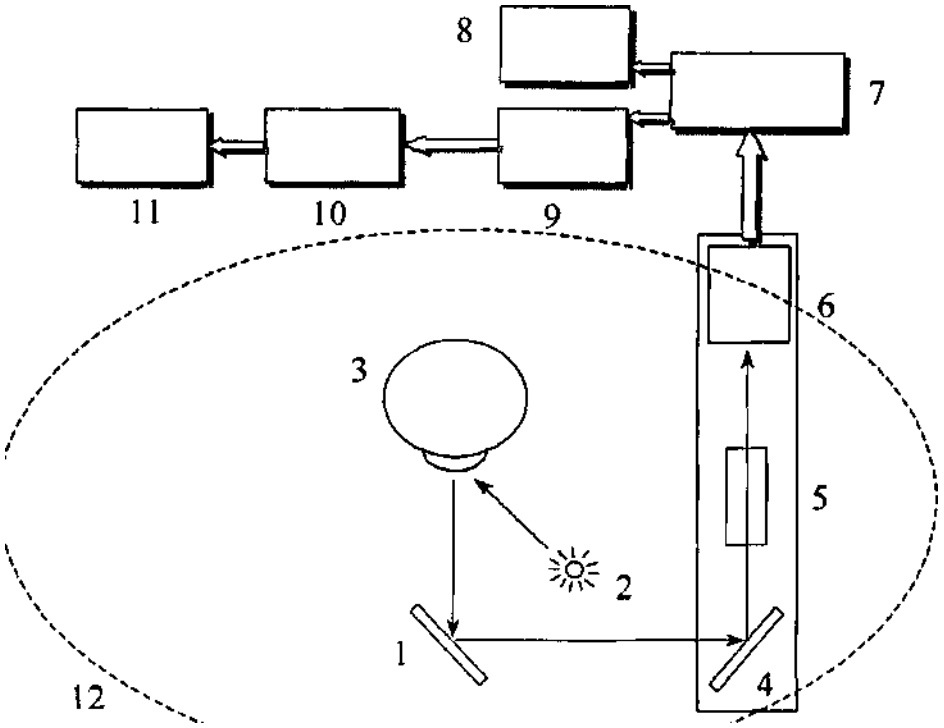


Рис. 4.1. **Блок-схема пристрою для реєстрації напрямку погляду людини**

Умовні позначки: 1 – напівпрозоре дзеркало; 2 – світлодіод; 3 – око людини; 4 – дзеркало; 5 – оптична система; 6 – матриця світлочутливих елементів; 7 – блок перетворення; 8 – відеокамера; 9 – відеомагнітофон; 10 – блок цифрової обробки даних; 11 – ПЕОМ; 12 – оголовник, що закріплюється на голові людини.

Реєстратор, який використовувався в роботі, є одним із серії реєстраторів, заснованих на опроміненні ока невидимим світловим потоком, що реєструє сигнали рогівкового відблиску від ока.

У природних умовах людина в ході мисленнєвої (або пізнавальної) діяльності здійснює невеликі рухи головою, як правило, − в напрямку перенесення погляду. Це викликає постійне переміщення зорового поля (зорової сцени) в поле огляду екрану і, відповідно, відбувається зміщення координат зовнішніх об’єктів діяльності щодо координатної сітки реєстратора EMR-V.

Автоматична розшифровка цифрової інформації, що характеризує саме окорухову активність людини, здійснювалася за допомогою комп’ютера з урахуванням спеціально розроблених технічних програм; при цьому реалізовувався авторський

алгоритм обробки первинного потоку цифрової інформації щодо поточних координат фіксації очей за осями X і Y, що враховує поворот голови людини.

Принцип реєстрації напрямку погляду людини полягає в наступному. Людина в процесі мисленнєвої діяльності послідовно фіксує свій погляд на різних об'єктах своєї діяльності. При цьому вона, як правило, мимоволі повертає голову (на невеликі кути), прагнучи забезпечити найкращі умови сприйняття інформації. Перенесення погляду здійснюються стрибкоподібно і швидкість перенесення погляду характеризується великим абсолютним значенням (в інтервал часу 0,03 сек. до 2-3 град.). Поворот голови здійснюється більш плавно (з огляду на величину голови) зі швидкістю значно меншою швидкості перенесення погляду.

В процесі фіксації людиною погляду на конкретному об'єктові і повороті нею голови очне яблуко також повертається разом з головою. Кут повороту очного яблука практично дорівнює куту повороту голови (з похибкою, яка відповідає похибці технічного пристрою, що здійснює реєстрацію). Реєстратор напрямку погляду EMR-V дозволяє контролювати поворот очного яблука щодо голови і забезпечує формування аналогових і цифрових сигналів за координатами X і Y, пропорційних цим поворотам. Цей сигнал представлений у вигляді послідовних ділянок швидкої і повільної зміни координат фіксації погляду за осями X або Y, відповідних переносам погляду і поворотам голови за умов чітко фіксованого погляду.

З даного сигналу, пропорційного поворотам очей щодо голови, реєструються і послідовно підсумовуються ті ділянки швидкої зміни координат, відповідні переносам саме погляду з однієї точки простору до іншої. Оскільки зміни координат простору, за яким проводиться спостереження, не відбувається (за рахунок виключення повороту голови), то переноси погляду людини щодо координат відповідних об'єктів простору, за яким спостерігається, представляють собою напрямки погляду людини на конкретні елементи простору, що свідчить щодо активної мисленнєвої діяльності людини.

Зв'язок між комп'ютером і блоком обробки даних здійснювався через послідовний порт (стандартний інтерфейс RS-232C). Вхідна інформація від системи EMR-V надходить до блоку у вигляді телевізійного сигналу, що містить відеоінформацію і інформацію щодо координат фіксацій лівого і правого очей людини за осями X і Y.

Записана на комп’ютер інформація від блоку обробки V-99 виглядає наступним чином: перші три числа – координати мітки за віссю X, наступні три числа – координати за віссюY, потім знову за віссю X і за віссю Y через проміжок часу 0,03 сек. і т.д.:

174091 170093 171093 170093 174091 170091 170091 175091 167091 171088 175086 171088 171088 180086 175083 174081 181079 180079 184079 175083 174083 170083 ...

Програма автоматичної розшифровки первинних даних реєстрації (Абушкин, 2003) напрямку погляду забезпечує:

- автоматичну розшифровку файлу, отриманого в ході роботи програми забезпечення інтерфейсу між реєстратором напрямку погляду і комп’ютером, відповідно до алгоритму інтерпретації координат фіксації погляду − змінних координат об’єктів уваги людини;

- розрахунок тривалості однієї фіксації погляду між двома послідовними саккадами з координатами даної фіксації і поточного часу початку фіксації погляду;

- формування файлу, що містить весь обсяг інформації вихідного файлу, представленого у вигляді безперервної послідовності, що складається з: порядкового номера саккади; поточного часу початку фіксації погляду; тривалості фіксації погляду; координат фіксації погляду за горизонтальною і вертикальною віссю і презентацію інформації в формі таблиці (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Послідовність саккад з їхніми координатами (наведено у якості прикладу)

Поточний час реєстрації(сек)	Тривалість фіксації (сек)	Координати за осями	
		X(од)	У(од)
0,00	0,03	149	86
0,03	0,30	124	62
0,33	0,33	157	94
0.67	0.23	97	59
0,90	0,40	107	84
1,30	0,67	80	87
1,97	0,03	130	95
2,00	0.07	230	107

4.7.2. Аналіз емпіричних результатів школярів за умов їхньої участі у фасилітативній освітній діяльності

Експериментальні дослідження включали в себе наступні етапи. На *першому етапі* досліджувалася фасилітативна навчальна діяльність школярів. У монографії представлені найбільш типові результати учнів. На цьому етапі емпіричного дослідження було здійснено змістовний якісний і кількісний аналіз первинних даних окорухової активності школярів у процесі виконання ними жорстко регламентованої (і, отже, порівняльної) діяльності з метою розв'язання фасилітативної задачі. На основі отриманих нами даних було розроблено метод дослідження зорової діяльності, який в подальшому на другому етапі констатувального дослідження було застосовано для аналізу фасилітативної навчальної діяльності школярів середніх закладів освіти і який був доопрацьований нами з урахуванням фасилітативної освітньої діяльності учнів з різних дисциплін. В якості фасилітативного навчального матеріалу нами було використано задачі з різних предметів (фізики, математики, хімії, біології, географії, української мови, української літератури, зарубіжної літератури, англійської мови тощо) (Хупавцева, 2018).

У змістовому плані в ході дослідження були виконані наступні види діяльності. Розробці конкретних механізмів обробки та перетворення первинних цифрових записів окорухової активності респондента передував комплексний змістовий аналіз первинних емпіричних даних щодо переміщення погляду школяра.

Комплексний аналіз цих даних вміщував в себе, передусім, візуальний перегляд і якісний аналіз відеозапису щодо характеру переміщення погляду в межах зорового поля. При цьому підраховувалася кількість нецільових відволікань погляду, кількість фіксацій погляду з контрольованої зони (за рахунок можливих зсувів оголовники реєстратора), кількість моргань (при цьому зникає відблиск і на мить – фіксація погляду).

Було зроблено узагальнений аналіз структурної та тимчасової діаграм розподілу погляду, представлених в координатах зорового поля і в тимчасових координатах з

метою отримання загального уявлення щодо саккадну активність ока, характер розподілу уваги школярем і особливості інших видів рухів очей.

На рис. Д.1–Д.5 Додатка Д представлені просторово-структурні діаграми розподілу погляду школяра групи F3 Максима В. у процесі розв'язання ним фасилітативної задачі з фізики.

У процесі побудови просторових і часових діаграм розподілу погляду як елементу аналізу використовувалися відрізки часу тривалістю приблизно 30 сек. (900-1000 зареєстрованих показників фіксації погляду).

Представлений на рис. Д.6–Д.7 Додатка Д послідовний за ділянками пізнавальної діяльності розподіл уваги з усією очевидністю відображує характер зміни змісту фасилітативної освітньої діяльності школярів під час розв'язання ними навчальних задач. Основні зони розподілу уваги школяра пов'язані з розв'язанням поточних різнорідних взаємно зумовлених етапів розв'язання задач. На кожному графіку відображено по 3000-4000 зафіксованих поточних значень фіксацій, які розподілилися за окремими функціональними зонами, що відповідають певному етапові розв'язання задачі. Погляд учня в кожній з цих зон спрямований на конкретний прилад, проте через незначні (корекційні) саккади, мікросаккади і рухи очей, пов'язані з хитанням головою, ці зони займають конкретну просторову сферу. Додаткову аналітичну інформацію щодо характеру побудови окорухової активності можна отримати, виходячи з аналізу часових діаграм. На цих діаграмах, в першу чергу звертають на себе увагу саккади великої амплітуди, пов'язані з перенесенням погляду з однієї функціональної зони в іншу.

Отже, виходячи із отриманих результатів, ми зробили висновок, що фасилітативна діяльність має чітко виражену інформаційну насиченість, тому розглянутий нами приклад зорової діяльності найбільш експліцитно і повно відображує операційний, предметний характер цієї діяльності. Інформативні саккади і фіксаційні паузи між ними мають характерну предметну спрямованість. Вони були названі нами «операціональними саккадами», оскільки ці саккади є безпосередньою характеристикою усвідомлюваних психічних актів, які супроводжують зовнішню предметну діяльність школярів в освітньому просторі середніх закладів освіти.

Для порівняння наведемо структурні діаграми зорової діяльності учениці групи F4 Ольги М. під час розв'язання нею традиційної навчальної задачі на уроці алгебри (Додаток Д, рис. Д.8–Д.11).

Проведений нами аналіз зорової діяльності школярів впродовж розв'язання ними задач різного характеру (фасилітативних і традиційних) свідчить про те, що у всьому різноманітті рухових реакцій очей є можливим виділення певного цілісного рівня, що відображує, в першу чергу, саккадичну активність очей, а в парадигмі цієї активності – операційно значущу саккадичну активність.

Первинний матеріал як послідовність цифрових координат фіксації поглядів, що фіксуються кожні 0,03 сек., є доступним тільки з метою цілісного якісного аналізу особливостей зорової діяльності людини, коли ці дані представлені в графічній формі. На етапі програмної обробки вихідних записів і виділення функціональних саккад комп'ютер виконує цілий ряд операцій, спрямованих на вичленення, фільтрацію і об'єднання дрібних саккад, що мають фізіологічний сенс, при цьому враховувалися такі міркування.

Спільною особливістю роботи окорухової системи є той факт, що перенесення погляду – саккади відбуваються з дуже великою швидкістю (фактично, є гранично доступними для м'язової системи ока), які є безупинними щодо обраної заздалегідь точки в навколишньому просторі. Причини, пов'язані з вибором цієї точки, викликаються значущими для живого організму подразниками будь-якої модальності. Останні також великою мірою зумовлені логікою розв'язання проблемної ситуації. Дослідженню цих причин і механізмів було присвячено велику кількість робіт різних авторів (Богус, 2015; Дружинин, 1998; Дункер, 1965).

В ідеалі рухи очей являють собою послідовні саккади і фіксаційні паузи між ними, коли очі звернені до конкретного об'єкту зорового поля. Основним для нас є той момент, що точки зупинки саккади не обов'язково збігаються з місцем розташування зовнішнього подразника, який викликав цей перенос погляду, адже за ними можуть бути або більш дрібні новосформовані «корекційні» саккади в задану точку простору, або ж ланцюжок дрібних саккад, більшою мірою пов'язаних із дослідженням близько розташованих просторових елементів подразника.

Особливості окорухової системи як фізіологічної функціональної структури доповнюють цю картину рухів очей додатковими рухами, що вирізняються різною природою і призначенням. В першу чергу це – малоамплітудні мікросаккади, високочастотні коливання очного яблука, які постійно фіксуються як рухова активність очей. Ще один вид рухів очей пов'язаний з супроводом очами предметів, які рухаються. З точки зору роботи окорухової системи такий супровід не є безперервним плавним зміщенням очного яблука навколо своєї осі, а являє собою рух за сходами, який, в свою чергу, складається з дрібних саккад і фіксаційних пауз. Таке переміщення погляду за об'єктом, що рухається, називається ністагмом (Абушкин, 2003). Аналогічний рух відбувається в умовах, коли об'єкт є нерухомим, а рухаються очі самі по собі. Формами такого руху можуть бути переміщення голови (всього тіла і людини) в просторі або просто повороти голови з метою фіксації поглядом певного об'єкту.

Ще однією характерною відмінністю між ззовні подібними саккадами є тимчасові інтервали їх переходу. Кожна саккада формується із залученням різних рівнів мозкових структур. Згідно з науковими джерелами (Абушкин, 2003) «підключення» найбільш верхнього рівня пов'язане з актуалізацією свідомості, що вимагає (в середньому) 200 мсек. від моменту виникнення необхідності в перенесенні погляду до моменту вчинення саккади. Якщо ж актуалізується один із двох найнижчих рівнів, то латентний час саккади може становити або 100, або 50 мсек.

Отже, якщо тривалість фіксаційної паузи є меншою, ніж 0,2 сек., то дане конкретне перенесення погляду не може поставати в якості структурної одиниці забезпечення усвідомлюваної мисленнєвої діяльності. Разом з тим, таке послідовне спостереження за кожною саккадою не є необхідним, якщо мова йде щодо цілеспрямованої зовнішньої діяльності як сукупності дій і операцій, які мають істотно більш тривалі інтервали від початку до завершення. Роль зорової системи, з одного боку, полягає в інформаційному забезпеченні психічної діяльності, а, з іншого боку, слугує матеріальному, фізичному наповненню ідеальних за програмними цілями і змістом мисленнєвих дій та операцій.

На рівні психологічних образів чітке сприймання об'єктів, що потрапили в поле зору людини, охоплює кутову область в 2-3 градуси, тому інтервали часу між усіма

послідовними саккадами, що не виходять з цієї сфери, можна ввести до складу однієї тривалої фіксації погляду до тих пір, поки завдяки іншій саккаді не було перенесено погляд на відстань, що перевищує сферу чіткого бачення.

Робота окорухової системи як частини зорової системи відображує різні рівні залучення мозкових структур:

1. *Мікрорівень.* Основними є фізіологічні механізми роботи зорової системи, безпосередньо пов'язані з рівнем активації нервової системи, а також з мотиваційним компонентом діяльності, психічною напруженістю і емоційним реагуванням на умови діяльності. Центральним механізмом в цьому випадку постають мікросаккади, які супроводжують всю зорову діяльність людини.

2. *Функціональний рівень.* Основним в даному разі є механізми сприйняття, зумовлені морфологією і генотиповими властивостями нервової системи індивіда. Діагностуються динамічні аспекти роботи нервової системи і мимовільні компоненти уваги (обсяг «стабільних» фіксацій; всі випадки нецільового відволікання погляду).

3. *Рівень операціональних саккад.* Домінують механізми довільного цілеспрямованого переміщення погляду, що відповідають завданням предметної діяльності і актуалізовані в процесі практичного оперування об'єктами (індивідуальний соціальний досвід). Діагностується зміст і спрямованість довільної психічної діяльності людини.

У розробленому програмному забезпеченні (Абушкин, 2003) всі викладені вище аспекти враховувалися з метою обробки вихідної інформації і, відповідно, здійснювався поетапний її аналіз. На *першому етапі* статистичної обробки даних розглядалися перші два з виділених вище рівнів. Окорухова активність в цьому плані відображує закономірності, зумовлені фізіологічною природою, організму. З одного боку, це – рівень активізації (мобілізації) організму під час виконання діяльності, пов'язаний з такими причинами:

- мобілізація, пов'язана з мотиваційною складовою діяльності (довільна увага);
- активізація психічних процесів в результаті складності процесу розв'язання задач;
- емоційне реагування на різноманітні перешкоди у процесі розв'язання задач і можливий неуспіх у виконанні діяльності.

З іншого боку, це – темпоральні характеристики, що відображують властивості нервової системи індивідуума та експлікують фізіологічні закономірності роботи окорухової системи (латентний час затримки стрибків очей, періодичність проходження саккад, фіксація на певному рівні та ін.).

Статистична обробка первинного оцифрованого руху ока в момент фіксації погляду в координатах видимого поля в зв'язку з наявністю багатьох різноспрямованих процесів є можливою лише певною мірою. До показників, які характеризують саме цей аспект зорової діяльності, можна віднести наступні:

- середньостатистичні показники кількості мікросаккад за одиницю часу;

- відносний обсяг «стабільних» фіксацій (стійких тривалих фіксацій погляду з урахуванням всіх зареєстрованих саккад на момент здійснення первинного запису, що не проходив фільтрації).

На *другому етапі* статистичної обробки отриманих даних здійснювалося виділення операціональних саккад. З метою, щоб цей процес міг здійснювати комп'ютер, необхідно було виконати ряд попередніх операцій, спрямованих на виокремлення та об'єднання дрібних саккад, що мають фізіологічний сенс. Об'єднувалися всі абсолютні зміщення фіксацій погляду в межах кутової зони 1,5 град. (або 8 одиниць в цифрових координатах). Вибір цього рівня обробки первинного матеріалу здійснювався з огляду на теоретичні уявлення щодо особливостей зорового сприйняття зони чіткого бачення і на підставі здійснених власних емпіричних досліджень характеру переміщення фіксації погляду для різних рівнів об'єднання зсувів фіксацій в одну зону (або в одну точку фіксації) з урахуванням виділеного часу на всі дрібні переміщення усередині цієї зони. При цьому також компенсувалися плавні повороти голови і мимовільні незначні коливання головою, які викликають не стрибкоподібні, різкі зміни координат руху, а зсув фіксацій погляду за умов послідовних дрібних кроків; очі при цьому продовжують фіксувати обраний об'єкт.

Експериментально аналізувалися рівні узагальнення в межах 1; 1,5 і 2 град. (6; 8; і 12 одиниць в цифрових координатах). Алгоритм об'єднання послідовних зсувів фіксацій погляду в обраних вище межах в одну фіксацію свідчить щодо наступного. Час цифрових координат (що фіксуються кожні 0,03 сек.) послідовно підсумовується,

визначаючи час однієї загальної фіксації до того моменту, коли такі цифрові координати не виходять за обрану парадигму (наприклад, 8 од.). Коли цифрові координати відрізняються більш, ніж на 8 од., починається їхнє повторне підсумовування в наступну фіксаційну парадигму з урахуванням всіх діагностованих відмінностей за однією з реєстрованих осей (X або Y) на величину, що перевищує 8 од. і т.д.

Тимчасові сумарні показники мікросаккад і плавні зсуви фіксацій погляду трансформувалися в загальну тривалість однієї фіксації з координатами, усередненими за сукупністю, що потрапила в цю групу поточних координат фіксації. На рис. Д.12–Д.14 Додатку Д зображено просторову структуру фіксацій погляду для різних рівнів узагальнення, що відображує описаний нами алгоритм.

Як свідчить аналіз експериментальних даних, таке об'єднання аж до рівня у 8 од. фасилітує до згладжування просторової структури, усунення мікросаккад і фактів гойдання головою в межах кожної конкретної фіксації. Характерним є те, що залишаються значущі для загального психологічного аналізу зорової діяльності корекційні переноси погляду.

Цифрова послідовність, що відбулася на етапі підсумовування (2 етап обробки даних), фіксується у формі таблиці, зручній для сприйняття і подальшого предметного і статистичного аналізу емпіричних даних. Розраховувалися такі показники: порядковий номер фіксації; поточний час початку фіксації (сек.); тривалість фіксації (сек.); координати саккади за X і Y (в од.); величина саккади dX і dY (в град.).

В даній послідовності імпліцитними є фіксації тривалістю 0,03 сек., що відокремлюють саккади, які мають різну природу. Дослідження природи цих мікросаккад було здійснено на основі аналізу графічного відображення отриманої послідовності саккад і фіксованих між ними пауз.

На основі цього аналізу виявлено наступну природу цих коротких за часом фіксацій:

1) проміжні цифрові фіксації в ході виконання саккади великої амплітуди. В процесі оцифровки аналогового сигналу одна саккада розбивається на 2-3 більш короткі. Оскільки отримані дані ще не є самостійною саккадою, а фрагментом більш загальної,

великої саккади, то без значущих похибок ці мікрофіксації можна виключити з аналізу отриманих даних (на даному етапі констатувального дослідження);

2) мікрофіксації, які визначають самостійно сформовані саккади. Реально око людини не встигає за такий короткий час (0,03 сек.) сформувати нову саккаду. Фактичною причиною цих саккад є апаратурні особливості реєстрації рухів очей. За умов короткочасного зникнення відблиску внаслідок моргання або появи помилкового другого відблиску або інших аналогічних причин система формально фіксує ці факти, але з включенням до них інших координат, ніж поточні. Такі дані також слід вибраковувати за умов загального структурного і статистичного аналізу.

Вибудувана таким чином послідовність операціональних саккад піддавалася потім змістовому і статистичному аналізу. Обрані кількісні показники в основному мають статистичну природу і отримані на основі узагальнення великого обсягу даних зорової діяльності за різними підставами, з огляду на виділення істотних стійких проявів і залежностей, які побічно характеризують різні аспекти пізнавальних процесів. Ці показники, що розглядаються у своєму взаємозв’язку, свідчать щодо психологічних особливостей зорової діяльності людини.

Вся сукупність зареєстрованих показників зорової діяльності школяра створює так би мовити статистичну парадигму, утворену із показників просторової архітектури розподілу погляду і показників часової динаміки фіксації погляду. В якості таких показників нами розглядалися наступні:

- середньостатистичні тимчасові показники фіксації погляду на окремих об’єктах, що мають інформаційно-смислове значення у процесі розв’язання послідовності проблемних ситуацій, а також їх частотний розподіл (щільність розподілу);

- загальна кількість переносів погляду за одиницю часу і кількісні показники перенесення погляду на конкретні об’єкти;

- кількісні показники перенесення та розподілу погляду між конкретними об’єктами;

- обсяги часу (у%), що витрачаються на: 1) перцептивні дії з метою оцінки ситуації; 2) концентрацію уваги на конкретних зонах розподілу погляду; 3) уявлення і запам’ятовування;

- середньостатистичні просторові характеристики переносів погляду;

- розподіл сумарного часу контролю за окремими об’єктами (у відсотках щодо загального часу);

- структура розподілу візуальної уваги (у вигляді схеми з маршрутами).

Разом з тим, нами також досліджувалися індивідуальні особливості зорової діяльності школярів під час розв’язання ними фасилітативних задач. Одним із базових призначень зорової системи є забезпечення ефективного зворотного зв’язку в діяльності сенсомоторного типу, де основне завдання зводиться до забезпечення максимально заданої точності виконання школярем конкретних виконавчих дій. Іншими словами, частина зорових функцій, крім відображення логіки мисленнєвих дій (виділення проблеми, аналізу наявної інформації, синтезу варіантів розв’язання проблеми, прийняття рішення і його реалізації), спрямована на сенсорну координацію виконавчої парадигми здійснення предметної діяльності.

Доступні спостереженню виокремлені показники зорової діяльності є непрямими характеристиками як мисленнєвого процесу, так і механізмів довільної регуляції діяльності. Якщо предметну діяльність виконано з високою якістю (що передбачає знаходження оптимальних шляхів виходу з проблемної ситуації), це означає, що мисленнєвий процес здійснено не стільки в продуктивному, скільки в змістовому аспектах (кількість проаналізованих зовнішніх характеристик, послідовність оперування ними, співвідношення у використанні образами, актуалізація реальних і додаткових образів з пам’яті). Отже, таку мисленнєву діяльність можна розглядати як адекватну поставленим в пізнавальній діяльності цілям.

Цей процес у конкретних школярів можна розглядати як «еталонний», розуміючи, що мова йде щодо доступних спостереженню і виміру непрямих характеристик пізнавальних процесів, а, саме, − показників зорової діяльності. За базовий критерій приймається середньостатистичне значення показника для сукупності експериментів, що характеризуються однаковими, не ускладненими умовами. Цей критерій характеризує режим нормальної зорової діяльності людини. Будь-яке зменшення значення цього показника в конкретних експериментах свідчить щодо наявності певних умов, які суттєво ускладнюють пізнавальну діяльність людини. Завищене значення показника для розв’язання конкретної задачі може розглядатися як

об’єктивний критерій підвищеної складності роботи школярів з даним видом (або типом) фасилітативних задач.

З метою визначення особливостей впливу фасилітативної діяльності на розвиток особистості школярів, їх психічних процесів тощо на наступному, *третьому етапі* емпіричного дослідження кожну сформовану групу учнів ми розділили нарівно на дві підгрупи. Так, половина школярів з кожної підгрупи навчалися із використанням фасилітативних задач, а інша половина підгрупи – за традиційними формами навчання в середніх освітніх закладах. Підгрупи, які навчалися із використанням фасилітативних задач, були названі нами F 1.1, F 2.1, F 3.1, F 4.1, F 5.1, F 6.1. Підгрупи, що навчалися за традиційними формами освітньої діяльності, були: F 1.2, F 2.2, F 3.2, F 4.2, F 5.2, F 6.2.

На даному етапі емпіричного дослідження нами вивчалися сприймання (методики «Ілюзії сприйняття», «Константність сприйняття», «Організація сприйняття», «Ілюзії сприймання складних об’єктів» (Чернобай & Федотова, 2005), увага (методики «Пошук чисел», «Дослідження концентрації уваги», «Дослідження обсягу уваги», «Дослідження стійкості уваги», «Коректурна проба (тест Бурдона)», «Таблиці Шульте», методика «Оцінка переключення уваги», методика Шульте-Горбова «Червоно-чорна таблиця», методика К.К.Платонова «Арабсько-римські таблиці» (Чернобай & Федотова, 2005), мислення (використано методику А. Лачинса «Мовленнєвий лабіринт», методику «Інтелектуальна лабільність», «Методику дослідження швидкості мислення», методику «Порівняння понять», «Методику оцінки логічного мислення», методику «Знаходження закономірностей», Методику оцінки математичного мислення «Числові ряды», методику «Вивчення індивідуальних особливостей мислення», методику «Значення слів», Методику «Додавання чисел с переключенням» (Черемискина, 2007), а також методики «Розуміння непрямого значення приказок и метафор» (Зейгарник, 2018), уява (за допомогою «Методики дослідження індивідуальних особливостей уяви» (2017).

Всі отримані нами результати були оброблені за процедурою факторного аналізу (косокутова факторизація даних). Отримані нами результати за підгрупами, що навчалися із використанням фасилітативних задач, наведено в таблиці Ж.1, Додаток Ж. Отже, всі отримані нами дані були розподілені за двома факторами. До *першого,*

базового фактора (72,36% дисперсії), який ми назвали *«Актуалізація уваги та уяви особистості»*, з найбільшою факторною вагою увійшли такі якості: «довільна увага» (0,752), «післядовільна увага» (0,611), «вибірковість уваги» (0,563), «концентрація уваги» (0,560), «розподіл уваги» (0,543), «переключення уваги» (0,532), «стійкість уваги» (0,531), «інтенсивність уваги» (0,530), «швидкість уваги» (0,530), «творча (продуктивна) уява» (0,520), «активна уява» (0,511), «конкретна уява» (0,422), «містична уява» (0,412), «мимовільна уява» (0,411), «довільна уява» (09,369).

До *другого фактора* (27,64% дисперсії), який ми назвали *«Мисленнєві якості, властивості та операції»* із значущою факторною вагою увійшли якості особистості, які характеризують сприймання школярем інформації, її розуміння та аналіз. Так, до цього фактора увійшли «відтворювальна (репродуктивна) уява» (0,421), «пасивна уява» (0,401), «вибірковість сприймання» (0,400), «предметність сприймання» (0,399), «апперцепція» (0,382), «осмисленість» (0,376), «константність» (0,368), «цілісність» (0,359), «аналіз» (0,358), «порівняння» (0,356), «абстрагування» (0,355), «синтез» (0,350), «конкретизація» (0,350), «узагальнення» (0,349) та ін.

Такий розподіл за факторами свідчить про те, що фасилітативні задачі, передусім, активізують увагу школярів та актуалізують асоціативні процеси, які призводять до виникнення певних образів в уяві особистості (дані за увагою та уявою з неабиякою факторною вагою увійшли до першого, базового фактора). Другий фактор актуалізує процеси сприймання школярами нової інформації, що, в свою чергу, актуалізує наочно-образне, наочно-дійове та абстрактно-логічне мислення, активізує мисленнєві операції та процеси тощо. Такий розподіл даних шкал за факторами ми вважаємо досить-таки логічним, гармонійним, що дійсно сприяє розв’язанню учнями фасилітативних задач.

Школярі, які навчалися за традиційною програмою, мають зовсім інший розподіл даних за факторами. Так, результати цих учнів розподілилися за трьома факторами (таблиця Ж.2, Додаток Ж). До *першого, базового фактора* (63,28% дисперсії), який ми назвали *«Увага особистості та сприймання інформації»*, з великою факторною вагою увійшли дані, які відносились до процесів активізації уваги школярів та до сприйняття ними умов задачі, яку слід розв’язати. Так, факторна вага показників є дещо меншою,

ніж у школярів, які навчалися розв'язувати фасилітативні задачі. Так, до першого фактора з найбільшою факторною вагою увійшли такі змінні: «розподіл уваги» (0,633), «стійкість уваги» (0,622), «переключення уваги» (0,591), «мимовільна увага» (0,543), «чіткість уваги» (0,524), «довільна увага» (0,491), «вибірковість уваги» (0,453), «швидкість уваги» (0,421), «концентрація уваги» (0,373), «ясність уваги» (0,322), «післядовільна увага» (0,297), «інтенсивність уваги» (0,283). До першого фактора також увійшли змінні, які позначають характеристики сприймання особистості отриманої інформації (проте ці змінні мають невелику факторну вагу): «предметність сприймання» (0,257), «осмисленість» (0,244), «вибірковість сприймання» (0,222), «апперцепція» (0,201) та ін.

Другий фактор (21,74% дисперсії) отримав назву *«Мисленнєві процеси та операції»*. До нього увійшли такі змінні: «систематизація» (0,500), «класифікація» (0,492), «наочно-образне мислення» (0,472), «наочно-дійове мислення» (0,462), «порівняння» (0,450), «абстрагування» (0,442), «конкретизація» (0,433) «узагальнення» (0,421), «аналіз» (0,400), «синтез» (0,399), «послідовність» (0,362), «швидкість мислення» (0, 3523), «широта мислення» (0,3301), «самостійність мислення» (0,322) та ін.

Третій фактор (14,98% дисперсії) був названий нами *«Репродуктивна та продуктивна уява»*. До нього із значущою факторною вагою увійшли такі змінні: «конкретна уява» (0,442), «мимовільна уява» (0,400), «довільна уява» (0,400), «активна уява» (0,370), «творча (продуктивна) уява» (0,343), «містична уява» (0,331), відтворювальна (репродуктивна) уява» (0,300) та ін.

Такий розподіл змінних за факторами свідчить щодо, з одного боку, невміння школярів розв'язувати задачі, а, з іншого боку, стосовно не сформованості пізнавальної сфери особистості, недостатній рівень розвитку психічних процесів тощо. Останнє дозволяє нам зробити висновок, що розв'язання школярами фасилітативних задач великою мірою сприяє становленню їх особистості.

Підтвердженням цього є отримані нами результати за кореляційними зв'язками, які були отримані із включенням до кореляційного аналізу описаних нами результатів школярів тих підгруп, які навчались розв'язувати фасилітативні задачі, та даних за

типами спрямованості школярів у міжособистісному спілкуванні (рис. Ж.1, Додаток Ж). Отже, найбільшу кількість позитивних кореляційних зв'язків було отримано за:

− *типом фасилітативної спрямованості школярів у міжособистісному спілкуванні* та: діалогічною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,7918, ρ<0,01), евристичними судженнями (r=0,7892, ρ<0,01), предметністю сприймання (r=0,7691, ρ<0,01), швидкістю уваги (r=0,7690, ρ<0,01), альтероцентристською спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,7325, ρ<0,01), концентрацією уваги (r=0,6827, ρ<0,01), аналізом (r=6802, ρ<0,01), осмисленням (r=0,6263, ρ<0,01), довільною увагою (r=0,5329, ρ<0,01), містичною уявою (r=0,4518, ρ<0,05), чіткістю уваги (r=0,4425, ρ<0,05), дедуктивними умовиводами (r=0,4206, ρ<0,05), абстрагуванням (r=0,4110, ρ<0,05);

− *діалогічною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні* та: фасилітативною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,7918, ρ<0,01), інтенсивністю уваги (r=0,6998, ρ<0,01), творчою уявою (r=0,6612, ρ<0,01), пластичною уявою (r=0,6204, ρ<0,01), синтезом (r=0,6124, ρ<0,01), альтероцентристською спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,5891, ρ<0,01), вибірковістю сприймання (r=0,5671, ρ<0,01), евристичними судженнями (r=0,4586, ρ<0,05), конформною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,4317, ρ<0,05);

− *альтероцентристським типом спрямованості у міжособистісній взаємодії* та: фасилітативним типом спрямованості (r=0,7325, ρ<0,01), ясністю уваги (r=0,7126, ρ<0,01), розподілом уваги (r=0,5713, ρ<0,01), порівнянням (r=0,4893, ρ<0,05), активною уявою (r=0,4694, ρ<0,05), цілісністю сприймання (r=0,4580, ρ<0,05);

− *авторитарним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: довільною увагою (r=0,7314, ρ<0,01), конкретною увагою (r=0,6401, ρ<0,01), конкретизацією (r=0,6127, ρ<0,01), довільною уявою (r=0,4516, ρ<0,05), маніпулятивним типом спрямованості (r=0,4387, ρ<0,05);

− *конформним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: вибірковістю уваги (r=0,6401, ρ<0,01), відтворювальною увагою (r=0,5431, ρ<0,01), узагальненням (r=0,5408, ρ<0,01), константністю сприймання (r=0,4832, ρ<0,05),

евристичними судженнями (r=0,4583, ρ<0,05), діалогічною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,4317, ρ<0,05);

− *індиферентним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: константністю сприймання (r=0,6512, ρ<0,01), маніпулятивною спрямованістю (r=0,6321, ρ<0,01), пасивною уявою (r=0,6308, ρ<0,01), довільною уявою (r=0,5411, ρ<0,01);

− *авторитарним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: довільною уявою (r=0,7314, ρ<0,01), конкретною увагою (r=0,6401, ρ<0,01), конкретизацією (r=0,6120, ρ<0,01), довільною увагою (r=0,4516, ρ<0,05), маніпулятивною спрямованістю (r=0,4387, ρ<0,05).

Значущі негативні кореляції було отримано між:

− *фасилітативним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: мимовільною уявою (r=-0,4963, ρ<0,05), післядовільною увагою (r=-0,4692, ρ<0,05), індиферентною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=-0,4219, ρ<0,05);

− *діалогічним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: відволіканням (r=-0,4432, ρ<0,05);

− *альтероцентристським типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: індиферентним типом спрямованості (r=-0,5316, ρ<0,01), авторитарним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні (r=-0,4911, ρ<0,05);

− *авторитарним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: творчою уявою (r=-0,6811, ρ<0,01), синтезом (r=-0,4312, ρ<0,01);

− *конформним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: дедуктивними умовиводами (r=-0,5803, ρ<0,01), абстрактною уявою (r=-0,4910, ρ<0,01), апперцепцією (r=-0,4213, ρ<0,05);

− *індиферентним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: альтероцентристським типом спрямованості (r=-0,5316, ρ<0,01), мимовільною увагою (r=-0,5204, ρ<0,01), дедуктивними умовиводами (r=-0,4810, ρ<0,01), фасилітативною спрямованістю (r=-0,4219, ρ<0,01);

− *авторитарним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: творчою уявою (r=-0,6811, ρ<0,01), альтероцентристським типом спрямованості (r= -0,4911, ρ<0,05), синтезом (r=-0,4312, ρ<0,05).

В результаті дослідження встановлено ***психологічні особливості організації фасилітативної взаємодії*** в процесі функціонування середніх освітніх закладів:

− успішність фасилітативної взаємодії в навчальному процесі середніх освітніх закладів забезпечується фасилітативним, діалогічним та альтероцентристським типами спрямованості міжособистісного спілкування та взаємодії. Ці типи взаємодії як продуктивні види освітньої діяльності забезпечуються використанням у фасилітативній взаємодії фреймів-структур, що використовуються для позначення об'єктів і понять; фреймів-діалогічних ролей учасників спілкування; фреймів-сценаріїв; фреймів-ситуацій. Тим самим такі типи прагматичної зв'язності діалогічних реплік найбільшою мірою визначають продуктивність та успішність фасилітативної взаємодії: 1) консентність (згода, гармонійність, іллокутивна і модальна узгодженість); 2) комформність (ілокутивна узгодженість за умов модально-тональної нейтральності, пасивності і незацікавленості одного із співрозмовників у взаємодії в цілому). Саме ці прагматичні відносини відображують кінцеву мету і результат фасилітативної взаємодії, є її успішними предикторами тощо;

− продуктивність фасилітативної взаємодії великою мірою залежить від розвитку пізнавальних процесів суб'єктів цієї взаємодії, а саме: концентрації та швидкості уваги, розвиткові довільної уваги, чіткості уваги, містичної уяви, предметності сприймання школярами оточуючого світу, їх мисленням та аналізом;

− успішність фасилітативної взаємодії залежить від вміння суб'єктів освітнього процесу ініціювати та організовувати діалогічну взаємодію, здатності розв'язувати нестандартні, проблемні задачі, здатності до аналізу, синтезу, абстрагування, від висловлення креативних суджень, від формулювання евристичних пропозицій та дедуктивних умовиводів, здатності до часткового самостійного проєктування школярами своєї навчальної діяльності, до продукування та впровадження нових ідей, поглядів та принципів її організації, від оригінальності й ефективністю

розв’язання типових та нестандартних освітніх проблем, завдань та задач. Ці особливості будуть враховані нами на наступному етапі дослідження, у процесі побудови структурно-функціональної моделі готовності школяра до фасилітативної взаємодії.

Висновки до четвертого розділу

У розділі визначено характеристики процесу діагностики типів комунікативної спрямованості суб’єктів фасилітативної взаємодії: а) аналіз домінувальної комунікативної спрямованості суб’єкта; б) визначення реальної стратегії комунікативної поведінки вчителя за допомогою методики спостереження. Проведено діагностику самоставлення школярів з метою виявлення внутрішніх передумови формування певного типу комунікативної спрямованості суб’єкта фасилітативної взаємодії. Виявлено соціальні і ситуативні чинники, що впливають на той чи інший вибір типу спрямованості особистості в спілкуванні.

На основі отриманих емпіричних даних ми вважаємо за можливе говорити стосовно певних тенденцій в зміні оцінок комунікативної діяльності вчителя у респондентів з різним типом домінувальних комунікативних настановлень. Аналізуючи отримані результати дослідження, ми виділили такі особливості:

1. Переважаючі авторитарні настановлення в спілкуванні вчителя з домінувальною авторитарною спрямованістю у взаємодії викликають загальну тенденцію до негативної оцінки комунікативної діяльності педагога. При цьому поведінка вчителя з домінувальною авторитарною спрямованістю особистості в спілкуванні суб’єктивно може бути інтерпретована респондентами з домінуванням того ж типу комунікативної поведінки, як «відкрите».

2. Вчитель з маніпулятивним типом комунікативної поведінки оцінюється в цілому більш позитивно після взаємодії з респондентами з маніпулятивною, індиферентною, авторитарною (крім зниження шкал активності і диференційованості), конформною (крім шкал відкритості та активності), діалогічною (крім шкал заохочення ініціативні і уважності/емпатії) спрямованості в

спілкуванні. Респонденти з домінувальною альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні дають більш позитивну оцінку вчителю з маніпулятивним типом комунікативної поведінки після взаємодії з ним за шкалами зацікавленості, відкритості, диференційованості, і менш позитивну оцінку – за шкалами заохочення ініціативи, активності, уваги.

3. Демонстрація вчителем конформної стратегії взаємодії викликає в цілому зниження оцінки його комунікативної діяльності у респондентів з маніпулятивною, альтероцентристською, фасилітативною та діалогічною спрямованістю в спілкуванні. Більш позитивну оцінку поведінка вчителя з домінувальною конформною спрямованістю в спілкуванні отримує у респондентів з індиферентною комунікативною спрямованістю (особливо за шкалою «зацікавленість»).

4. Альтероцентристський вплив педагога оцінюється позитивно за всіма шкалами респондентами авторитарної, конформної спрямованості, маніпулятивної тощо. Менш позитивну оцінку комунікативної діяльності вчитель з домінувальною альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні отримує після взаємодії від школярів фасилітативної комунікативної спрямованості.

5. Вчитель з діалогічним типом комунікативної спрямованості викликає позитивні оцінку у респондентів з індиферентною спрямованістю в спілкуванні і негативні, за винятком шкали зацікавленості, − у школярів з домінувальною авторитарною спрямованістю у взаємодії.

6. Індиферентність впливу комунікативних настановлень вчителя призводить до формування негативної оцінки комунікативної діяльності у школярів з домінувальними маніпулятивною, конформною, індиферентною спрямованістю в спілкуванні, а також діалогічною та фасилітативною тощо (за винятком шкали доброзичливості).

У констатувальному дослідженні оцінювалися можливості використання різних показників зорової діяльності для характеристики тимчасових, точних і змістових аспектів продуктивності пізнавальних процесів у школярів в ході їхньої участі у фасилітативній навчальній діяльності. В констатувальному дослідженні було встановлено, що розвиток довільної уваги, особливо молодших школярів великою

мірою зумовлюється інструкціями дорослого, а також спонтанним розподілом уваги учнів за умов виконання завдань, що передбачають здійснення вільного вибору. Ці передумови суттєво впливають на продуктивність фасилітативної взаємодії в цілому.

У проведеному нами констатувальному дослідженні виявлено, що: чим меншою мірою є автоматизованою один із видів навчальної діяльності, тим більш слабкішою є розподіл уваги. Також дана властивість уваги може залежати від складності або звичності спільних, групових видів діяльності, рівня розвитку загальних і спеціальних умінь школярів, індивідуального стилю виконання ними навчальної діяльності тощо. Зростання продуктивності навчальної діяльності за умов поєднання двох видів робіт не пов'язане з віком (в деяких видах діяльність молодшого школяра була більш продуктивна, ніж діяльність підлітків), проте у фасилітативній взаємодії дівчатка за всіма показниками не перевершували хлопчиків. Нами доведено, що у школярів всіх вікових груп виявлено тенденцію до актуалізації здатності до розподілення уваги за умов планомірної цілеспрямованої роботи вчителя у процесі фасилітативної взаємодії.

Доведено, що фасилітативна взаємодія вчителя має зважати на індивідуальні особливості уваги, зокрема на те, що післядовільна увага, вибірковість уваги, концентрація уваги та розподіл уваги безпосередньо залежать від ефективності фасилітативної взаємодії.

Діагностовано значущі індивідуальні відмінності уваги дітей молодшого шкільного віку у сприйнятті ними інших осіб у фасилітативній взаємодії. Найбільшою мірою сформована форма довільної уваги має місце під час сприйняття інших осіб як поєднання пізнавальних, естетичних і етичних компонентів. У деяких дітей фіксувався пріоритет окремих компонентів − пізнавальних, естетичних, значення мислення і фантазії, практично-дієвого ставлення до іншої особистості. Тобто, ми можемо зробити припущення, що фасилітативна взаємодія сприяє розвиткові уваги дітей в поєднанні пізнавальних, естетичних і етичних компонентів сприйняття і розуміння інших осіб.

В результаті обробки емпіричних даних найбільшу кількість позитивних кореляційних зв’язків було отримано за:

− *типом фасилітативної спрямованості школярів у міжособистісному спілкуванні* та: діалогічною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,7918, ρ<0,01), евристичними судженнями (r=0,7892, ρ<0,01), предметністю сприймання (r=0,7691, ρ<0,01), швидкістю уваги (r=0,7690, ρ<0,01), альтероцентристською спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,7325, ρ<0,01), концентрацією уваги (r=0,6827, ρ<0,01), аналізом (r=6802, ρ<0,01), осмисленням (r=0,6263, ρ<0,01), довільною увагою (r=0,5329, ρ<0,01), містичною уявою (r=0,4518, ρ<0,05), чіткістю уваги (r=0,4425, ρ<0,05), дедуктивними умовиводами (r=0,4206, ρ<0,05), абстрагуванням (r=0,4110, ρ<0,05);

− *діалогічною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні* та: фасилітативною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,7918, ρ<0,01), інтенсивністю уваги (r=0,6998, ρ<0,01), творчою уявою (r=0,6612, ρ<0,01), пластичною уявою (r=0,6204, ρ<0,01), синтезом (r=0,6124, ρ<0,01), альтероцентристською спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,5891, ρ<0,01), вибірковістю сприймання (r=0,5671, ρ<0,01), евристичними судженнями (r=0,4586, ρ<0,05), конформною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,4317, ρ<0,05);

− *альтероцентристським типом спрямованості у міжособистісній взаємодії* та: фасилітативним типом спрямованості (r=0,7325, ρ<0,01), ясністю уваги (r=0,7126, ρ<0,01), розподілом уваги (r=0,5713, ρ<0,01), порівнянням (r=0,4893, ρ<0,05), активною уявою (r=0,4694, ρ<0,05), цілісністю сприймання (r=0,4580, ρ<0,05);

− *авторитарним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: довільною увагою (r=0,7314, ρ<0,01), конкретною увагою (r=0,6401, ρ<0,01), конкретизацією (r=0,6127, ρ<0,01), довільною уявою (r=0,4516, ρ<0,05), маніпулятивним типом спрямованості (r=0,4387, ρ<0,05);

− *конформним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: вибірковістю уваги (r=0,6401, ρ<0,01), відтворювальною увагою (r=0,5431, ρ<0,01), узагальненням (r=0,5408, ρ<0,01), константністю сприймання (r=0,4832, ρ<0,05),

евристичними судженнями (r=0,4583, ρ<0,05), діалогічною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,4317, ρ<0,05);

− *індиферентним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: константністю сприймання (r=0,6512, ρ<0,01), маніпулятивною спрямованістю (r=0,6321, ρ<0,01), пасивною уявою (r=0,6308, ρ<0,01), довільною уявою (r=0,5411, ρ<0,01),;

− *авторитарним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: довільною уявою (r=0,7314, ρ<0,01), конкретною увагою (r=0,6401, ρ<0,01), конкретизацією (r=0,6120, ρ<0,01), довільною увагою (r=0,4516, ρ<0,05), маніпулятивною спрямованістю (r=0,4387, ρ<0,05).

Значущі негативні кореляції було отримано між:

− *фасилітативним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: мимовільною уявою (r=-0,4963, ρ<0,05), післядовільною увагою (r=-0,4692, ρ<0,05), індиферентною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=-0,4219, ρ<0,05);

− *діалогічним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: відволіканням (r=-0,4432, ρ<0,05);

− *альтероцентристським типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: індиферентним типом спрямованості (r=-0,5316, ρ<0,01), авторитарним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні (r=-0,4911, ρ<0,05);

− *авторитарним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: творчою уявою (r=-0,6811, ρ<0,01), синтезом (r=-0,4312, ρ<0,01);

− *конформним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: дедуктивними умовиводами (r=-0,5803, ρ<0,01), абстрактною уявою (r=-0,4910, ρ<0,01), апперцепцією (r=-0,4213, ρ<0,05);

− *індиферентним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: альтероцентристським типом спрямованості (r=-0,5316, ρ<0,01), мимовільною увагою (r=-0,5204, ρ<0,01), дедуктивними умовиводами (r=-0,4810, ρ<0,01), фасилітативною спрямованістю (r=-0,4219, ρ<0,01);

− *авторитарним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* та: творчою уявою (r=-0,6811, ρ<0,01), альтероцентристським типом спрямованості (r=-0,4911, ρ<0,05), синтезом (r=-0,4312, ρ<0,05).

В результаті дослідження встановлено *психологічні особливості організації фасилітативної взаємодії* в процесі функціонування середніх освітніх закладів:

− успішність фасилітативної взаємодії в навчальному процесі середніх освітніх закладів забезпечується фасилітативним, діалогічним та альтероцентристським типами спрямованості міжособистісного спілкування та взаємодії. Ці типи взаємодії як продуктивні види освітньої діяльності забезпечуються використанням у фасилітативній взаємодії фреймів-структур, що використовуються для позначення об'єктів і понять; фреймів-діалогічних ролей учасників спілкування; фреймів-сценаріїв; фреймів-ситуацій. Тим самим такі типи прагматичної зв'язності діалогічних реплік найбільшою мірою визначають продуктивність та успішність фасилітативної взаємодії: 1) консентність (згода, гармонійність, іллокутивна і модальна узгодженість); 2) комформність (ілокутивна узгодженість за умов модально-тональної нейтральності, пасивності і незацікавленості одного із співрозмовників у взаємодії в цілому). Саме ці прагматичні відносини відображують кінцеву мету і результат фасилітативної взаємодії, є її успішними предикторами тощо;

− продуктивність фасилітативної взаємодії великою мірою залежить від розвитку пізнавальних процесів суб'єктів цієї взаємодії, а саме: концентрації та швидкості уваги, розвиткові довільної уваги, чіткості уваги, містичної уяви, предметності сприймання школярами оточуючого світу, їх мисленням та аналізом;

− успішність фасилітативної взаємодії залежить від вміння суб'єктів освітнього процесу ініціювати та організовувати діалогічну взаємодію, здатності розв'язувати нестандартні, проблемні задачі, здатності до аналізу, синтезу, абстрагування, від висловлення креативних суджень, від формулювання евристичних пропозицій та дедуктивних умовиводів, здатності до часткового самостійного проєктування школярами своєї навчальної діяльності, до продукування та впровадження нових ідей, поглядів та принципів її організації, від оригінальності й ефективністю

розв’язання типових та нестандартних освітніх проблем, завдань та задач. Ці особливості будуть враховані нами на наступному етапі дослідження, у процесі побудови структурно-функціональної моделі готовності школяра до фасилітативної взаємодії.

В наступному розділі буде описано розроблену нами структурно-функціональну модель готовності школярів різних вікових груп до фасилітативної взаємодії.

Результати апробації авторської концептуальної моделі фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти представлені у таких публікаціях:

1. Івашкевич, Е.З. & Хупавцева, Н.О. (2016). Визначення структури соціального інтелекту педагога в парадигмальному просторі соціокультурного психологічного підходу. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 6,* 64–68. *(Доробок здобувачки полягає в розробці психологічних особливостей та детермінант функціонування соціокультурного простору).*

2. Михальчук, Н.О. & Хупавцева, Н.О. (2011). Розвиток особистісного досвіду майбутнього психолога під час його професійної підготовки у вищій школі. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал. Київ, 3,* 385–389. *(Доробок здобувачки полягає в розробці методичних рекомендацій викладачам щодо набуття студентами особистісно значущого досвіду).*

3. Хупавцева, Н.О. (2020). Вплив особистісних чинників на процес фасилітативної взаємодії. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 49,* 363–385. *(Index Copernicus*).

4. Хупавцева, Н.О. (2016). Вплив стресу на організм людини та його подолання. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 7,* 224–228.

5. Хупавцева, Н.О. & Максимчук, В.П. (2017). Формування і розвиток лідерських якостей студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць*

Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 10, 159–165. *(Доробок здобувачки полягає в розробці моделі розвитку лідерських якостей студентів-психологів).*

6. Хупавцева Н.О. (2017). Методичний інструментарій дослідження фасилітативної поведінки. (Метод. посібник). Рівне : РДГУ. 124 с.

7. Хупавцева, Н.О. (2020). Місце фасилітації у структурі пізнавальної діяльності на уроках англійської мови в закладах середньої освіти. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 48,* 293–312. *(Index Copernicus*).

8. Хупавцева, Н.О. (2008). Особливості формування професійної рефлексії майбутнього педагога. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. XV: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, 2,* 391–396.

9. Хупавцева, Н.О. (2020). Теоретико-методологічні основи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. (Монографія). Київ : «Центр учбової літератури». 400 с.

10. Хупавцева, Н.О. (2017). Шкала експертної оцінки якостей та властивостей школярів. (Метод. посібник). Рівне : РДГУ. 56 с.

11. Ivashkevych, E. & Khupavtseva, N. (2020). Social intelligence of a teacher as a factor for the development of the person's ability to facilitate interaction. *Technologies of Intellect Development: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Vol. 4, № 1(26).* URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_ intellect_develop/issue/current *(Index Copernicus*). *(Доробок здобувачки полягає в розробці наукової парадигми для сприяння розвитку здібностей та здатностей особистості до фасилітативної взаємодії).*

РОЗДІЛ V.
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДО ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У розділі описано розроблену структурно-функціональну модель формування готовності школярів до здійснення фасилітативної взаємодії, змодельовано гармонійну структуру психологічних механізмів ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу середньої школи, запропоновано та апробовано (у процесі формувального експерименту) програму формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії, з'ясовано психологічні умови та закономірності організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

5.1. Концептуальні основи актуалізації готовності школярів до фасилітативної взаємодії

Даний підрозділ дисертації буде присвячено аналізові наукових робіт та переосмисленню отриманих нами результатів емпіричного дослідження, описаного в попередньому розділі, що стосувалося уваги школярів та її впливу на продуктивність фасилітативної взаємодії суб'єктів навчального процесу. Так, нами було доведено, що увага відіграє провідну роль для організації фасилітативної взаємодії школярів між собою та з вчителями, особливо в молодшому шкільному віці. Також хочемо зазначити, що фасилітативна взаємодія має досить різні особливості її організації в підлітковому або старшому шкільному віці, а також в молодшому віці. Досить багато форм організації освітньої діяльності, які доцільно застосовувати в підлітковому та старшому шкільному віці, неможливо застосувати в молодшому віці. Якщо у перших фасилітативна взаємодія нерідко базується на актуалізації мислення, мисленнєвих операцій, то в молодшому шкільному віці слід, передусім, орієнтуватися на стимулювання та актуалізацію уваги молодших школярів. З метою організації фасилітативної взаємодії молодших школярів, на

нашу думку, слід актуалізувати як довільну уваги, так і враховувати властивості уваги учнів, їхні вікові зміни та індивідуальні відмінності; особливості становлення механізмів актуалізації довільної уваги школярів, що буде свідчити щодо здатності учнів молодших класів самостійно управляти своєю увагою.

З метою формування стійкості уваги молодших школярів ми їм пропонували такі завдання. Діти мали розглянути нескладну сюжетну картинку. Фіксувався інтервал часу, за умови якого учні дивилися на картинку, не відволікаючись. Експерименти показали, що середній час зосередженості уваги молодших школярів зростає від 1 до 4 класу майже в два рази (з 10,2 до 19,8 сек.).

Опишемо наступне завдання. Діти мали розкладати в коробки шматки кольорового паперу. І знову нами було доведено, що учні 4-го класу більш тривалий період часу можуть займатися даною справою, і набагато менше при цьому відволікаються (середня тривалість діяльності учнів 1 класу − 25,2 хвилини, у школярів 4 класу – 43,7 хвилин).

Так, з віком всі характеристики, які позначають стійкість уваги, суттєво зростають, збільшується тривалість зосередження й утримання уваги на об’єктові, зменшується частота відволікань, суттєво скорочується тривалість пауз. За нашими даними, дитина в першому класі може бути зайнята однією справою не більше 18 хвилин, а в четвертому − до 37 хвилин. При цьому слід прагнути того, що під час організації фасилітативної взаємодії дитина переключала свою увагу з одного об’єкту на інший, тоді ця взаємодія буде більшою мірою продуктивною.

Наступною нашою задачею є формування у молодших школярів обсягу уваги. Обсяг уваги характеризується сукупністю подразників, на які спрямована увага школярів в даний момент часу. З метою актуалізації обсягу уваги ми пред’являли дітям по черзі три картки з шістьма геометричними фігурками. Розглянувши кожну картку протягом трьох секунд, дитина повинна була назвати фігурки, вибрати подібні фігури з числа інших і розкласти їх у такій послідовності, як вони розташовувалися з самого початку. Перша картка пред’являлася після пояснення завдання. До моменту пред’явлення другої показувалися деякі геометричні фігури, і діти називали кожну з них. До презентації третьої картки пропонувалася візуальна

схема дії розгляду карток. У даному експерименті було зафіксовано зміну обсягу уваги залежно від віку дітей: дітьми 6-7 років було правильно обрано за трьома картками в середньому 9,12 фігурок, 8-9-річними дітьми – 13,8 фігурок, 10-11-річними – 15,9 фігурок. Крім того, було отримано статистично значущі дані щодо зростання обсягу уваги у дітей всіх вікових груп у процесі виконання роботи з другою і третьою серіями карток. Особливо ефективним виявився прийом з використанням наочної схеми у молодших школярів 4 класу (вони правильно відбирали п’ять фігурок з шести). Дані результати експерименту свідчать про те, що і розподіл уваги зростає з віком − діти 6-7 років правильно знаходили місце розташування фігурок в трьох випадках із 10, діти 8-9 років, відповідно, – в 7 випадках тощо.

Опишемо наступне завдання. Дітям пропонувалися три картки із зображенням тварин (на одній картці знаходилося 10 зображень, на другій − 20, на третій – 30). Потрібно було знайти і показати на кожній картці курчат, яких було по чотири. Робота з третьої карткою зажадала набагато більше часу. Не всі учні змогли виявити запропоновані об’єкти, але з віком суттєво зменшувалася кількість помилкових і повторних вказівок. У дев’ятирічних дітей було зафіксовано меншу різницю в часі між другою і третьою карткою порівняно з часом, який дитині був потрібний на першу і другу. При цьому, коли дитина доходила до третьої картки, у неї суттєво змінилися способи і характер пошуку правильного розв’язання задачі. Більшість шестирічних дітей показали всіх чотирьох курчат. Але, тим не менше, навіть у цьому віці обсяг уваги був недостатнім для розпізнавання складних і мало зрозумілих об’єктів (літер, цифр, знаків та ін.), що призводить до помилкового впізнавання. Отже, можемо зробити висновок, що на розширення обсягу уваги неабиякий вплив здійснює мовлення, самостійність поведінки і різноманітні форми виконання діяльності, в тому числі – фасилітативна. Об’єктом пізнання і уваги стає не лише конкретний предмет, а також і його зв’язки з іншими речами, особливо − багатофункціональні. Обсяг уваги є тою характеристикою, яка великою мірою визначає ефективність будь-якого виду навчальної діяльності, оскільки кожен мисленнєвий акт передбачає одночасне об’єднання, компресію і утримання кількох

об’єктів в полі зору. Інші завдання для розвитку уваги та інших пізнавальних процесів молодших школярів наведено нами в авторській монографії (Хупавцева, 2020).

Використовуючи термін *фасилітація*, ми орієнтуємося на парадигму гуманістичної психології, що визнає самоцінність особистості, передбачає цілеспрямовану, професійно організовану підтримку і супровід самовизначення підлітків та старшокласників. Фасилітація як допомога особистості, яка потребує підтримки з огляду на психологічні засоби, виникла як альтернатива управлінню на основі примусу особистості до зміни своєї особистості авторитарними, директивними методами впливу. Перевіривши ефективність своєї концепції в терапевтичній практиці, К.Роджерс (1997) вважав за можливе екстраполювати її на інші сфери життя: сімейні взаємостосунки, виховання і освіту, політику і бізнес. Йдеться, згідно з автором, щодо особистісно-центрованого підходу як найбільшою мірою продуктивного, оптимального, що здатен до нівелювання авторитету особистості в освітньому процесі, до співтворчості педагога і учнів. Вважаючи, що всі діти є обдарованими, К.Роджерс вірив у неабиякий потенціал розвитку особистості на основі Я-концепції в умовах фасилітативної взаємодії. Він не приймав ідеї біхевіоризму, представники якого розвивали думку Б.Ф.Скіннера щодо «теорії навчання» за схемою «стимул − реакція» (Роджерс, 1990: 58-61).

В основу фасилітативної взаємодії К.Роджерсом було покладено принципи людино-центрованого навчання (пізніше в науковій літературі стали використовуватися терміни «гуманістичне», «особистісно зорієнтоване», «рефлексивне навчання»). На противагу біхевіоризму, К.Роджерс наполягав на цілковито осмисленому навчанні, під час якого учень постає суб’єктом навчального процесу і самоосвіти, для чого слід кардинально змінити позиції вчителя і учня в педагогічному процесі (Роджерс, 1993). Викладання традиційно фокусувалося на вчителі, який, згідно з К.Роджерсом, наполягав на незмінних умовах оточуючого середовища (Роджерс, 1995: 132–139). Коли ж середовище є нестабільним, таким, що, постійно змінюється, постає необхідність в активності учнів, які здобувають знання у співпраці з однолітками і вчителем, а останній, в свою чергу, створює

позитивні передумови для фасилітативної взаємодії. К.Роджерс стверджував, що небезпека ґрунтується не на самому знанні, а на вмінні його здобути. З адміністратора, який займає домінувальну позицію в спілкуванні з учнями, вчитель має у будь-якому разі перетворитися на фасилітатора, який допомагає і підтримує процес пізнання і набуття учнями вмінь, творчого досвіду на основі розвитку стійких мотивів до виконання навчальної діяльності, заохочення ініціативи, формулювання власних ідей в контексті цілей та засобів навчання. Основною цінністю психолого-педагогічної фасилітації є свобода, і засоби досягнення останньої пропонує вчитель, який насправді сприяє розкриттю потенціалу особистості, розвиткові Я-концепції школяра. Тому ми вважаємо, що в основу організації фасилітативної взаємодії мають бути покладені ідеї К.Роджерса щодо підтримки самовизначення школярів в підлітковому та старшому шкільному віці (Роджерс, 1994). Зупинимося на основних настановленнях (принципах діяльності) педагогів-фасилітаторів, на які ми орієнтувалися у створенні структурно-функціональної моделі самовизначення підлітків та старшокласників у фасилітативній взаємодії. Отже, сформулюємо психологічні механізми, на яких має будуватися фасилітативна взаємодія в підлітковому та старшому шкільному віці.

Механізм справжності та реальності фасилітативної взаємодії буде ефективним у тому разі, коли вчитель є максимально щирим, відкритим у своїх переживаннях і думках перед собою і учнями, залишаючись тим, ким він є, тобто, − реальною людиною. Це – педагог, який привносить у фасилітативну взаємодію з підлітками та старшокласниками своє особистісно значуще ставлення. В іншому випадку позитивні зміни навряд чи відбудуться. Щирість педагога є основою для створення найбільшою мірою сприятливих, позитивних умов для здійснення фасилітативної взаємодії, для того, щоб кожен учень залишався таким, яким він є насправді. Для опису позиції відкритості і щирості в парадигмі особистісно зорієнтованого підходу використовується поняття конгруентності (від лат. congruens, -ntis − співрозмірний, відповідний), запропоноване К.Роджерсом (2019). У широкому сенсі цей термін означає рівність, адекватність, узгодженість дій і взаємостосунків.

Механізм схвалення, прийняття і довіри. Педагог-фасилітатор безумовно має приймати особистість учня з усіма його переживаннями, емоціями, думками, поглядами і поведінкою. Даний механізм протиставляється негативному оцінюванню та нелюдяному ставленню до кожного учня в системі освіти. За К.Роджерсом, педагогічна підтримка учня має на увазі схвалення його почуттів, його думок, його особистості. Це − турбота, але турбота з певною метою. Йдеться щодо прийняття іншої людини як автономної особистості, що набуває неабиякої цінності (Роджерс, 1995).

Механізм емпатійного розуміння. Даний механізм розкривається в здібностях фасилітатора зрозуміти емоції і переживання учня, дати можливість їм виявитися за будь-яких умов, поза оцінкою вчителя, що допоможе педагогу подивитися на світ очима школяра, з точки зору його внутрішньої позиції, приєднатися до емоційних станів, які переживають вихованці. В результаті такої сензитивної емпатії педагог може зрозуміти, як саме процес фасилітації сприймається учнем, а в учня виникає почуття надійного і безпечного спілкування з педагогом, що є дуже важливим для розвитку особистості школяра. Якщо учень виявляє участь у освітньому процесі, то поступово у нього створюється вміння почути себе − він починає більшою мірою брати на себе зобов'язання. Учень повільно рухається до своєї мети, при цьому інші учні позитивно ставляться до нього, приймаючи його таким, яким він є, і тому демонструють готовність рухатися вперед у своєму гармонійному особистісному розвиткові. Змодельовану нами гармонійну структуру психологічних механізмів ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в середніх закладах освіти зображено на рис. 5.1.

Ми вважаємо, що ***фасилітативна взаємодія в підлітковому та старшому шкільному віці*** буде ефективною у тому випадку, коли вона сприятиме самовизначенню підлітків та старшокласників, виникненню особистісних новоутворень на основі загального генетичного закону культурного розвитку школярів. Самовизначення завдяки фасилітативній взаємодії актуалізується в двох планах – соціальному як *категорія інтерпсихічна* і психологічному − як *категорія інтрапсихічна*. Таким чином, завдяки фасилітації здійснюється шлях інтеріоризації:

від ззовні представленої структури до інтеріоризації новоутворень психіки. Таким чином, відбувається поглинання фасилітативної функції «всередину» особистості. Фасилітативна взаємодія, до якої ми відносимо і питання психолого-педагогічної підтримки, допомоги тощо, стає засобом, інструментом, використовуючи який учень знаходить відповіді на запитання («Ким бути?», «Яким бути?», «Як знайти своє місце в житті?»)

Рис. 5.1. **Модель гармонійної структури психологічних механізмів ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в середній школі**

До ***психологічних умов ефективної фасилітативної взаємодії*** відносимо наступні:

- актуалізація психологічних особливостей школярів на основі врахування їх онтогенетичної потреби в самовизначенні;

- прийняття принципів психолого-педагогічної фасилітації як особистісно значущих, реалізація яких зміцнює віру учнів в себе як гармонійної особистості;

- досягнення довірливих взаємостосунків між фасилітатором і учасниками процесу самовизначення, атмосфери співпраці у пізнавальній діяльності;

- готовність вчителя використовувати засоби, прийоми і методи психолого-педагогічної фасилітації у навчальній взаємодії;

- стимулювання внутрішньої мотивації учасників фасилітативної взаємодії як домінувального механізму розвитку особистості школяра і актуалізація відповідальності учня в ситуаціях свободи вибору.

Перелічені нами передумови маємо підтвердити в емпіричній частині роботи, пов'язаної з моделюванням процесу фасилітативної взаємодії учнів підліткового та

старшого шкільного віку в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Опишемо структурно-функціональну модель готовності учнів підліткового та старшого шкільного віку до участі у фасилітативній взаємодії в процесі шкільного навчання. Дана модель реалізується через самовизначення школярів в освітньому процесі середніх закладів освіти. Для реалізації концептуальних основ готовності школяра до фасилітативної взаємодії ми прагнули спроєктувати цей процес і відобразити його в структурно-функціональній моделі, яка може бути зразком для успішної участі школярів у фасилітативній взаємодії. Поняття «проєктування» (від лат. project − кинутий вперед) і «моделювання» (від лат. modulus − міра, зразок) відображають досягнення головної мети навчальної діяльності − організації спільної діяльності вчителів та учнів в реалізації створеної нами структурно-функціональної моделі готовності учнів до фасилітативної взаємодії.

Ми виходили з того, що прогнозування, психолого-педагогічне проєктування навчальної діяльності і випереджувальне експериментування є необхідними для успішного складання педагогом перспективних і поточних планів, здійснення фасилітативної взаємодії під час визначення напрямків і еталонних орієнтирів практичної діяльності, що великою мірою підтверджує її навчальну спроможність і обґрунтованість. При цьому доволі цінним є прогнозоване психолого-педагогічне експериментування, сутність якого полягає в тому, що воно дозволяє педагогу отримати певну прогностичну інформацію, змоделювати процес самовизначення школяра через успішну фасилітативну взаємодію. Таке експериментування дозволяє кожному учневі створити свою власну модель особистісного розвитку в певних конкретних умовах виконання навчальної діяльності і втілити її в життя, створюючи ніби «зразок» для її подальшого використання у навчальній практиці зокрема та в процесі життєдіяльності в цілому. Ми говоримо щодо базового особистісного процесу індивіда, яким є процес самовизначення школяра, адже нас великою мірою приваблює в проєктуванні ідеальний характер дій у фасилітативній взаємодії. Завдяки самовизначенню особистісний потенціал у розвитку суб'єктів учіннєвої діяльності − вчителів і учнів – ніколи не вичерпується, тому що самовизначення школярів актуалізує творчість, творчу уяву, увагу особистості, мисленнєві операції

тощо, коли вчитель програмує навчальні дії з метою здійснення фасилітативної взаємодії, завдяки чому відбуваються зміни досліджуваних об'єктів і суб'єктів у спільній діяльності, у співпраці вчителя і школярів та учнів між собою. Актуалізовані нами компоненти самовизначення підлітків та старшокласників, ми вважали, фасилітуватимуть суттєві особистісні зміни, її гендерні, морально-ціннісні і професійні уподобання та пріоритети.

Отримані нами на етапі констатувального дослідження емпіричні результати дозволили нам стверджувати, що у фасилітативній взаємодії неабияке значення відіграють смислові фрейми «я хочу», «я можу», «я маю», кореляцію яких безпосередньо діагностовано у парадигмі самовизначення школярів підліткового та старшого шкільного віку, окреслено її вплив на особливості фасилітативної взаємодії. Отже, ми вважаємо, що в *структурі самовизначення* в юнацькому віці слід виділити такі компоненти: когнітивний, емотивно-ціннісний, рефлексивний, конативний і комунікативний. З нашої точки зору, когнітивний компонент відповідає за самопізнання, емотивно-ціннісний − за сформованість емоційно-ціннісної сфери особистості, конативний − за самореалізацію, рефлексивний – за самоставлення, комунікативний – за здатність до участі в спілкуванні та фасилітативній взаємодії.

Також в структурі самовизначення слід виділити мотиваційний, проєктивний, операційний і гендерний *аспекти*. Всі вони в своїй сукупності визначають готовність школяра до здійснення фасилітативної взаємодії. Структуру самовизначення особистості в підлітковому та старшому шкільному віці зображено на рис. 5.2.

Отже, ми дійшли до висновку, що на готовність учнів до фасилітативної взаємодії великою мірою впливають компоненти самовизначення. Наприклад, когнітивний компонент відображує прагнення актуалізувати всю інформацію про себе («я хочу», «я можу», «я маю»), з чим великою мірою є пов'язаним усвідомлення особистістю своїх якостей, здібностей, завдяки чому постає можливою диференціація різних, нерідко – протилежних оцінок оточуючих. Емотивний компонент є своєрідним індикатором, що відображує суб'єктивну позицію учня в процесі самовизначення.

Когнітивний і емотивний компоненти виявляються в переживанні школярем своїх індивідуальних можливостей у фасилітативній взаємодії. З ним, як правило, пов'язують усвідомлену емоцію як певний механізм, який великою мірою здатен оптимізувати процес соціалізації учня, що в подальшому сприяє і формуванню самовизначенню школяра як цілісної гармонійної структури. Ця структура, в свою чергу, великою мірою визначає готовність школярів до фасилітативної взаємодії.

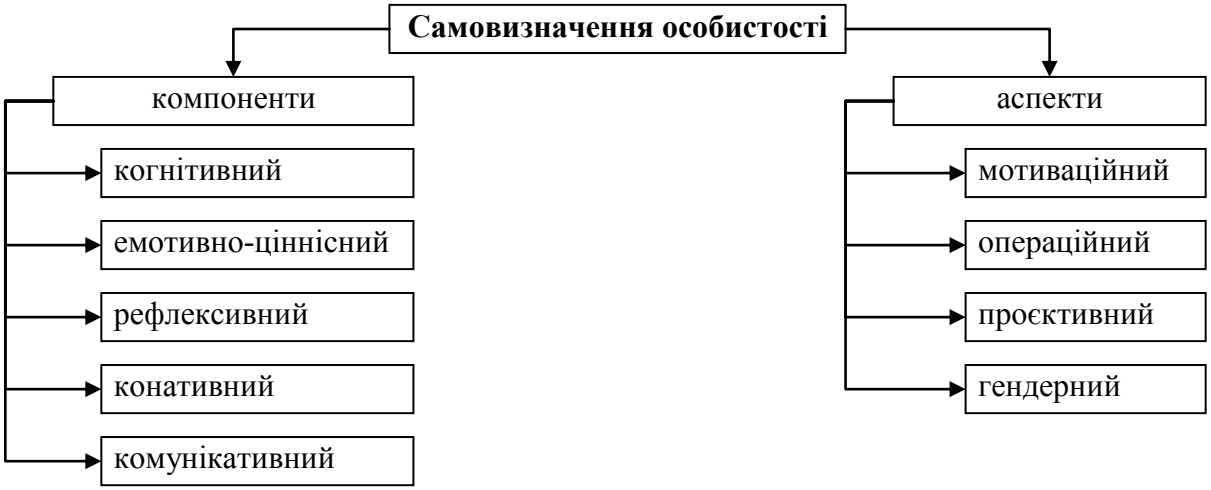


Рис. 5.2. **Структура самовизначення особистості в підлітковому та старшому шкільному віці**

Стосовно синтезу емотивного та мотиваційного компонентів, то зауважимо, що переживання, актуалізуючи набуті школярем знання, співвідносять їх із особистісними цінностями, сприяючи формуванню змісту нових знань, вмінь та навичок, правил фасилітативної взаємодії, нових мотивів, при цьому актуалізуючи одночасно оцінку (або переоцінку) себе відповідно до цих нових понять. Таким чином, переживання великою мірою сприяють співвідношенню змісту особистісної та соціокультурної ідентичності школярів, формуючи доволі узагальнене і несуперечливе уявлення учнів про себе і своє місце в навколишньому світі.

Критерії оцінки самовизначення особистості школяра, які великою мірою сприяють формуванню готовності учнів до здійснення фасилітативної взаємодіє, наведено нами в Додатку Ж, табл. Ж.3. Критеріально-рівневу шкалу для оцінки рівня самовизначення особистості педагогів наведено в табл. Ж.4 Додатку Ж.

Ми вважаємо, що фасилітативна взаємодія є процесом цілеспрямованої підтримки самовизначення в підлітковому і старшому шкільному віці, вона ґрунтується на

гуманістичних засадах психології співробітництва і розкривається в змісті принципів, цілей і завдань, що покладені в її основу. Останнє дозволило стверджувати, що умови успішності здійснення фасилітативної взаємодії самовизначення учнів підліткового та старшого шкільного віку полягають у розв'язанні нагальних запитань, які великою мірою припускають співробітництво з однолітками, педагогами школи, тому, використовуючи зазначені нами критерії самовизначення нами було розроблено шкалу прийняття учнями фасилітативної взаємодії як особистісно значущого засобу пізнавальної діяльності (табл. Ж.5 Додатку Ж).

Поетапна реалізація структурно-функціональної моделі в емпіричному дослідженні передбачала використання запропонованої нами програми сприяння формуванню готовності школярів до фасилітативної взаємодії і адекватного діагностичного інструментарію, в тому числі – орієнтування на запропоновану нами критеріально-рівневу шкалу (табл. Ж.3, Ж.4 Додатку Ж), що дозволить, як ми вважали, досягнути позитивної динаміки показників, які засвідчують щодо більш успішних результатів самовизначення школярів у фасилітативній взаємодії, переходу їх з критичного на середній і оптимальний рівні. Останнє знайшло відображення в емпіричній частині роботи з огляду на реалізацію структурно-функціональної моделі формування готовності учнів у молодшому, підлітковому та старшому шкільному віці до фасилітативної взаємодії.

Формами навчальної діяльності школярів у фасилітативній взаємодії є: дискусія, евристична бесіда, психолого-педагогічні майстерні (майстерні знань), алгоритми організації яких було детально описано в авторській монографії (Хупавцева, 2020).

5.2. Структурно-функціональна модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії

Метою проведення формувального етапу емпіричного дослідження була реалізація концептуальних основ формування готовності школярів до здійснення фасилітативної взаємодії за допомогою структурно-функціональної моделі, яка

представлена в даному підрозділі роботи. На даному етапі (2016-2019 рр.) вирішувалися наступні завдання:

- змоделювати структурно-функціональну модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії;

- реалізувати структурно-функціональну модель фасилітативної взаємодії з урахуванням аспектів самовизначення особистості школяра;

- впровадити авторську програму формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії, проаналізувати процес і результат застосування дидактичних технологій і блоки завдань для учнів середніх закладів освіти з метою підготовки школярів до участі у фасилітативній взаємодії;

- використовувати психодіагностичний інструментарій, взаємодоповнюючі методики, що дозволяють впливати на динаміку рівнів готовності учнів до фасилітативної взаємодії (критичний, середній, оптимальний);

- провести моніторинг динаміки переходу готовності школярів до фасилітативної взаємодії з критичного на середній і оптимальний рівні (в тому числі, використовуючи критеріально-рівневу шкалу самооцінки школярів);

- з'ясувати настановлення вчителів щодо власних можливостей і готовності до реалізації на практиці структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до здійснення фасилітативної взаємодії;

- актуалізувати питання щодо готовності вчителів до реалізації програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

Опишемо використаний нами методичний інструментарій, який застосовували на формувальному етапі емпіричного дослідження.

Тренінг впроваджувався з метою формування умінь самопізнання і саморозвитку школярів за умов розв'язання задач актуалізації їх особистості власне у процесі самовизначення (з метою актуалізації особистісно-значущого, статевого, ціннісно-смислового, формально-мотиваційного і професійного аспектів). Проводилися ці тренінги з метою надання школярам фасилітативної допомоги для своєчасного щодо віку і соціального статусу самовизначення. Для цього ми працювали в тренінгових групах, спеціально створених, невеликих за кількістю учасників. У них за

ініціативою психолога учні включалися в процес спілкування, зорієнтований на виявлення індивідуальних труднощів і надання допомоги кожному щодо розв'язання різноманітних психолого-педагогічних проблем та фасилітативних задач. Своєрідна навчальна гра стимулювала актуальність запитань та їх жваве обговорення, включаючи реальні і вигадані життєві ситуації. Використовуючи тренінг в роботі зі школярами, ми прогнозували динаміку їх особистісного та соціального розвитку, при цьому зазначали, як саме змінювалися поведінкові паттерни юнаків і юнок.

Окреслимо домінувальні принципи, яких ми дотримувалися в тренінговій фасилітативній роботі зі школярами. Вони базуються на сформульованих К.Роджерсом (1990) базових принципах (довіра, емпатія, безумовне прийняття) і конкретизувалися нами як спрямованість на фасилітативну допомогу, що походить не так від ведучого, скільки від самих учасників. До груп від 10 до 22 чол. входили однокласники, які знали чимало один про одного, що суттєво полегшувало роботу психолога. Зустрічі були періодичними і досить-таки інтенсивними (протягом 2-3 років), відбувалися в знайомій шкільній обстановці. В процесі тренінгу ми використовували інтерактивні методи групової дискусії, запитання якої вимагали мовленнєвої активності, рефлексії тощо. Тренінг не допускав використання зі сторони вчителя або учнів маніпулятивних прийомів з використанням будь-яких засобів заохочення. Проведена нами на етапі констатувального дослідження робота свідчила про те, що учні не мали необхідного досвіду участі у фасилітативній взаємодії, що не дозволяло їм експлікувати необхідні знання, набуті вміння і навички самоаналізу і самооцінки на ситуації розв'язання власне життєвих проблем, а також брати на себе відповідальність за прийняті рішення.

Дискусія мала на увазі організацію фронтальної роботи зі школярами за умов їхньої активності в мікрогрупах. Тому ми намагалися залучити учнів до обговорення досить актуальних для них особистісно та соціально значущих проблем, таких, зокрема, як самовизначення. У колективному обговоренні школярі актуалізували необхідні знання та вміння щодо висловлювання власне своїх думок, свого ставлення до інших, формулювання своєї позиції, висловлення сумнівів тощо.

Також учні поступово опановували вміннями аналізу та інтерпретації життєвих проблем, тим самим збагачували свій життєвий досвід завдяки спільному переживанню життєвих ситуацій. Ми намагалися дотримуватися досить важливої умови: фасилітатор в процесі дискусії, перш за все, постає досить-таки уважним адресатом, тоді дискусія розгортається за рахунок спирання на особистісні, внутрішні резерви учасників комунікації. Отже, фасилітація сприяла самоорганізації процесу спілкування, в якому роль педагога (або психолога) полягала в делікатних, ненав'язливих пропозиціях щодо конкретних тем або проблем для обговорення, а також в підтримці позитивних ініціатив та створенні середовища за умов прийняття кожного учасника таким, яким він є.

Фронтальні та індивідуальні завдання як метод збору та узагальнення інформації щодо самовизначення учнів виконувалися в спеціально розроблених нами «Робочих зошитах», в яких школярі відповідали на запитання: «Ким бути? Яким/якою бути?», відрефлексовуючи власну діяльність. Ми пропонували для учнів вправи і завдання, спрямовані на розвиток рефлексії, обізнаності, розуміння, тимчасової перспективи та різних аспектів готовності учнів до фасилітативної взаємодії (особистісно-значущого, статевого, ціннісно-смислового, формально мотиваційного і професійного самовизначення). Завдання були згруповані за темами, у змісті яких актуалізувалися різні аспекти самовизначення. Учні експериментальних груп заповнювали зошити в паперовому вигляді, що дозволяло їм не один раз повернутися до тих запитань, які обговорювалися в процесі дискусій, тренінгів, та отримати достатньою мірою щиру відповідь. Ще однією важливою перевагою даного виду діяльності була можливість продовжити роботу з зошитами і після завершення тренінгової роботи. Фасилітативні завдання та задачі були сформульовані таким чином, що до них можна і слід було звертатися за бажанням в будь-який час. Самоаналіз власних записів, що відображував погляди та міркування школярів, суттєво актуалізував здатність школярів до відрефлексування ними власної діяльності за умов повернення до них через певний проміжок часу.

Тестування ми також використовували на формувальному етапі дослідження. Метою заключного зрізу формувального експерименту після реалізації

запропонованої нами структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії було: визначення рівня готовності школярів експериментальних груп до фасилітативної взаємодії, з'ясування рівня розвитку їх ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій, здатності до формування тимчасової перспективи і зміни мотиваційної сфери респондентів, характеристик самовизначення, рівнів особистісного досягнення в різних аспектах самовизначення тощо.

Нами було використано критеріально-рівневу шкалу, розроблену для виявлення досягнутого школярами рівню самовизначення − критичного, середнього, оптимального (табл. Ж.3, Додаток Ж). Дана шкала використовувалася суб'єктом-фасилітатором (в ролі такого суб'єкта поставав як учень, так і вчитель), а також самим учнем щодо себе самого (з метою самооцінки).

Розробляючи програму формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії, ми виходили із сформульованої нами *гіпотези*: реалізація структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії сприятиме усвідомленню учнями проблеми фасилітативної взаємодії як онтогенетичної і соціальної, що сприятиме позитивній динаміці даного процесу, якщо:

- розроблена нами структурно-функціональна модель, що включає цільовий, методологічний, змістовий і результативний блоки, буде реалізована на всіх етапах навчання школярів в середніх закладах освіти;

- методики, способи і засоби фасилітації, які будуть нами використані, поставатимуть адекватними поставленим цілям практичної діяльності зі школярами;

- будуть виявлені і адекватно обґрунтовані необхідні і достатні умови реалізації структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії;

- буде підтверджено продуктивність використання психодіагностичного інструментарію.

Для підтвердження гіпотези і досягнення поставленої нами мети було розроблено спеціальну ***програму формування готовності школярів до фасилітативної***

взаємодії, яка передбачає зміну суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів між собою і з вчителем-фасилітатором. Досягнення поставленої мети формувального етапу дослідження – формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії в мотиваційному, операційному, проєктивному та гендерному аспектах, забезпечувалася розв'язанням деяких дослідницьких завдань, для кожної з яких було підібрано відповідний інструментарій:

1. Обґрунтування доцільності використання методів, способів і засобів психолого-педагогічної фасилітації.

2. Виявлення особливостей експлікації готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

3. Уточнення і апробація програми становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

Пакет психодіагностичних методик, який було використано нами, був спрямований на дослідження тих залежних змінних, які є характеристиками процесу готовності особистості до фасилітативної взаємодії. Ми передбачали, що актуалізація мотиваційного, операційного, проєктивного та гендерного аспектів готовності відбувалась через сформованість ціннісних орієнтацій, становлення у школярів тимчасової перспективи, смисложиттєвих настановлень та самовизначення особистості тощо.

Обґрунтованість вибору методів та психодіагностичного інструментарію дослідження підтверджувалася узгодженістю вихідних основ теорії і практики формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії з цілями і завданнями дослідження. Зупинимося на реалізації запропонованої нами структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії (див. рис. 5.3), яка включала взаємопов'язані, цілісно функціонуючі блоки, основу яких складають концептуальні засади теорії К.Роджерса − довіра, емпатія, безумовне прийняття іншої людини як особистісно значущої (Роджерс, 1990).

Цільовий блок передбачав формулювання мети здійснення фасилітативної взаємодії, зумовленої зовнішніми і внутрішніми чинниками, що стимулюють

постановку запитань про себе в сьогоденні і майбутньому (онтогенетична необхідність самовизначитися).

Методологічний блок передбачав реалізацію основних ідей психологічної науки, потрібних для дослідження ефективної фасилітативної взаємодії: культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій, вікової періодизації, розвиток особистості, зони актуального і найближчого розвитку (Выготский, 1982), становлення ідентичності особистості (Erikson, 1950), формування Я-концепції, особистісно-центрованої (або клієнто-центрованої) моделі розвитку особистості, теоретичних основ та технологій фасилітації (К.Роджерс, 1990; Frankl, 1962; Gardner, Jackson & Messick, 1960), щодо особливостей психологічного супроводу і підтримки учнів (Волженцева, 2011; Helson, 1974; May, 1969).

Змістовий блок виконує інформаційну функцію, реалізовану в програмі фасилітативної взаємодії через інформування, обговорення в діалогах, презентаціях. Даний блок орієнтує школярів на розуміння необхідності формулювання цілей, вибору стратегії розв'язання проблеми готовності школярів до фасилітативної взаємодії, набуття навичок асертивної поведінки і спілкування через формулювання запитань щодо значущості структурованої, вибудованої тимчасової перспективи, усвідомлення власних інтенцій, потенцій і поссиденцій.

Технологічний блок виконує операціонально-діяльнісну функцію, пов'язану з інтенціями («я хочу»), потенціями («я можу»), поссиденціями («я маю/досяг») на основі оволодіння способами мислення і вміннями діяти, відрефлексовувати власну пізнавальну діяльність з огляду на емоції і почуття респондентів.

На даному етапі реалізації програми формувального експерименту були використані інтерактивні методи навчання, а також і психолого-педагогічний інструментарій дослідження (використано ті ж самі методики, що й на констатувальному етапі дослідження, а також тест «Ціннісні орієнтації» М.Рокіча (2019); розроблена нами критеріально-рівнева шкала готовності школярів та педагогів до фасилітативної взаємодії (табл. Ж.3, Ж.4 Додатку Ж), фасилітативні задачі та завдання, дискусії, обговорення, евристичні бесіди, творчі майстерні тощо). Інтерактивні методи навчання суттєво посилювали взаємодію школярів

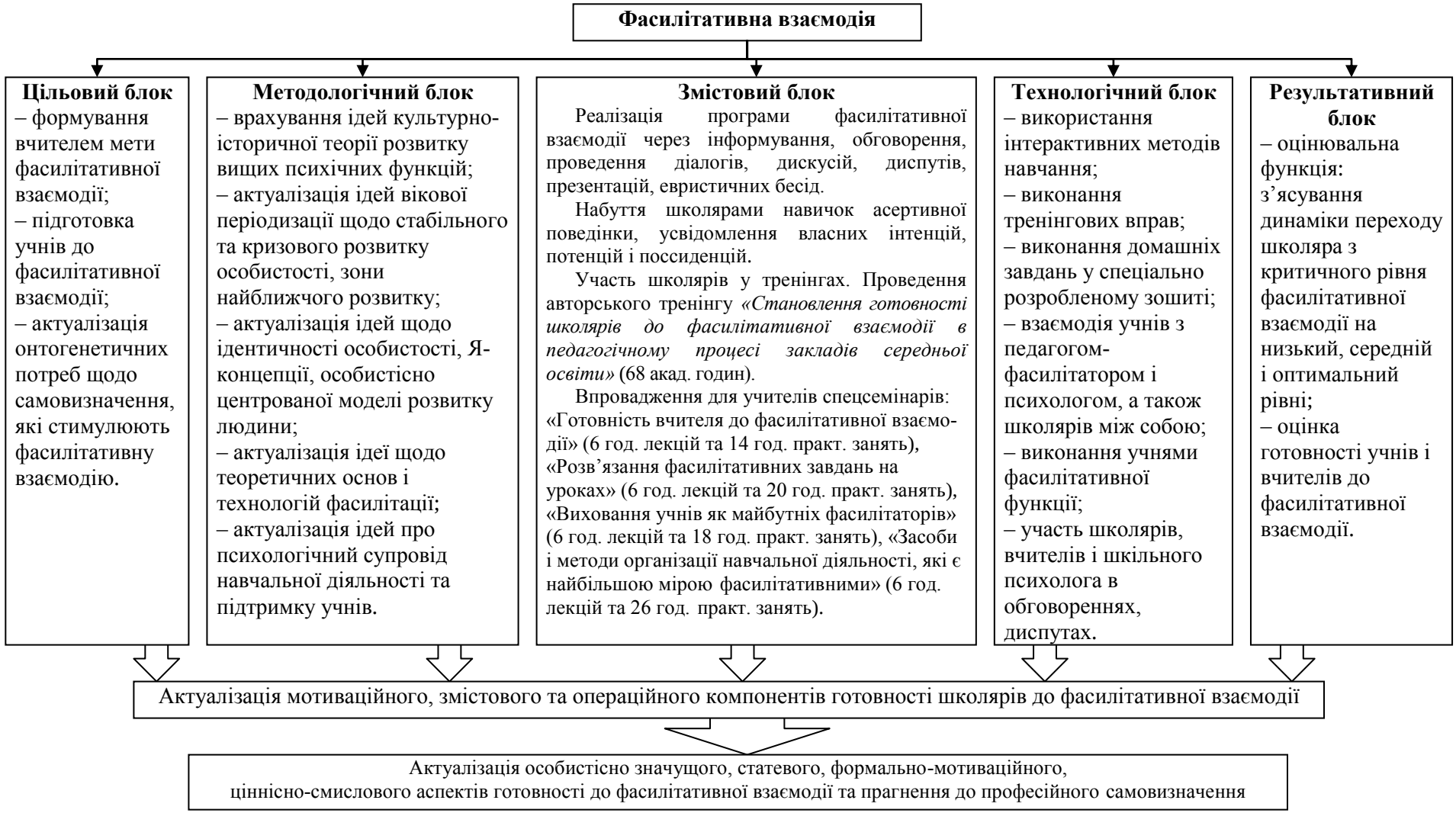


Рис. 5.3. **Структурно-функціональна модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії**

з фасилітатором, а також учнів між собою, які також переймали роль фасилітатора.

Результативний блок виконував оцінювальну функцію динаміки послідовного переходу школярів з критичного рівня на середній і оптимальний. В даному блоці нами було використано розроблену критеріально-рівневу шкалу для самооцінки школярів, що надавало досить-таки суттєвий емпіричний матеріал для психолога, який відображував сутність динаміки готовності школярів до фасилітативної взаємодії через сформованість компонентів та аспектів самовизначення учнів.

Розробляючи програму формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії ми, перш за все, спиралися на існуючі навчальні програми і факультативні курси для учнів молодшого, середнього і старшого шкільного віку з метою актуалізації окремих аспектів формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Так, нами було використано техніки символ-драми, гештальт-психології, піскової терапії, арт-терапії та ін.

В цілому, психотерапевтичні техніки допомогли нам орієнтуватися в напрямках роботи, формах і методах пізнавальної діяльності, збагатити деякими вправами власну програму формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії, дозволили нам реалізувати дану програму на практиці, спрогнозувати очікувані результати тощо.

Зупинимося більш детально на описі структурно-функціональної моделі і ***програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії***.

Мета програми: реалізація в педагогічному процесі закладів середньої освіти належних шляхів формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії з урахуванням аспектів цієї взаємодії, а також компонентів та аспектів самовизначення школярів як цілісного, гармонійного процесу.

Завдання програми:

1. Надання компетентної превентивної та операційної допомоги школярам в актуалізації та розв’язанні питань формування власне готовності до фасилітативної взаємодії в особистісно-значущому, статевому, формально-мотиваційному, ціннісно-смисловому та професійному аспектах.

2. Актуалізація розв’язання питань міжособистісної взаємодії як основи гуманістичних взаємостосунків суб’єктів освітнього процесу шляхом реалізації базових принципів фасилітації (довіра, емпатія, безумовне прийняття іншої особистості), що зміцнюють віру педагога в учня і в самого себе як висококомпетентного професіонала, який вміє передбачати можливості виникнення конфліктних ситуацій, здійснювати їхню профілактику тощо.

3. Здійснення продуктивної співпраці з вчителями з метою підвищення їх методичної компетентності, зорієнтованої на створення ситуації успіху кожного окремого школяра через становлення у нього мотивації, оволодіння способами особистісного самовизначення в шкільному віці.

4. Формування готовності до фасилітативної взаємодії, становлення адекватної самооцінки учнів у процесі розв’язання ними екзистенційних проблем, які сприяють самовизначенню учнів, розумінню ними необхідності здійснення індивідуального вільного вибору, актуалізації їхньої активності та відповідальності тощо.

Пояснювальна записка

Використовуючи термін фасилітація (від англ. facilitate − допомагати, полегшувати, сприяти), ми орієнтувались на парадигму гуманістичної психології, що визнає самоцінність особистості, яка передбачає цілеспрямовану, професійно організовану підтримку і супровід школярів у процесі самовизначення. Поняття фасилітація введено C.Rogers (1959) в 60-ті рр. XX ст. до парадигми зарубіжної психології гуманістичного спрямування та успішно впроваджується в практику вітчизняними авторами.

Розробляючи ідеї психолого-педагогічної фасилітації та створення на її основі програми підтримки особистісного зростання школярів, ми акцентували увагу на тому, що фасилітувальні дії звернені до особистості, до її індивідуальності, її внутрішніх сил як потенціалу розвитку особистісного самовизначення. Метою фасилітативної взаємодії є розкриття потенціалу самовизначення в мотиваційному, операційному, проєктивному та гендерному аспектах, що реалізується в парадигмі мотиваційної, змістової та операційної готовності до фасилітативної взаємодії, а також в компонентах особистісного самовизначення тощо. Готовність школярів до

фасилітативної взаємодії великою мірою пов'язана зі смисложиттєвими, ціннісними орієнтаціями, усвідомленим вибором учнями цінностей, готовністю відповідати за свій вибір, тому ці компоненти можуть бути покладені в основу змісту і технологій формування самовизначення. Ідеї готовності школярів до фасилітативної взаємодії в молодшому, середньому та старшому шкільному віці мають конкретизуватися, що також сприятиме обґрунтуванню вибору педагогом доцільного інструментарію для здійснення моніторингу даного процесу. Експериментальна робота на констатувальному етапі дослідження підтвердила, що сенсоутворювальним є особистісно-значущий аспект, тому необхідною є розробка теоретико-методологічних основ готовності школярів до фасилітативної взаємодії в умовах орієнтації на розвиток особистості в шкільному віці. Даний віковий період є досить важливим у плані формування готовності учнів до фасилітативної взаємодії в силу об'єктивної і суб'єктивної ситуації особистісного розвитку, у старшокласників пов'язаної з наближенням закінчення школи, необхідністю здійснення професійного вибору.

Успішна реалізація розробленої нами програми суттєво впливає на освітню ситуацію в школі, визначаючи форми, види і способи використання учнями психологічних знань в освітньому середовищі, стимулює педагогів до набуття ними відповідних знань і умінь, необхідних для педагога-фасилітатора. Види психолого-педагогічного супроводу: індивідуальний; груповий; на рівні мікрогрупи; на рівні класу; на рівні школи.

Серед засобів психолого-педагогічної фасилітації виділяємо: психодіагностику за допомогою доцільного у кожному конкретному випадку, в тому числі – спеціально розробленого інструментарію, корекційно-розвивальну та просвітницьку роботу, психолого-педагогічну експертизу, психологічне консультування тощо (рис. 5.4).

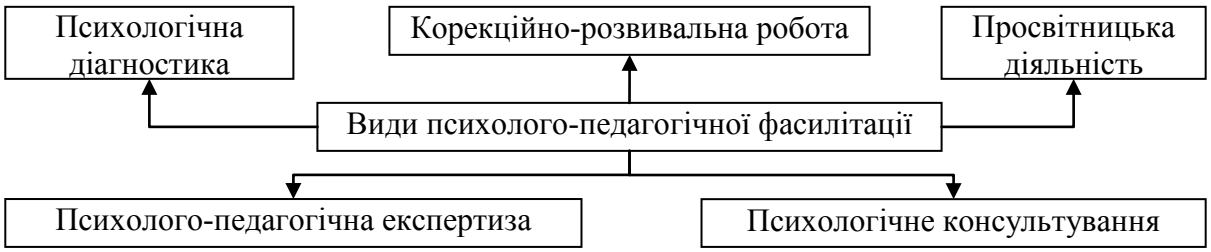


Рис. 5.4. **Види психолого-педагогічної фасилітації**

Організація впровадження програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти складається з декількох етапів, тому що успішна реалізація програми суттєво змінює освітню ситуацію в школі, визначаючи доцільне місце для форм і видів використання психологічних знань у змісті і організації освітнього середовища школи. Останнє наголошує на необхідності набуття педагогами відповідних знань і вмінь як таких, що є необхідними для суб'єктів фасилітативного процесу.

Основні етапи впровадження програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії:

1 етап – *Підготовчий* – передбачає: визначення групи фасилітаторів, куди входять вчителі школи, шкільні психологи, класні керівники.

На даному етапі зі школярами були проведені такі спецсемінари: «Я – головний комунікатор на уроках», «Що таке фасилітативна взаємодія?», «Розвиток особистості у фасилітативній взаємодії» (4 год. лекцій та 16 год. практичних кожне).

З учителями було проведено такі спецсемінари: «Готовність вчителя до фасилітативної взаємодії» (6 год. лекцій та 14 год. практичних), «Впровадження фасилітативних завдань на уроках» (6 год. лекцій та 20 год. практичних), «Виховання учнів як майбутніх фасилітаторів» (6 год. лекцій та 18 год. практичних), «Засоби і методи організації навчальної діяльності, які є найбільшою мірою фасилітативними» (6 год. лекцій та 26 год. практичних).

2 етап – *Констатувальний* – передбачає:

- проведення діагностики з метою виявлення рівня готовності школярів до участі у фасилітативній взаємодії;

- визначення складових, які найбільшою мірою впливають на готовність учнів до фасилітативної взаємодії (сформованість ціннісно-смислової сфери особистості, самовизначення та ін.).

За результатами констатувального етапу дослідження, отриманих в бесідах і обговореннях питань самовизначення з учасниками процесу фасилітації, аналізу даних тестування і опитування визначається зміст програми підготовки школярів до фасилітативної взаємодії.

3 етап – *Формувальний* – передбачає:

- організацію фасилітативної взаємодії в експериментальних класах, що сприяє позитивній динаміці готовності школярів до фасилітативної взаємодії з огляду на актуалізацію особистісно-значущого, статевого, формально мотиваційного, ціннісно-смислового аспектів готовності та аспекту професійного самовизначення учнів різних ланок навчання;

- активне використання робочого зошита для виконання школярами домашніх творчих завдань з метою самовизначення учнів;

- здійснення проміжного контролю успішності реалізації структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії і проведення необхідної корекції фасилітативного змісту тренінгових і навчальних занять.

На формувальному етапі експерименту зі школярами експериментальних класів було проведено такі тренінги, спрямовані на:

1. *Розвиток комунікативних здібностей школярів* (використано вправи «Тренінгу актуалізації емпатійних здатностей та комунікативних здібностей» К.Кушнера, Р.В.Брислінга (2019)).

2. *Актуалізацію наративної ідентичності особистості* (використано вправи «Загальнокультурного тренінгу» Т.А.Д'юка (2020)).

3. *Розвиток інтерпретативної компетентності особистості* (використано техніки «Культуро-специфічного тренінгу» Г.Гріандіса (2018)).

4. *Формування навичок ефективного міжособистісного спілкування у фасилітативній взаємодії* (використано вправи «Тренінгу актуалізації вміння підтримувати розмову» К.Рудестама (2020)).

5. *Розвиток творчої уяви та творчого мислення школярів* (використано вправи «Тренінгу розвитку креативності особистості» Н.І.Антюхової (2017)).

На даному, формувальному етапі експерименту зі школярами експериментальних класів було проведено розроблений нами психологічний тренінг *«Становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти»* (загальним обсягом 68 академічних годин – за рахунок

факультативних занять), який містив три блоки вправ (68 годин тренінгу були розраховані на підлітків та старшокласників, тоді як для молодших школярів було використано окремі вправи цього тренінгу, що становило 18 академічних годин) (Хупавцева, 2016).

Перший блок мав за мету актуалізацію мотиваційного компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Використовувалися техніки інтерактивного моделювання, рольові та ділові ігри.

Другий блок тренінгу був спрямований на актуалізацію змістового компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії. На цьому етапі використано техніки арт-терапії, символ драми, техніки стимуляції.

Третій блок мав за мету формування операційного компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Використано творчі ігри, проблемні завдання та задачі.

4 етап – *Аналітичний* – передбачав:

- підсумкову діагностику динаміки рівнів готовності школярів до фасилітативної взаємодії за результатами реалізації структурно-функціональної моделі;

- аналіз і оцінку ефективності реалізації програми;

- підведення підсумків, прогнозування подальшого дослідження проблеми готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

З метою залучення молодших школярів до фасилітативної взаємодії ми розробили *«Когнітивну технологію розвитку мисленнєвих операцій учнів початкових класів»* через організацію читання та письма. Доведено, що дана технологія забезпечуватиме і розвиток мислення, і формування комунікативних здібностей та здатностей, і становлення вміння самостійно організовувати фасилітативну взаємодію. Йдеться щодо використання на уроках когнітивних технік або стратегій, які збільшують ймовірність отримання вчителем бажаного кінцевого результату (є фасилітативними за своїм змістом, адже фасилітують певний конкретний результат навчальної діяльності). Когнітивні техніки або стратегії великою мірою визначають мислення як дещо таке, що вирізняється контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю − тобто, критичне мислення, до якого вдаються у процесі розв’язання завдань та задач, під час формулювання висновків, ймовірнісної оцінки та прийняття доцільних,

виважених рішень. Дану технологію детально описано в авторській монографії (Хупавцева, 2020).

Зважаючи на те, що формування готовності старшокласників до участі та організації фасилітативної взаємодії суттєво відрізняється від особливостей становлення такої готовності підлітків та молодших школярів, для старшокласників з метою формування їхньої операційної готовності до здійснення та участі у фасилітативній взаємодії ми розробили додаткову програму (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Додаткова програма формування операційної готовності старшокласників до здійснення та участі у фасилітативній взаємодії

Тема заняття	Цілі заняття	Дидактичні засоби
Ціннісні орієнтації	Актуалізувати тему ціннісних орієнтацій, показати, наскільки є важливою і усвідомленою система цінностей в житті кожної людини	Вправа «До нових берегів»
Часова перспектива	Сприяти розвиткові більш структурованої і чіткої часової перспективи. Прагнути розвиткові далекої часової перспективи на основі аналізу мотиваційної сфери особистості	Вправа «Шлях успішної людини». Домашнє завдання: написати есе про себе в майбутньому
Що означає «Досягнення успіху в житті?»	Сприяти розвиткові особистісного аспекту самовизначення через рефлексію власного способу життя і способу життя успішних людей. Рефлексія власних настановлень щодо образу себе і образу успішної людини	Аналіз домашнього завдання «Есе про себе в майбутньому». Дискусія щодо виконаного завдання «Успішні люди, чому вони успішні?» Домашнє завдання: «Успіх в житті особистості»
Що означає бути громадянином своєї країни?	Сприяти розвиткові громадянського аспекту самовизначення через рефлексію питань щодо громадянськості, прикладів громадянськості тощо. Обговорення питань щодо можливостей поведінки громадянина в старшому шкільному віці	Робота в групах, дискусія на тему: «Що означає бути громадянином своєї країни?» Вправа «Поясни власне свою громадянську позицію», «Глава держави на один день»
Як саме ми спілкуємося?	Ознайомлення старшокласників з різними видами поведінкових реакцій: агресивна, пасивна, асертивна. Опанування асертивного реагування в реальних ситуація	Дискусія за темою заняття і виконання вправи «Як саме ми спілкуємося»
Моя сім'я	Сприяти розвиткові гендерного та особистісного аспектів самовизначення через рефлексію за темою чоловічого і жіночого образів. Сприяти формуванню більш структурованої перспективи майбутнього, пов'язаної з гендерним самовизначенням особистості на основі розвитку мотиваційної	Індивідуальне виконання вправи «Жіночий та чоловічий образи». Дискусія на тему: «Гендерні стереотипи, що існують у суспільстві». Виконання вправи «Сімейний бюджет»

	сфери, вміння планувати свою сім'ю в майбутньому	
Разом навчаємося досягати цілей	Розвиток умінь цілепокладання, обґрунтування, структурування і формулювання цілей. Вивчення стратегій прийняття рішень	Виконання вправи «Формулювання цілей», «Окреслення стратегій прийняття рішень»
Я обираю майбутню професію	Обґрунтування трендів на ринку праці через розгляд проблеми конкурентоспроможності фахівця. Самоаналіз за темами: «Я хочу», «Я можу», «Я володію» стосовно вибору майбутньої професії.	Дискусія на тему: «Атлас майбутніх професій». Презентація та обговорення питань щодо компетентності майбутнього фахівця. Дискусії на тему: «Я хочу», «Я можу», «Я володію» з огляду на якості, найбільшою мірою актуальні на ринку праці

Види діяльності в процесі реалізації програми формування готовності школярів до психолого-педагогічної фасилітації:

- діагностична − індивідуальна і групова робота;

- консультаційна − розкривається в індивідуальній та груповій парадигмах, консультування учнів експериментальних класів і вчителів школи, які брали участь в дослідженні;

- просвітницька − робота зі школярами та вчителями з метою актуалізації проблеми формування готовності особистості до фасилітативної взаємодії;

- експертна − виявлення рівнів готовності школярів до фасилітативної взаємодії і вплив аспектів готовності на динаміку самовизначення зокрема та готовності до фасилітативної взаємодії в цілому;

- профілактична − попередження ситуацій інфантилізації і тривалого психосоціального мораторію у школярів закладів середньої освіти.

Очікуваний результат.

Виходячи з виокремлених нами рівнів готовності школярів до фасилітативної взаємодії – критичного, середнього та оптимального − передбачається досягнення після впровадження програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії наступних показників:

- менше 25% самооцінок учнів щодо аспектів самовизначення на рівнях «критичний» і «середній»;

- наявність позитивної динаміки у формуванні різних аспектів готовності школярів до фасилітативної взаємодії, переходу з критичного рівню готовності на середній та оптимальний. Останнє великою мірою визначає позитивну динаміку в розвиткові мотиваційної сфери особистості, ієрархії ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій, становленні самовизначення школярів тощо.

Оцінка ефективності впровадження програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

Щодо ефективності реалізації розробленої нами програми свідчать результати аналізу проведених опитувань, анкетування всіх учасників освітнього процесу, інтерв'ювання, спостереження. Крім методик, які було використано на констатувальному етапі дослідження, ми скористалися тестом «Ціннісні орієнтації» М.Рокіча (2019); методом мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена (2019); тестом «Смисложиттєві орієнтації» (Леонтьев, 2019); тестом САМОАЛ (2020); розробленими нами критеріально-рівневими шкалами для самооцінки школярів і вчителів (табл. Ж.3, Ж.4 Додатку Ж), що дозволяють виявляти реальні рівні готовності учнів до фасилітативної взаємодії, а також підтверджують динаміку їх самовизначення.

Ефективність розробленої нами програми для школярів досягається формуванням більш стійких настановлень і активної життєвої позиції на основі адекватних уявлень щодо своїх якостей, переваг і недоліків, здатності до відрефлексування власної діяльності і фасилітативної взаємодії, а також з метою вибудовування більш структурованої, насиченої тимчасової перспективи через довіру щодо оточуючих.

Ефективність програми для вчителів досягається підвищенням психолого-педагогічної компетентності на основі оволодіння знаннями щодо засобів і методів організації фасилітативної взаємодії, а також з огляду на розуміння особливостей готовності школярів до такої взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти (табл. Ж.6, Ж.7 Додатку Ж). На рис. 5.5 зображено основні напрямки формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

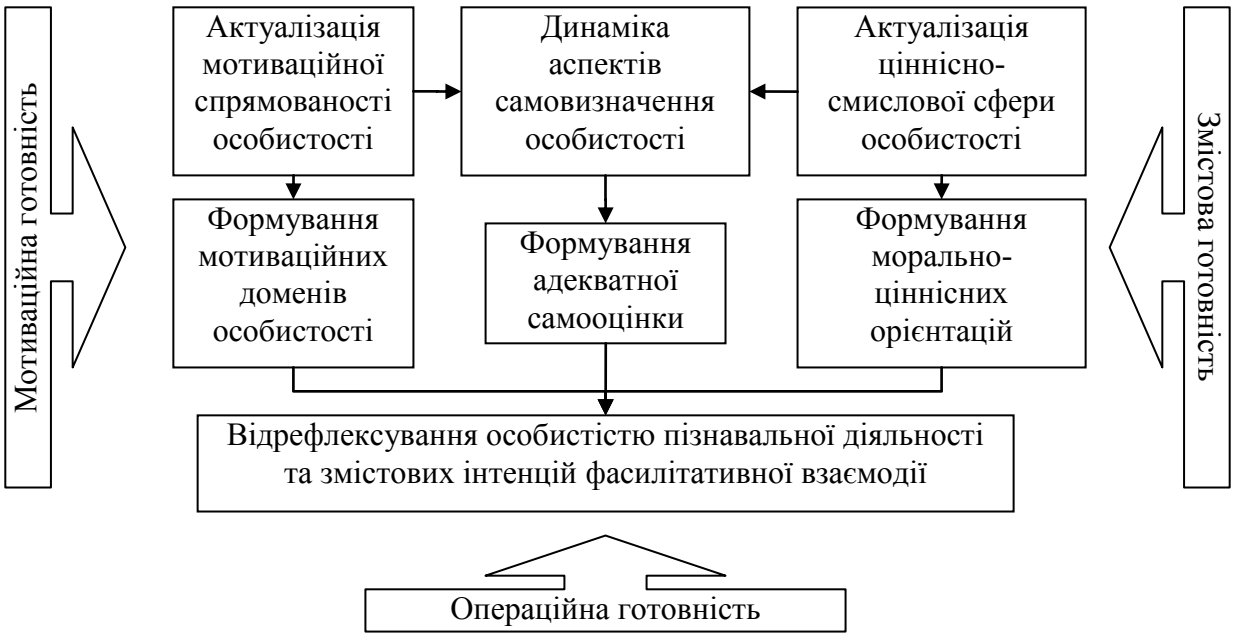


Рис. 5.5. **Основні напрями формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії**

5.3. Організація і методи констатувального дослідження, аналіз емпіричних результатів сформованості готовності школярів до фасилітативної взаємодії

В даному підрозділі дисертації представлені зміст і результати констатувального етапу емпіричного дослідження. Теоретичний аналіз, здійснений в роботі, дозволив визначити теоретико-методологічну основу фасилітативної взаємодії в закладах середньої освіти, побудувати структурно-функціональну модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії і виявити необхідні умови її успішної реалізації на емпіричному етапі дослідження. Нами висвітлено практичний досвід використання авторського підходу до розв’язання проблеми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії у навчальних та соціально наближених до реальних ситуаціях, які великою мірою актуалізують мотиваційний, змістовий і операційний компоненти готовності, а також особистісно-значущий, статевий, формально-мотиваційний, ціннісно-смисловий аспекти готовності та аспекту професійного самовизначення тощо. У дисертації наведено приклади групової та індивідуальної роботи з учнями в ситуаціях фасилітативної взаємодії. Розкрито методику емпіричного дослідження, наведено результати обробки

отриманих емпіричних даних, в тому числі – методами математичної статистики, здійснено їх аналіз та інтерпретацію.

Метою емпіричного дослідження була реалізація структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії і виявлення її результативності. Перевірялася і підтверджувалася гіпотеза щодо більш успішної фасилітативної взаємодії школярів під час усвідомлення ними цієї проблеми як онтогенетично і соціально зумовленої, розуміння своєї готовості розв'язувати міжособистісні ситуації в умовах психолого-педагогічної фасилітації. Ми акцентуємо увагу на особистісно-значущому аспекті фасилітативної взаємодії, який, згідно з нашою *гіпотезою*, є домінувальним та буде позитивно корелювати з іншими аспектами, що, в свою чергу, визначатимуть в цілому готовність школярів до фасилітативної взаємодії.

Дослідження проводилося в період з 2014 по 2018 роки у три етапи: *організаційний* − уточнення методологічних основ формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії, відбір методів дослідження, психодіагностичного інструментарію і перевірка їх ефективності; *емпіричний* – проведення констатувального етапу дослідження, які передбачають підтвердження доцільності сформульованих гіпотез; *аналітичний* – обробка отриманих емпіричних даних, в тому числі – за допомогою методів математичної статистики, аналіз і обґрунтування результатів дослідження.

Метою констатувального етапу було проведення діагностики стану готовності школярів до фасилітативної взаємодії як особистісного новоутворення, що визначає соціальну потребу учнів до участі у фасилітативній взаємодії у реальних життєвих ситуаціях та сформованості здатності школярів до самостійного ініціювання фасилітативної взаємодії. На даному етапі (2014-2015 рр.) було розв'язано наступні завдання:

- визначити вихідний рівень актуалізації у школярів проблеми готовності до фасилітативної взаємодії;

- визначити подібності та відмінності феномену готовності школярів, в тому числі – за статевими ознаками, залежно від соціального оточення, місця проживання, типу навчального закладу;

- з'ясувати зв'язок аспектів готовності школярів до фасилітативної взаємодії з метою побудови тимчасової перспективи становлення мотиваційної сфери особистості школяра, визначення особливостей впливу формування ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій на формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії;

- обґрунтувати рівні, критерії та показники готовності школярів до фасилітативної взаємодії в особистісно-значущому, статевому, формально- мотиваційному, ціннісно-смисловому аспектах та в аспекті професійного самовизначення.

Організація емпіричного етапу полягала у пошуці адекватних методів дослідження, використанні психодіагностичного інструментарію, обґрунтуванні методик, в тому числі − авторської, і на цій основі розробки програми організації психолого-педагогічної фасилітативної взаємодії школярів в особистісно-значущому, статевому, формально-мотиваційному і ціннісно-смисловому аспектах та в аспекті професійного самовизначення.

Експериментальна база. Дослідження проводилося в п'яти середніх закладах освіти м. Рівного – Рівненська ЗОШ І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради, Рівненський економіко-правовий ліцей Рівненської міської ради, м. Володимирець – Володимирецька ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради, Володимирецький районний колегіум, м. Вараш – Вараський ліцей №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області. Основна робота здійснювалася зі школярами різних вікових груп (молодших, середніх та старших класів). До цієї роботи також залучалися вчителі, студенти, які проходили в цій школі педагогічну практику, і представники адміністрації. Отже, нами було сформовано такі групи:

- *експериментальні групи*:

$Е_к1$ – 85 школярів молодших (1−4) класів Володимирецької ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради;

$Е_к2$ – 140 школярів 5−7 класів Рівненської ЗОШ І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради та Володимирецького районного колегіуму;

$Е_к3$ − 120 учнів 10−11 класів Вараського ліцею №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області та Рівненського економіко-правового ліцею Рівненської міської ради.

- *контрольні групи*:

К1 – 80 школярів молодших (1−4) класів Володимирецької ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради;

К2 – 150 школярів 5−7 класів Рівненської ЗОШ І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради та Володимирецького районного колегіуму;

К3 – 135 учнів 10−11 класів Вараського ліцею №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області та Рівненського економіко-правового ліцею Рівненської міської ради.

Всього на даному етапі дослідження брали участь 710 респондентів. Групи респондентів не були розподілені за статевою ознакою, адже на попередньому етапі емпіричного дослідження (див. IV розділ дисертації) не було отримано статистично значущої різниці в показниках школярів чоловічої та жіночої статі. Також слід зазначити, що в групах респондентів, які належали до молодших школярів, аспект професійного самовизначення готовності школярів до фасилітативної взаємодії не брався до уваги, адже в молодших класах ще не доцільно стверджувати щодо вибору учнями свого професійного шляху або визначення в професійній сфері. Тому цей аспект взагалі не враховувався, адже емпіричні результати, отримані за цим аспектом, ми вважали нерелевантними.

Констатувальне дослідження вміщувало три етапи. *Перший етап* роботи був пов’язаний з відбором і розробкою інструментарію для діагностики залежних змінних в процесі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

Другий етап констатувального дослідження пов’язаний із виявленням на вибірці 710 учнів загальних характерних особливостей процесу готовності школярів до фасилітативної взаємодії, відмінностей для конкретних груп учнів, пов’язаних зі специфікою даного закладу освіти, особливостями навчання, умовами життя,

соціального оточення та іншими зовнішніми чинниками, які, на нашу думку, могли б визначати ставлення учнів до фасилітативної взаємодії. Ми застосовували вищеназвані методики, що дозволяють досліджувати ступінь сформованості компонентів аспектів готовності школярів до фасилітативної взаємодії, їх ціннісних орієнтацій, тимчасову перспективу учнів, мотивацію суб'єктів фасилітативної взаємодії, їх смисложиттєві орієнтації тощо.

Третій етап констатувального дослідження пов'язаний з якісним і кількісним аналізом отриманих даних за допомогою комп'ютерної програми «Statistica»: версія 12.5.192.7 в групах респондентів. Також використано непараметричні методи математичної статистики, такі як U-критерій Манна-Уїтні, Т-критерій Вілконсона.

Опишемо отримані нами емпіричні результати за *мотиваційним компонентом готовності молодших школярів до фасилітативної взаємодії*. Показники мотиваційного компоненту готовності наведено нами в табл. З.1 Додатку З.

Результати, отримані нами у групах молодших школярів, свідчать про те, що вони орієнтуються, передусім, на активність у фасилітативній взаємодії, тобто, така взаємодія їм буде цікавою, якщо в ній вчитель використовує активні способи виконання пізнавальної діяльності. Також учні початкових класів розглядають фасилітативну взаємодію як відпочинок, тому саме цим вона є для них найбільшою мірою актуальною. Також високі результати отримали школярі початкових класів за категоріями «пізнання» та «оволодіння», тобто вони прагнуть досягти певного пізнання оточуючого світу у взаємодії з іншими, проте не завжди їм це вдається (0,531 в $Е_к$1та 0,618 в К1).

Категорія Р – Оволодіння (0,613 в $Е_к$1 та 0,649 в К1) свідчить щодо прагнення школярів контрольних груп оволодіти різними формами та прийомами здійснення фасилітативної взаємодії, проте, виходячи із спостереження за учнями груп К1-К3 впродовж їхньої участі у фасилітативній взаємодії бачимо, що останнє не завжди їм вдається.

Проаналізуємо результати школярів підліткового віку. Для цих учнів також, насамперед, є важливою категорія R – Активність та L – Відпочинок, проте підлітки у фасилітативній взаємодії орієнтуються на інших людей (різниця в результатах за

категорією С – Інші люди – є значущою на рівні достовірності ρ<0,05 за t-критерієм Стьюдента між молодшими школярами та учнями підліткового віку). Також для учнів середніх класів важливою є категорія Е – Пізнання (різниця в результатах є значущою на рівні достовірності ρ<0,05 в експериментальних групах). Також учні підліткового віку більшою мірою орієнтуються на саморозвиток (різниця в результатах між школярами молодших класів та учнів підліткового віку є значущою на рівні достовірності ρ<0,01). Різниця в результатах, яка є значущою на рівнях достовірності ρ<0,01 та ρ<0,05 між учнями початкових класів та підлітками зображено нами на рис. З.1–З.3 Додатку З.

Стосовно порівняння молодших школярів, підлітків та старшокласників, то для учнів старшого шкільного віку більшою мірою значущою є категорія S – Суб'єкт (ρ<0,01 і для молодших школярів, і для учнів підліткового віку; результати зображено на рис. З.4, З.5 Додатку З). Також для старшокласників експериментальних груп є більшою мірою значущою категорія R – Активність (порівняно з молодшими школярами ρ<0,01; див.: рис. З.6, Додаток З), тоді як для контрольних груп немає статистично значущої різниці в цих результатах. За категорією SR – саморозвиток у старшокласників також діагностовано суттєве зростання результатів порівняно з молодшими школярами та підлітками (для всіх респондентів різниця в результатах є значущою на рівні достовірності ρ<0,01; див.: рис. З.7, З.8, Додаток З).

За категорією «Відпочинок» різниця в емпіричних результатах є статистично значущою на рівні достовірності ρ<0,05 між старшокласниками та молодшими школярами, при цьому у молодших школярів результати є вищими (рис. З.9, Додаток З). В свою чергу, у старшокласників експериментальних груп результати є вищими за категорією Е – Пізнання (ρ<0,05), проте, знову ж таки, порівнюючи їх з молодшими класами.

Що стосується порівняльного аналізу результатів, отриманих за допомогою); методу мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена (2019), то були виявлені значущі відмінності між класами середньої та старшої ланок навчання. Ступінь відмінностей оцінено за допомогою U-критерію Манна-Уїтні. Так, в старших класах спочатку

більшою мірою представлені категорії тимчасової перспективи Е − Шкільні роки (рис. К.1, Додаток К). Отже, для старшокласників тимчасова перспектива є більшою мірою значущою з огляду на поточний часовий інтервал, ніж в середньостроковій і довгостроковій перспективах. У поточному часовому інтервалі у них розташовані значущо більше мотиваційних об'єктів, ніж у учнів початкової школи та підлітків. При цьому в обох класах робота за даною методикою викликала неабиякі складнощі. Зокрема, для багатьох старшокласників виявилося проблемою сформулювати більше, ніж 3-5 власних прагнень і мотивів.

Слід також наголосити, що за даною методикою нами було отримано ідентичні результати як для школярів експериментальних, так і контрольних груп. Статистично значущу різницю в результатах ми маємо лише з урахуванням вікової різниці школярів.

Результати, отримані нами за *змістовим компонентом готовності учнів до фасилітативної взаємодії*, були оброблені нами методом семантичного диференціалу (використано 9-шкальний особистісний диференціал О.Г. Шмельова). Також, як і на попередньому етапі дослідження, ми не діагностували статистично значущих результатів за експериментальними та контрольними групами, а різниця в показниках мала місце лише тоді, коли йшлося про учнів молодшого, підліткового та старшого шкільного віку. Отже, результати факторного аналізу дозволили отримати підструктурні складові фасилітативної взаємодії учнів молодших класів (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Факторна вага підструктурних складових фасилітативної взаємодії учнів молодших класів

№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага	№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага
1	цінність	0,98	12	нереалістичність	0,75
2	веселощі	0,97	13	вигаданість	0,70
3	привабливість	0,96	14	фантастичність	0,69
4	діалогічність	0,95	15	невідповідність	0,67
5	комунікативність	0,91	16	загадковість	0,65

6	розважальність	0,88	17	нестриманість	0,63
7	взаємодія	0,86	18	монологічність	0,59
8	толерантність	0,85	19	активність	0,58
9	хитрість	0,83	20	гнучкість	0,55
10	грайливість	0,80	21	непідвладність	0,52
11	несправжність	0,78	22	відкритість	0,50

Семантизація змістового компоненту готовності молодших школярів до фасилітативної взаємодії зображено на рис. К.2, Додаток К.

Для учнів підліткового віку ми отримали такі підструктурні складові змістового компоненту фасилітативної взаємодії (табл. 5.3). Семантизацію змістового компоненту готовності підлітків до фасилітативної взаємодії зображено нами на рис. К.3 Додатку К.

Таблиця 5.3

Факторна вага підструктурних складових фасилітативної взаємодії учнів підліткового віку

№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага	№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага
1	демократичність	0,99	12	неагресивність	0,78
2	непідвладність	0,97	13	толерантність	0,76
3	неавторитарність	0,93	14	рефлексивність	0,75
4	активність	0,92	15	відповідність	0,74
5	комунікативність	0,90	16	майстерність	0,73
6	діалогічність	0,87	17	підтримка інших	0,71
7	справжність	0,86	18	симпатизованість	0,68
8	реальність	0,85	19	загадковість	0,67
9	гнучкість	0,83	20	фантастичність	0,66
10	відкритість	0,82	21	маніпулятивність	0,65
11	взаємодія	0,80	22	демонстративність	0,64

Отже, ми бачимо, що якщо молодші школярі в першу чергу звертають увагу на цікавість взаємодії з іншими, грайливість, комунікативність і вигаданість сюжетних змістів, то підлітків, в першу чергу, цікавить зворотній зв'язок у фасилітативній взаємодії, її демократичність, реалістичність, а також гнучкість у взаємостосунках з іншими тощо.

Для учнів старшого шкільного віку ми отримали такі підструктурні складові змістового компоненту (табл. 5.4).

Семантизацію змістового компоненту готовності старшокласників до фасилітативної взаємодії зображено нами на рис. К.4 Додатку К. Як свідчать отримані нами результати, для старшокласників неабияке значення мають домени «відкритість», «професійність», «готовність», «непідвладність». Так, для учнів старшого шкільного віку є важливим майбутнє професійне зростання, набуття професійних значущих умінь та навичок, знань тощо. Для цих школярів є характерними більшою мірою структуровані уявлення щодо майбутньої професії, своєї майбутньої роботи, які є нестихійними і цілеспрямованими. Ще одне пояснення даному фактові знаходимо в особливих умовах проживання старшокласників, де нерідкими є випадки, коли професія «передається» з покоління в покоління, і це означає, що вже з дитячих років школярі знають, ким стануть, і вибір професійного шляху для них не є досить-таки проблематичним (розв'язання статусу ідентичності, за E.Erikson (1950)). Хтось із цих учнів вже має досвід роботи, вони отримують за неї матеріальну винагороду, на відміну від навчання, в якому старшокласники вирізняються досить змінним успіхом. Тому багато учнів «не хочуть вчитися», «хочуть працювати і заробляти собі на життя». Цим ми пояснюємо досить високі показники професійної складової змістового компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

Операційний компонент готовності школярів до фасилітативної взаємодії, на нашу думку, представлений аспектами самовизначення учнів, а саме: особистісно значущим, статевим, ціннісно-смисловим, формально-мотиваційним та аспектом професійного самовизначення (останній представлений високими показниками у старшокласників та посередніми показниками − у підлітків). В даній частині

емпіричного дослідження ми також не отримали статистично значущих результатів між експериментальними та контрольними класами, тому будемо описувати отримані результати за групами, що розподілені за віковими особливостями (адже в цьому аспекті були отримані статистично значущі результати, достовірні на рівні значущості $\rho<0,01$ для всіх вікових груп). Всі отримані нами результати за переліченими методиками були оброблені процедурою косокутової факторизації даних. Результати учнів початкової школи наведено в таблиці Л.1 Додатку Л.

Таблиця 5.4

Факторна вага підструктурних складових змістового компоненту фасилітативної взаємодії старшокласників

№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага	№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага
1	відкритість	0,98	12	вигаданість	0,81
2	непідвладність	0,97	13	пізнавальність	0,78
3	готовність	0,96	14	активність	0,77
4	професійність	0,94	15	маніпулятивність	0,76
5	комунікативність	0,92	16	небайдужість	0,75
6	рефлексивність	0,91	17	нереальність	0,74
7	майстерність	0,88	18	непісимістичність	0,70
8	толерантність	0,86	19	демонстративність	0,68
9	демократичність	0,85	20	підтримка інших	0,65
10	гнучкість	0,84	21	людяність	0,64
11	реалістичність	0,82	22	доброта	0,62

Так, у молодших школярів система цінностей, смисложиттєвих операцій, мотивація до здійснення фасилітативної взаємодії, значущості останньої тощо є доволі-таки нерівномірними, адже до першого, базового фактора увійшли, в основному, термінальні цінності, тоді як до другого – інструментальні цінності та інші чинники, що свідчать щодо мотивації молодших школярів до здійснення фасилітативної взаємодії. При цьому неабияка частка і термінальних, і

інструментальних цінностей взагалі не набули суттєвого значення у молодших школярів, що, безперечно, свідчить щодо несформованості їхньої особистісної сфери і неготовності молодших школярів до участі у фасилітативній взаємодії в цілому. Таким чином, стосовно молодших школярів ми виокремили два базових фактори.

Перший фактор (69,1% дисперсії) був названий нами *«Термінальні цінності»*, тоді як *другий* (30,9% дисперсії) – *«Формальні мотиваційні домени щодо здійснення фасилітативної взаємодії»*.

Дещо іншу картину щодо сформованості операційного компоненту готовності до фасилітативної взаємодії ми отримали у школярів підліткового віку (див. табл. Л.2, Додаток Л). Так, у підлітків порівняно із молодшими школярами всі складові, які свідчать щодо рівня сформованості операціонального компоненту готовності учнів до фасилітативної взаємодії, мають вищий рівень експлікації. Також у школярів підліткового віку більшу кількість цінностей ми бачимо у доволі гармонійній структурі ціннісно-смислової сфери особистості. Ці учні мають високий рівень мотивації до здійснення фасилітативної взаємодії. На противагу від молодших школярів у цій взаємодії вони орієнтуються не лише на друзів своєї статі, а й на осіб протилежної статі тощо. Підлітки є доволі впевненими у собі, у власних силах й можливостях.

Перший фактор (72,4% дисперсії) ми назвали *«Організаційні передумови фасилітативної взаємодії»*. *Другий фактор* (27,6% дисперсії) названий нами *«Результативність фасилітативної взаємодії»*, адже до нього з достатньо високою факторною вагаю увійшли такі складові, як «Ефективність у фасилітативній взаємодії», «Локус контролю-Я», «Локус контролю – життя», а також «професійне самовизначення», чого взагалі не було у молодших школярів. Проте такий розподіл даних за факторами ще не свідчить щодо високого рівня готовності підлітка до фасилітативної взаємодії, і над цим питанням слід працювати спеціально.

Найбільшою мірою цілісно представлений операційний компонент готовності до фасилітативної взаємодії у старшокласників (див. табл. Л.3, Додаток Л). За *операційним компонентом готовності до фасилітативної взаємодії*

старшокласники отримали чотири фактори. *Перший фактор* (53,2% дисперсії) ми назвали *«Особистісно значуща взаємодія»*. До нього з суттєвим факторним навантаженням увійшли такі змінні, як «цілі фасилітативної взаємодії» та «загальний рівень сформованості мотиваційно-ціннісної сфери особистості», проте провідне місце обіймає складова «особистісно значуща взаємодія». *Другий фактор* (19,7% дисперсії) був названий нами *«Статеве самовизначення»* і до нього, на відміну від підлітків та молодших школярів, увійшли такі складові, як «щастя інших», «дорослість», «активність» тощо.

Третій фактор (14,5% дисперсії) має назву *«Мотивація участі у фасилітативній взаємодії»*. До цього фактора з неабиякою факторною вагою увійшли складові «особистісне самовизначення», «забезпечене життя», «суспільне визнання», «продуктивне життя», а також «цілі фасилітативної взаємодії», «процес фасилітативної взаємодії» та «результативність фасилітативної взаємодії». До того ж, до структури цього компоненту були включені складові «Локус контролю-Я», та «Локус контролю – життя». Таке структурне наповнення фактора свідчить щодо того, що старшокласники цілковито розуміють перспективи подальшого життя, необхідність здійснення творчого та професійного пошуку та зростання, а також усвідомлюють значущість фасилітативної взаємодії для особистісного самовизначення тощо.

Четвертий фактор (12,6% дисперсії) отримав назву *«Професійне самовизначення»*. Даний фактор актуалізує на значущості наявності у старшокласників друзів, на визначенні друзів обох статей як особистісно значущих, а також на продуктивній та ефективній взаємодії, здатності фасилітувати інших людей та на раціоналізмі як необхідній якості, яка здійснює неабиякий вплив на фасилітативну взаємодію школярів.

На відміну від старшокласників підлітки та молодші школярі мають посередні результати за професійним самовизначенням. На нашу думку, це може бути пов’язане з тим, що старшокласник вже, ймовірно, визначився з вищим закладом освіти, де він би хотів навчатися в майбутньому, в нього є сформованою внутрішня впевненість в правильності вибору свого майбутнього фаху.

У підлітків та старшокласників було виявлено загальні особливості, наприклад, у формуванні ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій, мотиваційній сфері тощо. Разом з тим, в кожній групі є свої особливості, ми вважаємо, в силу дії зовнішніх і внутрішніх чинників і індивідуального плину процесу самовизначення. Також були діагностовані відмінності в аспектах самовизначення: старшокласники порівняно з підлітками на констатувальному етапі дослідження показали більш високі результати в аспекті професійного самовизначення. Для старшокласників професійний вибір виявився більшою мірою зрозумілим, можливо, ними більш чітко усвідомлюється необхідність професійного самовизначення.

Наявність нижчих показників у підлітків пов'язана з вибудовуванням тимчасової перспективи. Підлітки, швидше за все, орієнтуються на принцип «живи тут і зараз», вони не особливо піклуються щодо свого майбутнього, більше думають про сьогодення, що їх дещо зближує з молодшими школярами. Останнє також підтвердили й їхні вчителі: деякі учні ніколи не хочуть залишати стіни школи, не проти вчитися не 11, а 12 і навіть 13 років. Останнє ми також взяли до уваги під час впровадження структурно-фукціональної моделі готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

Емпіричні результати дослідження свідчать про те, що у старшокласників один аспект самовизначення може бути сформований на більш високому рівневі порівняно з іншим. Більш високий рівень сформованості самовизначення в одному аспекті, разом з цим, не має на увазі відповідний рівень досягнення в інших аспектах самовизначення. Згідно з нашою гіпотезою, аспекти самовизначення тісно взаємопов'язані між собою, при цьому особистісний аспект є сенсоутворювальним, тому програма формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії мала бути найбільшою мірою спрямована на досягнення позитивної динаміки в особистісному аспекті. Також реалізація даної програми передбачала здійснення індивідуального підходу до кожного окремого школяра.

Далі зауважимо, що на констатувальному етапі дослідження школярі активізували самі для себе ще одну задачу: з'ясувати, наскільки важливою є проблема самовизначення для юнаків і юнок, які перебувають на межі підліткового і

юнацького віку не тільки як учні, які навчаються в закладах середньої освіти, а й для тих, хто покинув школу, наприклад, учні середніх спеціальних навчальних закладів. Для цього нами було сформульовано групу, до якої увійшли 97 студентів першого курсу Вищого професійного училища №29 смт. Володимирець у віці 15-17 років. Цим респондентам також були запропоновані вищеописані в даному підрозділі методики (група $Е_к4$). Отримані результати порівнювалися з даними старшокласників експериментальних та контрольних груп. Відмінності у відповідях названих груп респондентів аналізувалися за програмою «Statistica»: версія 12.5.192.7 та за допомогою U-критерію Манна-Уїтні.

Результати аналізу отриманих емпіричних даних свідчать про те, що значущу різницю діагностовано лише за аспектом професійного самовизначення, адже в групі учнів коледжу цей показник є вищим (0,3990 – в групі Е3 та 0,6128 − в Е4, $\rho<0,05$). Це дозволило нам зробити статистично значущий висновок про те, що для десятикласників і для учнів першого курсу Вищого професійного училища (на перший погляд може здатися, що вони вже прийняли рішення щодо свого професійного вибору), проблема самовизначення все ще залишається актуальною і вирішується в основному стихійно, а результати цього процесу є досить-таки неоднорідними.

При цьому слід зазначити, що у студентів Вищого професійного училища результати за цим показником не є вже надто високими, як це наприклад, буває у студентів того ж самого першого курсу закладів вищої освіти (див.: IV розділ дисертації). Це, по-перше, і, по-друге, невисокі показники старшокласників дозволили висловити тезу про те, що проблема самовизначення в даному віковому періоді знаходиться в зоні найближчого розвитку особистості і вимагає компетентної психолого-педагогічної підтримки. Це стосується не тільки старшокласників загальноосвітніх установ, а й учнів середніх спеціальних навчальних закладів.

Констатуючи вищий показник стосовно професійного самовизначення учнів коледжу, ми пов’язуємо його з появою більшої самостійності, яка передбачає можливість здійснення успішного навчання в коледжі, більшої відповідальності за

свої майбутні результати. До того ж деякі студенти проживають в гуртожитку, значить є більш самостійними, частково − незалежними від способу життя своєї родини. Для старшокласників в основному мало що змінилося в 10-му класі порівняно з 9-им класом. Припускаємо, що ці соціальні зміни у учнів коледжу сприяють також розвиткові їх особистісного самовизначення, пошуку відповідей на питання: «Що мені потрібно розвивати в собі, щоб бути успішним?», «Якими якостями я володію?» тощо.

Якщо порівняти результати аналізу, отримані з використанням тесту «Ціннісні орієнтації» М.Рокіча (2019), то маємо зробити такі висновки. Перше стосується великого розкиду даних в рангових перевагах підлітками та молодшими школярами цінностей-цілей і цінностей-засобів. Для учнів Вищого професійного училища більш прийнятними є такі термінальні цінності, як «Здоров'я», «Наявність хороших і вірних друзів». Роль майбутнього фахівця для них підтверджується не тільки високим пріоритетом цінності «Наявність хороших і вірних друзів», а й значущими відмінностями у виборі інструментальних цінностей: дві з трьох відмінностей пов'язані з цінностями спілкування: «Шляхетність» і «Непримиренність до недоліків у собі та інших» − для старшокласників вони є більшою мірою значущими. Друга не менш важлива складова − це стиль індивідуальної діяльності школярів: якщо підлітки та молодші школярі на значущо більш високому рівневі встановлюють пріоритет цінності «Акуратність», то для старшокласників домінувальним є вибір цінності «Раціоналізм». Для учнів старшого шкільного віку також є характерним і більш значуще ставлення до цінностей, що відбивають вміння зрозуміти точку зору іншого, поважати смаки, звичаї, звички інших (цінність «Широта поглядів»), до якої ставлення підлітків є менш пріоритетною на статистично значущому рівневі.

Нарешті, ще одна методика, запропонована респондентам − мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена (2019). Аналіз отриманих результатів засвідчив значущі статистичні відмінності між старшокласниками та підлітками й молодшими школярами ($\rho<0,01$). Згідно з отриманими результатами, для старшокласників характерним є більша кількість мотиваційних об'єктів в часовому проміжку D −

день, Е3 − післяшкільне навчання і Р − минуле, менша кількість мотиваційних об'єктів в періоді Е2 − шкільна освіта. Пояснити категорії Е2, Е3 − не настільки складно. Підлітки і, тим паче, − молодші школярі ще знаходяться в періоді Е2 за шкалою мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена (2019) − тому мотиваційних об'єктів в їхньому житті набагато більше. Для старшокласників цей період Е2 −> Р − майже минуле, до якого вони звертаються статистично значущо частіше, ніж підлітки. Також статистично значущу різницю діагностовано за категорією Е3 за шкалою мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена (2019) у респондентів різних вікових груп, що є цілком зрозумілим – старшокласники вже майже знаходяться в даному часовому періоді.

Мотиваційних об'єктів також на статистично значущому рівні більше у старшокласників, ніж у підлітків (не йдеться вже щодо молодших школярів), у яких даний період ще попереду. Неабиякий інтерес викликала характеристика D – день. Ми, бачимо, що у старшокласників кількість об'єктів, що припадають на день тестування, значущо більше, ніж у підлітків та молодших школярів. Останнє, вважаємо, свідчить щодо більш значущого для підлітків та молодших школярів поточного моменту, адже, як правило, ці учні все ще живуть сьогоденням.

Інше можливе обґрунтування даної ситуації пов'язуємо з новою соціальною ситуацією розвитку старшокласників, яка суттєво збагачує мотиваційну сферу особистості учнів, стимулює нові потреби, можливо, не завжди властиві школярам. У формувальному експерименті ми з'ясували різницю в мотиваційній сфері між старшокласниками і підлітками. У старшокласників діагностовано більшу кількість мотиваційних об'єктів порівняно з підлітками; це, власне, об'єкти в категоріях S − суб'єкт, L − відпочинок, Р − володіння. Така ситуація свідчить про те, що для мотиваційної сфери старшокласників порівняно з підлітками характерною є більшою мірою значуща зорієнтованість на себе, більше бажання відпочивати і неабияка потреба у володінні, як правило, власними речами, домашніми тваринами та ін.

Також домінувальною є представленість категорії L − відпочинок – у виборі старшокласників. Останнє пов'язане і з тим, що обсяг інформації в старших класах є

досить-таки високим − учням за рік слід підготуватися до ЗНО. Іншим можливим поясненням зростання категорії L − відпочинок може бути факт, пов'язаний з тим, що велика кількість старшокласників − це ті школярі, які не мають великого бажання навчатися в школі або мають не настільки високі результати, можливо, через відсутність мотивації до навчання і бажання відпочивати, а не вчитися. Це припущення великою мірою пояснює і концентрацію школярів на собі (вищі показники за категорією S − суб'єкт) і прагнення володіти (вищі показники за категорією P − володіння).

За результатами порівняльного аналізу старшокласників та підлітків ми знаходимо деякі відмінності між віковими групами учнів щодо рівнів структурованості часової перспективи, мотиваційної сфери, в ієрархії ціннісних орієнтацій тощо. Незважаючи на це, в змісті більшості аспектів самовизначення (крім особистісного) ми не знаходимо значущих відмінностей, що свідчить про те, що питання самовизначення для старшокласників є також досить-таки актуальними.

Якщо взяти до уваги емпіричні результати готовності школярів до здійснення та участі у фасилітативній взаємодії, отримані нами на даному етапі констатувального дослідження результати свідчать саме на користь старшокласників, адже у цій віковій групі учнів діагностовано найвищі показники за рівнем готовності до фасилітативної взаємодії. Так, ми отримали такі значущі кореляційні звязки.

Особистісно значущий аспект операціонального компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії позитивно корелює з: бажанням старшокласників пізнавати (r=0,640, ρ<0,01), ставати більш освіченими (r=0,571, ρ<0,01), удосконалювати загальну особистісну культуру (r=0,556, ρ<0,01), власне свій особистісний рівень розвитку (r=0,512, ρ<0,01). Ці результати підтверджені шкалами цілей і загального рівня смисложиттєвих орієнтацій, а також і дані за шкалою «О − старість» за шкалою мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена (2019). *Особистісний аспект самовизначення старшокласників негативно корелює з*: орієнтацією на задоволення в житті (r=-0,356, ρ<0,05) і шкалою чуйності (r=-0,420, ρ<0,05). Таким чином, старшокласників, які знаходяться на середньому і

оптимальному рівнях готовності до здійснення та участі у фасилітативній взаємодії, можемо схарактеризувати як школярів, які прагнуть до пізнання юнаками і юнками самих себе, своєї особистості, які замислюються щодо свого життя, в тому числі − і у віддаленій перспективі, і надають перевагу більшою мірою навчанню, ніж задоволенням і необтяжливому проведенню часу. Такі люди мають цілі у житті і можуть ними самостійно керувати.

Статевий аспект операціонального компоненту готовності старшокласників до фасилітативної взаємодії позитивно корелює зі шкалами: «щастя інших» (r=0,721, ρ<0,01), «акуратність» (r=0,680, ρ<0,01), «A − дорослість» (r=0,653, ρ<0,01), «l − активне сьогодення» (r=0,556, ρ<0,01), «R − активність» (r=0,524, ρ<0,01), «загальна кількість об'єктів часової перспективи» (r=0,543, ρ<0,01). Негативно корелює зі шкалою «старанність» (r=-0,358, ρ<0,05) за тестом «Ціннісні орієнтації» М.Рокіча (2019) (r=-0,428, ρ<0,05). Старшокласників, які перебувають на середньому і оптимальному рівневі статевого аспекту операціонального компоненту готовності старшокласників до фасилітативної взаємодії, можемо описати як таких, що піклуються про щастя інших, які не прагнуть бути виконавчими, але, разом з тим, − чіткими у організації своїх справ. Цих учнів характеризуємо як досить активних в діяльності і в житті, які мають велику кількість життєвих прагнень, в тому числі − і в дорослому віці, що замислюються стосовно свого майбутнього.

Мотиваційний аспект операціонального компоненту готовності старшокласників до фасилітативної взаємодії позитивно корелює зі шкалами: «насичене життя» (r=0,581, ρ<0,01) і всіма шкалами за тестом «Смисложиттєві орієнтації» (Леонтьев, 2019) (r=0,593, ρ<0,01). Значущі негативні кореляції діагностовано за шкалами: «суспільне покликання» (r=-0,554, ρ<0,01), «забезпечене життя» (r=-0,387, ρ<0,05) за тестом «Ціннісні орієнтації» М.Рокіча (2019), «М-місяць» (r=-0,395, ρ<0,05) за методом мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена (2019). Старшокласників, які мають середній, оптимальний рівні мотиваційного аспекту операціонального компоненту готовності до фасилітативної взаємодії можемо описати як юнаків і юнок, для яких не є характерними велика кількість мотиваційних прагнень в найближчій перспективі, як досить-таки незалежних від

чужої думки, і це означає, що вони мають власну точку зору, позицію, для яких не настільки важливими є матеріальні блага, скільки максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей у повсякденній діяльності. Такі юнаки та юнки відчувають себе господарями свого життя, почувають себе успішними в ній, можуть ставити та досягати цілі, мають наміри і прагнення, вони − старанні, здатні організувати своє життя, завдяки чому останнє стає емоційно насиченим і цікавим.

Що стосується професійного аспекту операціонального компоненту готовності до фасилітативної взаємодії, то ми отримали статистично значущі дані, згідно з якими даний аспект має значущі позитивні кореляції з великою кількістю змінних: «пізнання» (r=0,714, ρ<0,01), «освіченість» (r=0,685, ρ<0,01), «продуктивне життя» (r=0,675, ρ<0,01), «раціоналізм» (r=0,591, ρ<0,01), практично зі всіма шкалами тесту «Смисложиттєві орієнтації» (Леонтьев, 2019) (крім шкали Результат), шкалами методу мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена (2019): «Е2 − студентські роки» (r=0,543, ρ<0,01), «Х − кінець життя» (r=0,358, ρ<0,05), «С-інші люди» (r=0,512, ρ<0,01), «загальна кількість мотиваційних об’єктів і об’єктів часової перспективи» (r=0,682, ρ<0,01), і негативно корелює зі шкалами «наявність друзів» (r=-0,567, ρ<0,01) і «чуйність» (r=-0,590, ρ<0,01).

Таким чином, старшокласники, що характеризуються високим рівнем професійного аспекту самовизначення, можуть бути описані як юнаки і юнки, для яких важливими є освіченість і настановлення на постійний інтелектуальний розвиток. Для них є значущими розширення свого світогляду, загальної культури, досягнення більш високого культурного рівня; максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей, вміння логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення. Ці учні мають велику кількість соціальних контактів, але не прив’язані до них, меншою мірою від них залежні, і, як результат, – є менш чуйними. Також старшокласників характеризують вміння ставити цілі в житті, наявність намірів і прагнень, здатності організувати своє життя, щоб останнє було емоційно насиченим і цікавим. Замислюючись щодо свого життя в цілому, учні старшого шкільного віку розуміють, що воно не є безкінечним, тому мають досить багато прагнень, бажань і мотивів здійснення продуктивної діяльності в

теперішньому часі, в старших класах, коли школярами безпосередньо здійснюється професійний вибір.

Отримані нами на констатувальному етапі дослідження результати щодо необхідності цілеспрямованого формування готовності учнів до фасилітативної взаємодії були враховані в процесі формувального експерименту, який ми успішно здійснили в експериментальних групах за допомогою розробленої нами структурно-функціональної моделі становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Отримані нами результати формувального експерименту будуть проаналізовані в наступному підрозділі дисертації.

5.4. Емпіричні результати дослідження рівня готовності школярів експериментальних класів до здійснення та участі у фасилітативній взаємодії

Завданням цього циклу емпіричних досліджень було здійснення диференційної характеристики різних видів пізнавальних процесів школярів (мисленнєвих, мнемічних, перцептивних) на основі аналізу їх зорової діяльності, а також впровадження порівняльних досліджень з метою актуалізації продуктивності пізнавальних процесів особистості школярів з метою вивчення їхнього впливу на процес фасилітативної взаємодії.

У дослідженні брали участь школярі експериментальних груп. Дослідження тривало в період з листопада 2016 р. до червня 2019 р. Для проведення дослідження були використані чотири тестових завдання з пред'явленням стимульного матеріалу на екрані комп'ютера.

Тест 1. «*Ігрова ситуація»* (Хупавцева, 2017). Фрагмент комп'ютерної гри, де персонаж, рухаючись в зворотньому напрямку, долає перешкоди і збирає «призи». Імітується типова життєва ситуація для школярів. У завдання входить аналіз ігрової ситуації, виявлення проблемної парадигми, формування різного виду виконавчих дій. Основний вид психічної діяльності, який актуалізується в даному випадку – мисленнєва діяльність особистості.

Тест 2. Методика «Образна пам'ять» (Чернобай & Федотова, 2005)

Варіант А. Запам’ятовування розташування 7 простих геометричних фігур на квадратному полі, що складається з 16 осередків. Розташування фігур за умов їхнього пред’явлення задається автоматично за випадковим методом. Тривалість − 30 сек.

Варіант Б. Відновлення розташування фігур по пам’яті, із вказівкою на те, де і яка фігура була розташована. Тривалість – 60 сек. Основний вид психічної діяльності − мнемічна діяльність.

Тест 3. «Дослідження концентрації уваги» (Чернобай & Федотова, 2005).

Варіант А. Учень має утримувати центр фігурки (мітки), яка рухається, в перехресті координат X та Y якомога точніше протягом трьох хвилин. Якщо швидкість відхилення мітки від перехрестя координат є низькою, то діяльність школяра не визначається як напружена.

Варіант Б. Те саме виконання, що і для варіанту А, лише швидкість відхилення мітки від перехрестя координат є високою, пізнавальна діяльність − більш напруженою. Основний вид психічної діяльності, який аналізується в даному тесті, − перцептивна діяльність.

Тест 4. Методика «Оцінка переключення уваги» (Чернобай & Федотова, 2005). Учень має довільно утримувати погляд в певній точці заданий період часу (30 сек.).

З метою діагностики психічної діяльності школярів використовувалися такі показники зорової діяльності, які були експериментально обґрунтовані в процесі першого циклу досліджень.

1. Середня тривалість фіксації погляду (СТФП).

2. Розкид СТФП.

3. Середня кількість мікросаккад за одну хвилину (СКМ).

4. Відносний обсяг «стабільних» фіксацій (ВОСФ).

5. Відносні витрати часу (в%) на: 1) здійснення перцептивних дій (ПД) з метою оцінки певної ситуації; 2) концентрацію уваги (КУ) на конкретних зонах (або оперування уявними образами під час запам’ятовування).

6. Відносні витрати часу на перенесення погляду в різні просторові зони (в%) (ВВЧ).

7. Кількість відволікань уваги і їхня періодичність.

8. Чітко виражені індивідуальні особливості зорової діяльності.

Одночасно інтегрально оцінювалися: цілеспрямованість; зібраність; старанність; емоційна поведінка; факти відволікання уваги з огляду на причини, які їх викликають.

Проаналізуємо змістові аспекти показників зорової діяльності на основі емпіричних даних, отриманих нами упродовж формувального експерименту. Змістові аспекти обраних показників зорової діяльності були досліджені нами з використанням методів кореляційного аналізу, отриманих за всією вибіркою дітей. Дослідження кореляційних зв'язків між усіма показниками для 4-х тестових завдань здійснювалося на основі розрахунку коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена. Аналіз характеру кореляційних зв'язків відбувався на достовірно значущих рівнях ($\rho<0,01$, $\rho<0,05$); були розраховані кореляційні матриці зв'язку показників для різних тестів.

На основі виявлення значущих кореляційних залежностей зроблено такі узагальнення і висновки.

1. За показником «Середня тривалість фіксації погляду» (СТФП) виявився тісний кореляційний зв'язок між тестами «Ігрова ситуація» (Хупавцева, 2017) і методикою «Образна пам'ять» (Чернобай & Федотова, 2005) ($r=0,456$, $\rho<0,05$ для $E_к1$, $r=0,512$, $\rho<0,01$ для $E_к2$, $r=0,687$, $\rho<0,01$ для $E_к3$). Це дозволяє стверджувати щодо близькості і подібності механізмів розумової і мнемічної діяльності. З іншими тестовими завданнями результати за тестом «Ігрова ситуація» (Хупавцева, 2017) такого зв'язку не мають. У свою чергу, результати за методикою «Образна пам'ять» (Чернобай & Федотова, 2005) мають значущу кореляцію з результатами за тестом «Дослідження концентрації уваги» (Чернобай & Федотова, 2005) ($r=0,378$, $\rho<0,01$ для $E_к1$, $r=0,564$, $\rho<0,01$ для $E_к2$, $r=0,721$, $\rho<0,01$ для $E_к3$), відображуючи певну гармонійність психічної діяльності школярів за цими тестами, в першу чергу, в частині концентрації школярами довільної уваги.

Аналогічними причинами можуть бути пояснені релевантні кореляції між результатами за тестом «Дослідження концентрації уваги» (Чернобай & Федотова,

2005) і за методикою «Оцінка переключення уваги» (Чернобай & Федотова, 2005) ($r=0,506$, $\rho<0,01$ для $Е_к1$, $r=0,564$, $\rho<0,01$ для $Е_к2$, $r=0,673$, $\rho<0,01$ для $Е_к3$). Іншими словами для учнів, для яких є характерною здатність підтримувати високу стійкість і концентрацію довільної уваги (і для школярів, у яких така здібність є досить слабо вираженою) два останні тести найбільшою мірою є дотичними для диференціації учнів за цією якістю. Що стосується тесту «Дослідження концентрації уваги» (Чернобай & Федотова, 2005) (і певною мірою – методики «Оцінка переключення уваги» (Чернобай & Федотова, 2005)), то за цим тестом також переважають інші компоненти психічної діяльності, які, як буде показано нижче, зумовлені структурою мисленнєвої діяльності школярів, що відбиває багатоваріантність розв'язання проблемних ситуацій в процесі розв'язання учнем завдань певного тесту.

З метою визначення середнього показника тривалості фіксації школярами свого погляду в межах кожної методики визначено релевантну кореляцію отриманих емпіричних даних із середньою кількістю мікросаккад за хвилину (СКМ) ($r=0,671$, $\rho<0,01$для $Е_к1$, $r=0,591$, $\rho<0,01$ для $Е_к2$, $r=0,702$, $\rho<0,01$ для $Е_к3$). Тим самим відображений позитиваний кореляційний зв'язок частоти фіксації мікросаккад як показника неспецифічного компоненту довільної регуляції діяльності з СТФП, як результата, який більшою мірою визначається змістом предметної діяльності. Тим самим можна стверджувати стосовно того, що величина СТФП певною мірою зумовлена ступенем концентрації і стійкості уваги як необхідного компонента пізнавальної діяльності; міра експлікації цього довільного компоненту визначається вимогами і умовами, що висуваються до предметної діяльності школярів за кожним тестом, тобто ніби нав'язана ззовні.

Виняток становить методика «Оцінка переключення уваги» (Чернобай & Федотова, 2005), де цей неспецифічний компонент діяльності є основною умовою досягнення необхідної якості зорової діяльності, і він один експлікований в змісті показника частоти проходження мікросаккад. Цей висновок ми можемо зробити з того, що якщо за першими трьома тестами отримані результати свідчать щодо зв'язку СТФП і СКМ між тестами, то для результатів за методикою «Оцінка переключення уваги»

(Чернобай & Федотова, 2005) такого зв'язку не діагностовано. Під час виконання цього тесту школярам доводилося особливим чином регулювати свою довільну увагу без прив'язки до вимог зовнішньої предметної діяльності, і домінувальним чинником у цьому плані було вміння управляти своєю довільною увагою за умов відсутності зворотного зв'язку з результатами зовнішньої пізнавальної діяльності.

3. Характерними виявилися зв'язки СКМ між собою в різних тестових завданнях, що також відображує як змістові особливості тестів, так і можливості учнів за способами довільного регулювання діяльності, описані вище. Статистично значущими виявилися кореляції між результатами за методикою «Образна пам'ять» (Чернобай & Федотова, 2005) ($r=0,541$, $\rho<0,01$ для $E_к1$, $r=0,613$, $\rho<0,01$ для $E_к2$, $r=0,745$, $\rho<0,01$ для $E_к3$), а також між тестами «Дослідження концентрації уваги» (Чернобай & Федотова, 2005) і методикою «Оцінка переключення уваги» (Чернобай & Федотова, 2005) ($r=0,374$, $\rho<0,05$ для $E_к1$, $r=0,592$, $\rho<0,01$ для $E_к2$, $r=0,600$, $\rho<0,01$ для $E_к3$).

Структурні та змістові особливості тестів чітко виявляються за умов оцінки характеру зв'язку СТФП з показником «Обсяг стабільних фіксацій» (ОСФ). Цей показник характеризує здатність учня до концентрації уваги, що виявляється в тривалому утримуванні погляду на конкретному об'єктові. Тест «Дослідження концентрації уваги» (Чернобай & Федотова, 2005) не актуалізував високих вимог в цій частині, і зв'язку між СТФП і ОСФ не діагностовано. У методиці «Образна пам'ять» (Чернобай & Федотова, 2005) мнемічна діяльність вимагала відсторонення школярів від зовнішнього предметного змісту тесту у внутрішній план і характеризувалася досить тривалими затримками переносів погляду. Таким чином, тривалості фіксації погляду, що розраховуються для показника СТФП, містили в своєму змістові значну частку «стабільних» фіксацій, що знайшло своє відображення в кореляційних зв'язках ($r=0,36$, $\rho<0,01$). Найбільш вираженим є цей зв'язок для методики «Оцінка переключення уваги» (Чернобай & Федотова, 2005), де за умовами тесту респондент повинен був свідомо фіксувати погляд на одній точці ($r=0,68$, $\rho<0,01$).

5. Актуалізація здібностей школярів щодо довільної регуляції психічної діяльності знайшла свою експлікацію у взаємозв'язках СКМ і ОСФ. Релевантні негативні кореляції між цими показниками мали місце за результатами, отриманими за тестами «Дослідження концентрації уваги» і «Оцінка переключення уваги» (Чернобай & Федотова, 2005) (відповідно r=-0,443, ρ<0,05 для $E_к1$, r=-0,591, ρ<0,01 для $E_к2$, r=-0,761, ρ<0,01 для $E_к3$).

6. Використовуючи тест «Ігрова ситуація» (Хупавцева, 2017), цікаво було простежити за позитивним значущим зв'язком між середньою тривалістю фіксації і характером розподілу уваги на сюжетно мінливих зображеннях (експлікованих у відносних витратах часу (ВВЧ), використаного у парадигмі різних кутових зон малюнків тесту). Релевантною виявилася позитивна кореляція між СТФП і ВВЧ для зони, меншої за три градуси. Також на статистично значущому рівні ρ<0,01 виявилась і негативна кореляція для зони, більшої за 11 град. Ці дані відображують той факт, що найбільшою мірою прийнятним алгоритмом зорової діяльності в даному тесті є більш ретельне і тривале відпрацювання зоровою системою конкретних деталей і мінімальних відхилень уваги школяра від центру зображення на периферію картинки. Тим самим показник СТФП, отриманий на вибірці учнів молодшого шкільного віку, інтегрально може характеризувати просторову і тимчасову структуру заданої вчителем пізнавальної діяльності. Відхилення від цього показника (зокрема його зниження) є відображенням невміння учня правильно розв'язувати певне завдання.

Співвідношення в межах показника ВВЧ для різних кутових зон демонструє наступне. Для тесту «Ігрова ситуація» (Хупавцева, 2017) виявлено статистично значущу негативну кореляцію між ВВЧ для переносів в межах 3 град., і переносів зору в діапазоні в середньому 5-10 град., і в окремих випадках – більше 11 град. (відповідно r=-0,641, ρ<0,01 для $E_к1$, r=-0,678, ρ<0,01 для $E_к2$, r=-0,700, ρ<0,01 для $E_к3$). Аналогічна залежність виявилася і в результатах за тестами «Образна пам'ять» і «Дослідження концентрації уваги» (Чернобай & Федотова, 2005). Виявлені співвідношення свідчать про те, що збільшення обсягу зорової діяльності, пов'язаної з виділенням і категоризацією ознак об'єктів діяльності і встановленням

безпосередніх відносин між об’єктами обов’язково знижує витрати часу на встановлення взаємозв’язків і просторових відносин, віддалених один від одного об’єктів. Реальні співвідношення для ВВЧ різних кутових зон, характерні для респондентів молодшого шкільного віку (за умов відповідної якості виконання завдання) в запропонованих вчителем тестових завданнях відображують структуру психічної діяльності в парадигмі перцептивної сфери особистості. Порушення цих пропорцій за умов повного або часткового невиконання молодшими школярами запропонованого завдання свідчить щодо певного характеру невідповідностей: це – або зайва категоризація, або виявлення непотрібних в діяльності зв’язків і відносин між віддаленими за змістом об’єктами. В цілому останнє відображує невміння школярів на рівні мисленнєвих дій та операцій виявляти зумовлені тестовим завданням протиріччя і адекватно ставити цілі власне своєї предметної діяльності.

8. Характер відношень між СТФП і ВВЧ для різних кутових зон вирізняється певними кореляційними зв’язками. Для тесту «Ігрова ситуація» (Хупавцева, 2017) виявлено статистично значущу позитивну кореляцію між СТФП і ВВЧ для зони, яка є меншою за 3 град. ($r=0,351$, $\rho<0,05$ для $E_к1$, $r=0,491$, $\rho<0,05$ для $E_к2$, $r=0,516$, $\rho<0,01$ для $E_к3$). Релевантною є негативна кореляція між СТФП і ВВЧ для зони, більшої за 11 град. ($r=-0,426$, $\rho<0,05$ для $E_к1$, $r=-0,473$, $\rho<0,05$ для $E_к2$, $r=-0,568$, $\rho<0,01$ для $E_к3$). Аналогічну картину діагностовано і за тестом «Образна пам’ять» (Чернобай & Федотова, 2005). Тобто, більш тривалі за часом фіксації погляду зумовлені необхідністю приділяти більше уваги конкретизації інформації та встановленням зв’язків між близькими за парадигмальними характеристиками об’єктами.

9. На підставі проведених емпіричних досліджень залежності характеристик окорухової активності від спрямованості психічних процесів особистості, представлених в науковій літературі, за характером рухів очей можна визначити різні фази психічної діяльності під час виконання молодшими школярами тестового завдання. Перша фаза − фаза ознайомлення з інформаційним полем тестового завдання (завдання пропонуються на екрані комп’ютера), коли провадиться загальна категоризація запропонованих учням об’єктів і вибудовуються загальні відносини і зв’язки. Респондент на цій фазі охоплює поглядом буквально всі елементи картинки.

Введений нами показник «Відносний час перцепції» (ВЧП) спрямований на виявлення частки часового інтервалу, що витрачається на виконання першої фази психічної діяльності особистості.

Друга фаза у зв'язку із використанням різних тестових завдань має різне функціональне призначення. Коли йдеться щодо використання тесту «Ігрова ситуація» (Хупавцева, 2017), то друга фаза постає пов'язаною з концентрацією уваги на динаміці взаємодії різних близько розташованих один від одного об'єктів з метою ефективної реалізації учнями пізнавальної діяльності. На цій фазі переноси погляду є досить-таки незначними, а фіксації – більш тривалі. Виконуючи методику «Образна пам'ять» (Чернобай & Федотова, 2005), друга фаза постає пов'язаною вибудовуванням і уявним оперуванням заданими в тесті об'єктами з метою досягнення необхідної якості запам'ятовування. За тестом «Дослідження концентрації уваги» (Чернобай & Федотова, 2005) друга фаза зумовлена необхідністю утримувати рухому позначку у вузькій просторовій зоні для досягнення заданої точності у пізнавальній діяльності. В даній ситуації переноси погляду є також незначними за часом, а фіксації стають більш тривалими.

З метою виявлення витрат часу на виконання другої фази психічної діяльності нами було введено показник «Відносний час концентрації (зосередження) уваги» (ВЧКУ). Кореляційні зв'язки свідчать про те, що показники ВЧП і ВЧКУ дійсно характеризують тимчасові витрати часу на ці дві фази. Про це свідчать й виявлені на статистично значущому рівні позитивні кореляції за всіма тестовими завданнями між, з одного боку, СТФП і СКМ і, з іншого боку, між ВЧП і ВЧКУ. Для ВЧП є характерними негативні кореляції; для ВЧКУ − позитивні кореляції. Між цими показниками також виявлені статистично значущі негативні кореляції (в $r=-0,441$, $\rho<0,05$ для $E_к1$, $r=-0,386$, $\rho<0,05$ для $E_к2$, $r=-0,495$, $\rho<0,05$ для $E_к3$) за всіма тестовими завданнями. Збільшення тривалості однієї фази призводить до скорочення часу тривалості іншої фази. Цей висновок є важливим в тому плані, що в дослідженні розглядаються непрямі показники, за якими однозначно розділити весь час виконання тестового завдання на виокремлені дві фази не представляється можливим, оскільки пізнавальна діяльність молодших школярів, що займає

проміжне місце між двома фазами виконання завдання, не піддається на обраному рівневі глибокому аналізові та однозначній інтерпретації.

Результати кореляційного аналізу дозволили нам зробити наступні узагальнення. Середня тривалість фіксації погляду інтегрально характеризує продуктивність в цілому на тому пізнавальному процесі, який досліджується, і актуалізує відповідність пізнавальної діяльності заданим вимогам щодо якості виконання молодшими школярами тестового завдання. Розкид даних за СТФП характеризує напруженість психічної діяльності молодших школярів та продуктивність їхньої уваги. Чим меншим є значення за СТФП, тим меншим виявляється ступінь концентрації учнями довільної уваги, а їхня окорухова активність стає більшою мірою ритмічною і природною. Домінувальним психічним процесом у даному разі може поставати процес мимовільного автоматичного перенесення молодшим школярем погляду через однакові проміжки часу.

Середня кількість мікросаккад за хвилину визначає неабиякий рівень вольової регуляції молодшими школярами пізнавальної діяльності (продуктивності уваги), що відображує ступінь значущості для респондентів досягнення необхідних цілей виконання діяльності. Ненормативні значення показників для конкретного тестового завдання мають на увазі досягнення адекватних співвідношень між рівнем психічних витрат, часу виконання завдання молодшими школярами і необхідним рівнем досягнення якості їх пізнавальної діяльності. Зростання величини за цим показником по відношенню до нормативного може означати зниження вольових зусиль і недостатність сформованості мотиваційного компонента діяльності. І навпаки, збільшення даного показника відображує неадекватне змістові даного завдання рівень психічного перенапруження молодших школярів. Відносний обсяг «стабільних» фіксацій відображує ступінь концентрації зусиль учня за умов здійснення довільної регуляції пізнавальної діяльності.

Співвідношення відносних витрат часу молодших школярів на: 1) здійснення перцептивних дій з метою оцінки пізнавальної ситуації; 2) концентрацію учнями уваги на конкретних перцептивних зонах (або здатність до оперування уявними

образами у процесі запам’ятовування) дозволяє оцінити структурні аспекти психічної діяльності під час виконання школярами тестового завдання.

Відносні витрати часу на перенесення погляду в різні просторові зони характеризують ступінь відповідності діяльності, яку демонструють респонденти щодо здійснення нормативної пізнавальної діяльності на основі конкретного тесту, а також характеризує адекватність діапазону сприйняття (переносів погляду) пропонованого сенсорному полю певного тестового завдання (кількісний показник продуктивності пізнавальної діяльності).

Проаналізуємо отримані нами результати за компонентами готовності старшокласників до фасилітативної взаємодії, отримані нами наприкінці формувального експерименту. Слід одразу ж зазначити, що за багатьма підструктурними мотиваційними компонентами готовності всі вікові групи школярів експериментальних класів отримали статистично значуще зростання результатів, тоді як в учнів контрольних груп результати не зазнали суттєвих змін (табл. М.1 Додаток М). Зокрема, можемо констатувати значущу різницю в результатах за категорією S – суб’єкт між молодшими школярами ($\rho<0,05$) і підлітками ($\rho<0,01$). Ці результати зображені на рис. М.1 Додатку М. За даною категорією також було отримано статистично значущу різницю в результатах у школярів експериментальних груп підліткового віку (рис. М.2 Додатку М). За категорією R – Активність наприкінці формувального експерименту нами було діагностовано статистично значущу різницю в результатах лише в групі $Е_к3$ – групі старшокласників ($\rho<0,01$). Ці результати зображено на рис. М.3 Додатку М. За категорією SR – саморозвиток також, як і за категорією S – суб’єкт, діагностовано статистично значуще зростання результатів у групі молодших школярів та підлітків (на рівні достовірності $\rho<0,01$). Ці результати наведено на рис. М.4, М.5 Додатку М.

За категорією С – Інші люди, навпроти, отримано статистично значущі результати у групі $Е_к1$ молодших школярів та у групі респондентів старшого шкільного віку (група $Е_к3$). Ці результати наведено на рис. М.6 та М.7 (Додаток М). За категорією Е – Пізнання ми отримали статистично значиме зростання результатів на рівні достовірності $\rho<0,01$ лише у вибірці молодших школярів групи $Е_к1$ (рис. М.8,

Додаток М). Отримані нами результати свідчать щодо неабиякого рівня сформованості у школярів експериментальних класів всіх вікових груп мотиваційного компоненту до здійснення фасилітативної взаємодії. Стосовно змістового компоненту готовності, то у школярів всіх вікових груп бачимо дещо іншу картину організації семантичного простору. Так, результати факторного аналізу дозволили нам отримати такі підструктурні складові фасилітативної взаємодії учнів молодших класів (табл. 5.5). Семантизацію змістового компоненту готовності молодших школярів до фасилітативної взаємодії зображено на рис. Н.1 Додатку Н.

Таблиця 5.5

Факторна вага підструктурних складових фасилітативної взаємодії старшокласників

№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага	№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага
1	діалогічність	0,97	12	активність	0,78
2	комунікативність	0,96	13	хитрість	0,76
3	толерантність	0,95	14	вигаданість	0,75
4	емпатійність	0,94	15	нестриманість	0,74
5	пізнавальність	0,93	16	непідвладність	0,73
6	фантастичність	0,92	17	бажання взаємодіяти	0,70
7	гнучкість	0,91	18	вмотивованість	0,68
8	відкритість	0,89	19	суб’єктність	0,66
9	фасилітативність	0,87	20	реалістичність	0,64
10	нереальність	0,83	21	міфологізованість	0,62
11	загадковість	0,80	22		

Результати, наведені нами та зображені на рис. Н.1, свідчать щодо високого рівня сформованості у молодших школярів готовності до фасилітативної взаємодії, що підтверджено, передусім, високою сформованістю складових «діалогічність», «комунікативність», «толерантність» та «емпатійність». Ці компоненти сформовані

на суттєвому рівні значущості у молодших школярів наприкінці формувального експерименту, проте у констатувальному дослідженні вони мали достатньо низький рівень експлікації.

У школярів підліткового віку ми отримали такі підструктурні складові фасилітативної взаємодії (табл. 5.6). Семантизацію змістового компонента готовності підлітків до фасилітативної взаємодії зображено на рис. Н.2 Додатку Н. Стосовно школярів старшого шкільного віку, то нами було отримано такі підструктурні складові фасилітативної взаємодії за семантизацією компонентів цієї підгрупи (табл. 5.7).

Таблиця 5.6

Факторна вага підструктурних складових фасилітативної взаємодії старшокласників

№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага	№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага
1	фасилітативність	0,97	12	демонстративність	0,76
2	діалогічність	0,95	13	неагресивність	0,75
3	гнучкість	0,93	14	доброзичливість	0,74
4	рефлексивність	0,92	15	відкритість	0,72
5	емпатійність	0,90	16	активність	0,70
6	толерантність	0,86	17	фантастичність	0,69
7	загадковість	0,85	18	маніпулятивність	0,68
8	міфічність	0,83	19	відповідність	0,67
9	демократичність	0,82	20	нереальність	0,66
10	суб’єктність	0,81	21	хитрість	0,59
11	індивідуальність	0,78	22	справжність	0,58

Семантизацію змістового компоненту готовності учнів старшого шкільного віку до фасилітативної взаємодії зображено на рис. Н.3 Додатку Н. Як свідчать отримані результати, для старшокласників у фасилітативній взаємодії є досить важливими

суб'єктні якості особистості, а також майстерність у взаємодії, гнучкість та впливовість тощо.

Проаналізуємо емпіричні результати, отримані нами за операціональним компонентом готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Результати учнів експериментального класу $Е_к1$ початкової школи зображено в табл. П.1 Додатку П. Як свідчать отримані результати, у молодших школярів також ми отримали два домінувальних фактори, проте і питома вага кожної окремої змінної є суттєво вищою, ніж упродовж констатувального дослідження, і кількість змінних, які увійшли до кожного окремого фактора, є також вищою.

Таблиця 5.7

Факторна вага підструктурних складових фасилітативної взаємодії старшокласників

№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага	№ п.п.	Назва змінної	Факторна вага
1	гнучкість	0,96	12	діалогічність	0,79
2	суб'єктність	0,95	13	комунікативність	0,78
3	майстерність	0,94	14	справжність	0,76
4	впливовість	0,93	15	відповідність	0,75
5	рефлексивність	0,92	16	підтримка інших	0,74
6	толерантність	0,90	17	неагресивність	0,72
7	орієнтування	0,88	18	симпатизованість	0,69
8	прогнозування	0,86	19	професійність	0,65
9	фасилітативність	0,85	20	орієнтованість	0,64
10	відкритість	0,83	21	особистісність	0,62
11	реальність	0,81	22	маніпулятивність	0,60

Також досить цікавим є розподіл змінних за факторами. Зокрема, до *першого базового фактора* (79,1% дисперсії) з великою факторною вагою увійшли такі складові, як «активне життя», «наявність хороших і вірних друзів обох статей», «розвиток», «творчість», а також змінні, що безпосередньо стосуються вмінь та

навичок школярів здійснювати фасилітативну взаємодію: «мотивація до цікавості фасилітативної взаємодії», «ефективність фасилітативної взаємодії», «особистісний розвиток у фасилітативній взаємодії». Слід також наголосити, що до першого фактору увійшли такі характеристики, які відносяться до термінальних цінностей, тоді як до другого – в основному до інструментальних, на основі чого ми можемо зробити висновок, що сформованість ціннісно-смислової сфери особистості молодших школярів приймає стабільний, значущий, гармонійний характер, а, отже, фасилітативна взаємодія дійсно сприяє формуванню мотиваційно-ціннісних і смислових доменів особистості школяра, що, в свою чергу, передбачає високий рівень готовності учнів до фасилітативної взаємодії. Таким чином, *перший фактор* отримав назву *«Сформованість термінальних цінностей молодших школярів та їхня готовність до фасилітативної взаємодії»*.

Другий фактор (21,95 дисперсії) був названий нами *«Структура інструментальних цінностей молодшого школяра»*. До нього з неабиякою факторною вагою увійшли такі цінності, як «відповідальність», «акуратність», «незалежність», «освіченість», «виконавчість» та ін. У молодших школярів контрольного класу К1 ми отримали таку саму структуру операціонального компоненту готовності учнів до фасилітативної взаємодії, як і упродовж констатувального дослідження, що підтверджує дієвість запропонованої нами програми на формування готовності учнів молодшого шкільного віку до фасилітативної взаємодії.

Школярі експериментального класу $Е_к2$ підліткового віку також отримали дещо інші результати наприкінці формувального експерименту, ніж у констатувальному дослідженні (табл. П.2, Додаток П). У підлітків також, як і у молодших школярів, кількість змінних, які увійшли до факторів, є значно більшою, а також питома вага кожної окремої змінної є більш суттєвою, ніж у констатувальному дослідженні. До *першого базового фактора* (87,25 % дисперсії), який ми назвали *«Цінності та смисли фасилітативної взаємодії»*, з неабияким факторним навантаженням увійшли такі змінні, які належать до термінальних («цікава фасилітативна взаємодія», «здоров’я», «розвиток»), а також і до інструментальних («вихованість»,

«незалежність», «відповідальність», «широта поглядів») цінностей. Також досить-таки важливим є той факт, що до першого базового фактору увійшли такі цінності, як «ефективність у фасилітативній взаємодії», «щастя інших у фасилітативній взаємодії», «продуктивність фасилітативної взаємодії», «емпатія у фасилітативній взаємодії».

Другий фактор (22,75% дисперсії) отримав назву *«Інструментальні цінності та прагнення щодо здійснення фасилітативної взаємодії»*. До нього з неабиякою факторною вагою увійшли такі інструментальні цінності, як «задоволення», «пізнання», «незалежність», «чесність», а також «незалежність у фасилітативній взаємодії», «сміливість у відстоюванні своєї точки зору у фасилітативній взаємодії», «самоконтроль у фасилітативній взаємодії» тощо. При цьому ці, другі цінності, є похідними від перших. З одного боку, розподіл у підлітків цінностей за двома факторами, які стосуються фасилітативної взаємодії, є свідченням негармонійної сформованості готовності школяра до фасилітативної взаємодії. З іншого боку, у підлітковому віці цей факт є цілком доречним, адже учні ще знаходяться на стадії особистісного розвитку, тому розподіл цінностей за двома факторами ні в якому разі не нівелює саму по собі готовність до участі та організації фасилітативної взаємодії. У школярів підліткового віку групи К2 сформованість операціонального компоненту готовності до фасилітативної взаємодії мала такий же рівень сформованості, як і на етапі констатувального дослідження.

Запропоновані нами завдання досить-таки по-різному сприймалися старшокласниками в процесі реалізації даної програми на формувальному етапі експерименту, і це не було для нас несподіваним. Загалом же тематика особистісного самовизначення була цікавою для всіх старшокласників, їх великою мірою зацікавили вправи, де перехід до аналізу питань дорослішання особистості здійснювався через розв’язання проблем і завдань, пов’язаних зі спілкуванням, комунікацією з однолітками. Тематика громадянського самовизначення, як свідчать результати нашого спостереження, була більш цікавою для юнаків − вони досить активно брали участь у дискусіях, нерідко виконували вправи, «забігаючи наперед». Для більшості ж юнок більш цікавою виявилася тематика гендерного

самовизначення, зокрема – формування сім'ї (у цих питаннях деякі юнаки або підходили до розв'язання завдань досить формально, або взагалі уникали їх обговорення. Проте, неабиякий інтерес всі старшокласники виявили до тематики професійного самовизначення. Формування активної позиції в професійному виборі через аналіз можливих професій в майбутньому супроводжувалося неабияким інтересом, великою кількістю запитань і бажанням їх обговорювати.

Наприкінці формувального експерименту ми отримали статистично значущу різницю в результатах старшокласників групи $Е_к3$ порівняно з констатувальним дослідженням (табл. П.3, Додаток П). Так, якщо у констатувальному дослідженні учні старшого шкільного віку мали розподіл змінних за операціональною готовністю для здійснення фасилітативної взаємодії за чотирма факторами, то наприкінці формувального експерименту таких факторів було три. Перший фактор (71,9% дисперсії) був названий нами «Цікава діяльність». До цього фактору з найбільшою вагою увійшли такі змінні, що позначають термінальні та інструментальні цінності. Найбільш значущими для старшокласників є: «продуктивне життя», «суспільне визнання», «свобода», «творчість» та інші. Другий фактор (15,6% дисперсії) був названий нами «Активне та ефективне життя». До цього фактора із значущими показниками увійшли фактори: «активне життя», «життєва мудрість», «любов», «наявність хороших і вірних друзів обох статей», «розвиток», «щастя інших» та інші. Третій фактор (12,5% дисперсії) отримав назву «значуща фасилітативна взаємодія». До цього фактора увійшли всі змінні, які позначають готовність школярів до здійснення фасилітативної взаємодії, а саме: «особистісно значуща фасилітативна взаємодія», «цілі фасилітативної взаємодії», «спрямованість фасилітативної взаємодії», «відкритість до теперішнього», «висока кількість об'єктів часової перспективи», «відкритість до майбутнього», «високий рівень мотивації до фасилітативної взаємодії». Також важливим є те, що до даного фактору увійшли такі значущі для старшокласника складові, як «Локус контролю Я», «Локус контролю життя», «забезпечення життя», а також «процес фасилітативної взаємодії» та «результат фасилітативної взаємодії». Останнє свідчить про те, що парадигма операціональної готовності старшокласників до

здійснення та участі у фасилітативній взаємодії є доволі гармонійною, адже ціннісно-смислові компоненти з високою факторною вагою увійшли до перших та других факторів, тоді як третій фактор забезпечує перспективи, рівень розвитку та функціонування особистості, загальний високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісної сфери особистості тощо.

Продемонструємо отримані нами емпіричні результати на заключному етапі формувального експерименту, які свідчать щодо зміни уподобань старшокласників (рис. Р.1, Р.2, Додаток Р). Статистичний аналіз емпіричних результатів, отриманих за допомогою тесту «Ціннісні орієнтації» М.Рокича (2019), показав статистично значущі зміни в ціннісно-смислових перевагах учнів старшого шкільного віку. Оцінка заходів впливу програми фасилітації за допомогою Т-критерію Вілкоксона виявила зниження значущості цінності «Наявність хороших і вірних друзів» (Т=8,34, ρ=0,01), рис. Р.1 Додатку Р. Ймовірно, це пов’язано з тим, що нам вдалося переконати школярів в тому, що не тільки їхні однолітки гідні довіри, а й інші оточуючі − вчителі, батьки, тренери, які також є людьми, до думки яких варто прислухатися в питаннях дорослішання, формування власного світогляду. Останнє характеризує більш дорослу, виважену позицію учнів. Зниження ступеню важливості цієї цінності означає перехід від оцінки ззовні до адекватної самооцінки, і тоді, щоб бути впевненим в собі, для школяра вже не настільки значущими є оцінки інших, включаючи друзів, адже він/вона розуміє, що в змозі підтримувати власне свій адекватний рівень домагань і самооцінки. Позитивним є те, що виявлено статистично значуще зниження цінності «Непримиренність до недоліків у собі та інших» в $Е_к3$ (Т=9,54, ρ= 0,01), рис. Р.2, Додаток Р.

Що стосується результатів використання тесту «Смисложиттєві орієнтації» (Леонтьев, 2019), то аналіз емпіричних даних після повторного тестування за допомогою Т-критерію Вілкоксона вказує на зростання показника «Цілі» як в експериментальних, так і контрольних групах. Ці зміни можемо пояснити компенсацією змін, вже зазначених нами, що відбуваються в контрольних групах (маємо на увазі зниження результатів за цінностями «Наявність хороших і вірних друзів» і «Непримиренність до недоліків у собі та інших»).

Використання методу мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена (2019) дозволило порівняти висловлювання старшокласників експериментальних і контрольних груп, тим самим виявити вплив запропонованої нами структурно-функціональної моделі формування готовності старшокласників до фасилітативної взаємодії на вибудовування тимчасової перспективи, становлення мотиваційної сфери особистості старшокласників.

Також використання Т-критерію Вілкоксона в аналізі отриманих емпіричних результатів на заключному етапі формувального експерименту виявило наступні тенденції:

− зростання в $Е_к3$ загальної кількості об'єктів часової перспективи (Т=20,08, ρ=0,01) та їх значуще зниження в К3 (Т=26,53, ρ<0,01), рис. Р.3, Додаток Р;

− зростання кількості об'єктів, що позначають «R − активність» (Т=8,51, ρ< 0,05) в $Е_к3$, рис. Р.4, Додаток Р, і зниження такої кількості в К3 (Т=27,83, ρ<0,01);

− зростання кількості об'єктів «SR − самореалізація» (Т=4,58, ρ<0,01) після реалізації програми формувального експерименту в $Е_к3$, рис. Р.5, Додаток Р;

− зниження кількості об'єктів «узагальнені мотиваційні об'єкти» в К3 (Т=5,83 ρ<0,05);

− зниження «загальної кількості мотиваційних об'єктів» в К3 (Т=12,81, ρ<0,01);

− зниження кількості об'єктів часової перспективи «А − Професійна діяльність. Дорослість» (Т=12,86, ρ<0,01) в К3;

− зниження кількості мотиваційних об'єктів «S − суб'єкт» (Т=8,94, ρ<0,01) в К3;

− зниження кількості мотиваційних об'єктів «С − Інші люди» (Т=31,56, ρ<0,03) в К3;

− зростання кількості мотиваційних об'єктів «Р − володіння» (Т=3,58, ρ<0,01) в контрольних групах.

Так, результатом впровадження програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії стали значущі зміни в показниках мотиваційного, змістового та операціонального компонентів готовності старшокласників до цієї взаємодії, більшою мірою вибудувана гармонійна тимчасова перспектива, актуалізація мотиваційної сфери особистості школярів, зміни в ієрархії ціннісно-

смислових орієнтацій тощо. Отримані нами результати на заключному етапі формувального експерименту, їх порівняння із результатами констатувального дослідження та із даними школярів контрольних груп дозволило зробити висновок про те, що здатність учнів до організації та здійснення фасилітативної взаємодії є свого роду цілеспрямованою підтримкою самовизначення старшокласників, їх особистісного розвитку в майбутній професійній сфері та життєдіяльності. На етапі формувального експерименту було досягнуто позитивну динаміку уявлень старшокласників щодо своїх особистісних якостей, переваг і недоліків, що актуалізуються здатністю школярів до відрефлексування власної життєдіяльності. Доведено, що готовність старшокласників до організації та участі у фасилітативній взаємодії безпосередньо пов'язана з усіма підструктурами готовності старшокласників до фасилітативної взаємодії, а також із компонентами самовизначення особистості тощо. Останнє великою мірою впливає на формування більш стійких особистісних настановлень школярів, становлення активної життєвої позиції особистості, що, в свою чергу, визначає систему ціннісно-смислових орієнтацій та парадигму сенсів; на розвиток більш чіткого розуміння учнями, до чого їм слід прагнути в майбутньому. Останнє великою мірою впливає на вибудовування структурованої, насиченої тимчасової перспективи, на досягнення більшої довіри зі сторони старшокласників до оточуючих.

Загальні висновки, до яких ми дійшли, аналізуючи результати формувального етапу дослідження, полягають у наступному:

- проблема формування готовності до фасилітативної взаємодії є актуальною для молодшого, підліткового та старшого шкільного віку, незалежно від їх соціального оточення, статевих та гендерних особливостей;

- без впровадження спеціально розробленої програми фасилітативної взаємодії така взаємодія на уроках приймає характер стихійного процесу, який великою мірою ускладнений в сучасному соціальному і культурному середовищі, тому є так званим «пролонгованим» процесом. Для багатьох старшокласників навчання фасилітації не завершується в старшому шкільному віці і залишається завданням найближчих років;

- готовність учнів до фасилітативної взаємодії з огляду на її різні компоненти − мотиваційний, змістовий та операціональний, а також урахування аспектів самовизначення школярів – мотиваційного, операційного, проективного та гендерного тощо набуває неоднорідного характеру. Динаміка виділених нами рівнів сформованості різних аспектів готовності учнів до фасилітативної взаємодії (критичного, низького, середнього, оптимального) відбувається, в цілому, стихійно і нерівномірно, тому домінувальну роль відіграє операціональний аспект, оскільки він є сенсоутворювальним. Результати дослідження свідчать про те, що у одного і того ж школяра один аспект операціонального компоненту готовності до фасилітативної взаємодії може бути на більш високому рівні сформованості, ніж інший;

- подолання труднощів до здійснення та участі у фасилітативній взаємодії було можливим у парадигмі реалізації розробленої нами структурно-функціональної моделі формування готовності старшокласників до цієї взаємодії і реалізації програми психолого-педагогічної фасилітації, ефективність яких підтверджено емпіричним шляхом;

- цілеспрямоване і своєчасне формування готовності старшокласників до фасилітативної взаємодії сприяє формуванню більш стійких настановлень школярів, становленню активної позиції на основі адекватних уявлень щодо своїх якостей, переваг і недоліків, здатності до відрефлексування власної діяльності для більш чіткого саморозуміння, до чого прагнути в майбутньому, для побудови більш структурованої, гармонійної часової перспективи завдяки сформованості неабиякої довіри по відношенню до оточуючих людей.

Висновки до п'ятого розділу

В розділі розроблено структурно-функціональну модель та програму формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Ми виходили із сформульованої нами гіпотези про те, що реалізація структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії сприятиме усвідомленню учнями

проблеми фасилітативної взаємодії як онтогенетичної і соціальної, що сприятиме позитивній динаміці даного процесу, якщо:

- розроблена нами структурно-функціональна модель, що включає цільовий, методологічний, змістовий і результативний блоки, буде реалізована на всіх етапах навчання школярів в середніх закладах освіти;

- методики, способи і засоби фасилітації, які будуть нами використані, поставатимуть адекватними поставленим цілям практичної діяльності зі школярами;

- будуть виявлені і адекватно обґрунтовані необхідні і достатні умови реалізації структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії;

- буде підтверджено продуктивність використання психодіагностичного інструментарію.

Для підтвердження гіпотези і досягнення поставленої нами мети було розроблено спеціальну *програму формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії*, яка передбачала зміну суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів між собою і з вчителем-фасилітатором. Досягнення поставленої мети формувального етапу дослідження – формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії в особистісно-значущому, статевому, ціннісно- смисловому, формально мотиваційному і професійному аспектах, забезпечувалася розв'язанням деяких дослідницьких завдань, для кожної з яких було підібрано відповідний інструментарій:

1. Обґрунтуванням доцільності використання методів, способів і засобів психолого-педагогічної фасилітації.

2. Виявленням особливостей експлікації готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

3. Уточненням і апробацією програми становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

Запропонована нами структурно-функціональна модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії включала взаємопов'язані, цілісно функціонуючі блоки, основу яких складають концептуальні засади теорії

К.Роджерса − довіра, емпатія, безумовне прийняття іншої людини як особистісно значущої.

Цільовий блок передбачав формулювання мети здійснення фасилітативної взаємодії, зумовленої зовнішніми і внутрішніми чинниками, що стимулюють постановку запитань про себе в сьогоденні і майбутньому (онтогенетична необхідність самовизначитися).

Методологічний блок передбачав реалізацію основних ідей психологічної науки, потрібних для дослідження ефективної фасилітативної взаємодії.

Змістовий блок виконував інформаційну функцію, реалізовану в програмі фасилітативної взаємодії через інформування, обговорення в діалогах, презентаціях. Даний блок орієнтував школярів на розуміння необхідності формулювання цілей, вибору стратегії розв'язання проблеми готовності школярів до фасилітативної взаємодії, набуття навичок асертивної поведінки і спілкування через формулювання запитань щодо значущості структурованої, вибудованої тимчасової перспективи, усвідомлення власних інтенцій, потенцій і поссиденцій.

Технологічний блок виконував операціонально-діяльнісну функцію, пов'язану з інтенціями («я хочу»), потенціями («я можу»), поссиденціями («я маю/досяг») на основі оволодіння способами мислення і вміннями діяти, відрефлексовувати власну пізнавальну діяльність з огляду на емоції і почуття респондентів.

Результативний блок виконував оцінювальну функцію динаміки послідовного переходу школярів з критичного рівня на середній і оптимальний. В даному блоці нами було використано розроблену критеріально-рівневу шкалу для самооцінки школярів, що надавало досить-таки суттєвий емпіричний матеріал для психолога, який відображував сутність динаміки готовності школярів до фасилітативної взаємодії через сформованість компонентів та аспектів самовизначення учнів.

Серед засобів психолого-педагогічної фасилітації було виділено: психодіагностику за допомогою доцільного у кожному конкретному випадку, в тому числі – спеціально розробленого інструментарію, корекційно-розвивальну та просвітницьку роботу, психолого-педагогічну експертизу, психологічне консультування тощо.

Основні етапи впровадження програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії:

1 етап – *Підготовчий* – передбачав: визначення групи фасилітаторів, куди входять вчителі школи, шкільні психологи, класні керівники.

На даному етапі зі школярами були проведені такі спецсемінари: «Я – головний комунікатор на уроках», «Що таке фасилітативна взаємодія?», «Розвиток особистості у фасилітативній взаємодії» (4 год. лекцій та 16 год. практичних кожне).

З учителями було проведено такі спецсемінари: «Готовність вчителя до фасилітативної взаємодії» (6 год. лекцій та 14 год. практичних), «Впровадження фасилітативних завдань на уроках» (6 год. лекцій та 20 год. практичних), «Виховання учнів як майбутніх фасилітаторів» (6 год. лекцій та 18 год. практичних), «Засоби і методи організації навчальної діяльності, які є найбільшою мірою фасилітативними» (6 год. лекцій та 26 год. практичних).

2 етап – *Констатувальний* – передбачав:

- проведення діагностики з метою виявлення рівня готовності школярів до участі у фасилітативній взаємодії;

- визначення складових, які найбільшою мірою впливають на готовність учнів до фасилітативної взаємодії (сформованість ціннісно-смислової сфери особистості, самовизначення та ін.).

За результатами констатувального етапу дослідження, отриманих в бесідах і обговореннях питань самовизначення з учасниками процесу фасилітації, аналізу даних тестування і опитування визначавться зміст програми підготовки школярів до фасилітативної взаємодії.

3 етап – *Формувальний* – передбачав:

- організацію фасилітативної взаємодії в експериментальних класах, що сприяло позитивній динаміці готовності школярів до фасилітативної взаємодії з огляду на актуалізацію особистісно-значущого, статевого, формально мотиваційного, ціннісно-смислового аспектів готовності та аспекту професійного самовизначення учнів різних ланок навчання;

- активне використання робочого зошита для виконання школярами домашніх творчих завдань з метою самовизначення учнів;

- здійснення проміжного контролю успішності реалізації структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії і проведення необхідної корекції фасилітативного змісту тренінгових і навчальних занять.

На формувальному етапі експерименту зі школярами експериментальних класів було проведено такі тренінги, спрямовані на:

1. *Розвиток комунікативних здібностей школярів* (використано вправи «Тренінгу актуалізації емпатійних здатностей та комунікативних здібностей» К.Кушнера, Р.В.Брислінга).

2. *Актуалізацію наративної ідентичності особистості* (використано вправи «Загальнокультурного тренінгу» Т.А.Д'юка).

3. *Розвиток інтерпретативної компетентності особистості* (використано техніки «Культуро-специфічного тренінгу» Г.Гріандіса).

4. *Формування навичок ефективного міжособистісного спілкування у фасилітативній взаємодії* (використано вправи «Тренінгу актуалізації вміння підтримувати розмову» К.Рудестама).

5. *Розвиток творчої уяви та творчого мислення школярів* (використано вправи «Тренінгу розвитку креативності особистості» Н.І.Антюхової).

На даному, формувальному етапі експерименту зі школярами експериментальних класів було проведено розроблений нами психологічний тренінг *«Становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти»* (загальним обсягом 68 академічних годин – за рахунок факультативних занять), який містив три блоки вправ (68 годин тренінгу були розраховані на підлітків та старшокласників, тоді як для молодших школярів було використано окремі вправи цього тренінгу, що становило 18 академічних годин).

Перший блок мав за мету актуалізацію мотиваційного компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Використовувалися техніки інтерактивного моделювання, рольові та ділові ігри.

Другий блок тренінгу був спрямований на актуалізацію змістового компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії. На цьому етапі використано техніки арт-терапії, символ драми, техніки стимуляції.

Третій блок мав за мету формування операційного компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Використано творчі ігри, проблемні завдання та задачі.

4 етап – *Аналітичний* – передбачав:

- підсумкову діагностику динаміки рівнів готовності школярів до фасилітативної взаємодії за результатами реалізації структурно-функціональної моделі;

- аналіз і оцінку ефективності реалізації програми;

- підведення підсумків, прогнозування подальшого дослідження проблеми готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

У формувальному експерименті доведено, що фасилітативна взаємодія сприяє позитивним змінам особистості як учня, так і вчителя. Вона підтримує прагнення людини звільнитися від психологічно неефективних захистів, які суттєво гальмують її розвиток, дозволяє самореалізуватися в навколишньому світі, активно проживаючи його події.

Визначено, що фасилітативна взаємодія в підлітковому та старшому шкільному віці буде ефективною у тому випадку, коли вона сприятиме самовизначенню підлітків та старшокласників, виникненню особистісних новоутворень на основі загального генетичного закону культурного розвитку школярів. Самовизначення завдяки фасилітативній взаємодії актуалізується в двох планах – соціальному як *категорія інтерпсихічна* і психологічному − як *категорія інтрапсихічна*. Таким чином, завдяки фасилітації здійснюється шлях інтеріоризації: від ззовні представленої структури до інтеріоризації новоутворень психіки. Таким чином, відбувається поглинання фасилітативної функції «всередину» особистості. Фасилітативна взаємодія, до якої ми відносимо і питання психолого-педагогічної підтримки, допомоги тощо, стає засобом, інструментом, використовуючи який учень знаходить відповіді на запитання («Ким бути?», «Яким бути?», «Як знайти своє місце в житті?»)

Доведено, що *фасилітативна взаємодія* є гуманістичним особистісно-зорієнтованим процесом, метою і результатом якого є особистісно зорієнтовані суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки, побудовані на принципах довіри, емпатії і безумовного прийняття іншого для більш повного розкриття потенціалу особистості, усвідомлення своєї Я-концепції на основі чітко узгодженої структурованої системи цінностей, смисложиттєвих орієнтацій, розвитку рефлексії. Базові ідеї фасилітативної взаємодії зумовлені сукупністю чинників зовнішнього і внутрішнього середовища; вони безпосередньо і опосередковано впливають на самовизначення школярів. Фасилітативна взаємодія в своїй основі має соціокультурні орієнтири, що зумовлюють методологічні, теоретичні та практичні можливості здійснення фасилітації як гуманістично зорієнтованого процесу, що реалізує принципи демократії і свободи в продуктивній діяльності і спілкуванні, передбачає варіативність шкільного навчання тощо.

Результати апробації авторської структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до здійснення фасилітативної взаємодії представлені у таких публікаціях:

1. Савуляк, В.О. & Хупавцева, Н.О. (2014). Уявлення осіб з особливими потребами щодо власної життєвої перспективи. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія, 688,* 161–168. *(Доробок здобувачки полягає в розробці психологічних засад моделювання особистістю власної життєвої перспективи).*

2. Хупавцева Н.О. (2017). Методичний інструментарій дослідження фасилітативної поведінки. (Метод. посібник). Рівне : РДГУ. 124 с.

3. Хупавцева, Н.О. (2016). Психологічний тренінг «Становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти». (Навчально-метод. посібник). Рівне : РДГУ. 158 с.

4. Хупавцева, Н.О. & Речун, Н.В. (2018). Проблема дослідження конфліктної поведінки в юнацькому віці (гендерний аспект). *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного ун-ту, 11,*

172–177. *(Index Copernicus*). *(Доробок здобувачки полягає в розробці технології корекції конфліктної поведінки в юнацькому віці).*

5. Хупавцева, Н.О. (2020). Теоретико-методологічні основи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. (Монографія). Київ : «Центр учбової літератури». 400 с.

6. Хупавцева, Н.О. (2017). Тест «Ігрова ситуація». (Метод. посібник). Рівне : РДГУ. 158 с.

7. Хупавцева, Н.О. (2018). Фасилітативні навчальні задачі. (Навчальний посібник). Рівне : РДГУ. 320 с.

8. Хупавцева, Н.О. (2017). Шкала експертної оцінки якостей та властивостей школярів. (Метод. посібник). Рівне : РДГУ. 56 с.

9. Dubovyk, S.H., Mytnyk, A.Ya., Mykhalchuk, N.O., Ivashkevych, E.E. & Khupavtseva, N.O. (2020). Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment, 8 (3),* 430–436. URL : https://www.lifescienceglobal.com/ journals/journal-of-intellectual-disability-diagnosis-and-treatment/ volume-8-number-3/82-abstract/jiddt/ 4038-abstract-preparing-future-teachers- for-the-development-of-students-emotional-intelligence. DOI: https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.20. Published : 14 September, 2020. *(SCOPUS*). *(Доробок здобувачки полягає в розробці моделі розвитку емоційного інтелекту студентів у фасилітативній взаємодії).*

10. Khupavtseva, N.O. (2020). Facilitation as a Personality-Centered Approach at the English lessons at secondary schools. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 47,* 206–230. *(Index Copernicus*).

11. Mykhalchuk, N. & Khupavtseva, N. (2020). Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика: зб. наук. праць. Серія : Психологія, 28 (1),* 214–238. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. DOI: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238 *(Web of Science, SCOPUS*).

(*Доробок здобувачки полягає у виокремленні особливостей розуміння старшокласниками творів художньої літератури у фасилітативній квазівзаємодії*).

12. Mykhalchuk, N., Pelekh, Yu., Kharchenko, Ye., Ivashkevych, Ed., Ivashkevych Ernest, Prymachok, L., Khupavtseva, N. & Zukow, W. (2020). The empirical research of the professional reliability of 550 doctors during the COVID-19 pandemic in Ukraine (March-June, 2020). *Balneo Research Journal, 2020.368, 11 (3),* 393–404. September, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.12680/balne *(Web of Science*). (*Доробок здобувачки полягає у формулюванні психологічних передумов фасилітації формування професійної надійності лікарів*).

ВИСНОВКИ

В дисертації здійснено теоретичне узагальнення результатів вивчення наукової проблеми психології фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти і представлено її нове вирішення. За результатами дослідження сформульовано такі **висновки:**

1. Фасилітативна взаємодія спрямована на суттєве поліпшення індивідуальних результатів пізнавальної діяльності завдяки співучасті в ній іншої людини. Під *фасилітацією* ми розуміємо особистісно зорієнтований підхід, що виражається у глобальному почутті довіри до людини, в тенденції до особистісного зростання, розвитку та реалізації її індивідуального потенціалу. Почуття безумовної довіри до людини розглядаємо як важливу особливість фасилітативного підходу.

Виокремлено компоненти фасилітації, покликані створити такий мікроклімат у колективі, який забезпечував би особистісне зростання і розвиток: справжність, «природність», щирість особистості; конгруентність; прийняття своєї особистості та особистості іншої людини, дбайливе ставлення до неї і позитивне прийняття цієї людини – навіть у разі визнання її недоліків; емпатійне розуміння. Показано, що фасилітативна взаємодія є досить специфічним різновидом активного переходу поведінкових патернів у стійкі сенсові структури, що забезпечують зміну особистості як школяра, так і самого педагога. Зазначено, що продуктивність та ефективність фасилітативної взаємодії визначають такі її характеристики, як інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування та ін.

Визначено типи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти: зміна комунікативних ролей з перериванням думки співрозмовника, зміна комунікативних ролей в результаті узгодження думок обох співрозмовників, зміна комунікативних ролей після пауз-лакун.

2. У дисертації уточнено *зміст поняття фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти*. Зазначено, що фасилітативна взаємодія безпосередньо залежить від здатності людини ставити запитання. При цьому суперечливу сутність запитання ми розглядаємо не як протистояння тези і антитези, а як поєднання цих двох протилежностей, що (завдяки протистоянню

смислів) створюють певне спільне знання, яке стає зрозумілим у результаті розв'язання цього протиріччя. У процесі фасилітативної взаємодії діалогічна складова проектування і реалізації сучасної освіти ґрунтуватиметься на таких її компонентах: актуалізації *діалогу* в змісті навчального матеріалу як процесуальному поєднанні диференціації та інтеграції знань (вміння ставити запитання і, завдяки цьому, здійснювати фасилітацію); актуалізації *ціннісно-емоційного компонента* фасилітативної взаємодії; актуалізації *емоційного інтелекту* суб'єктів взаємодії; актуалізації *мотиваційних доменів*, що детермінують створення учнями абсолютно нового знання; актуалізації *цілепокладання і рефлексії* учнів, їх вміння вибудовувати освітню індивідуальну траєкторію своєї навчально-пізнавальної діяльності.

3. На підставі уточнення змісту поняття «*фасилітативне завдання»* розглядаємо його як детермінанту організації фасилітативної взаємодії. Фасилітативні завдання сприяють формуванню в учнів досвіду не лише фасилітативної взаємодії, а й пізнавальної діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, досвіду творчої діяльності тощо. На нашу думку, результат фасилітативної взаємодії має орієнтуватися на запитання учня як на наслідок його фасилітативної евристичної діяльності, що розглядається нами в якості критерію оцінки такої взаємодії. Останнє дає змогу розглядати фасилітативну взаємодію як особистісно значущий інструмент для розвитку інтелектуальних та особистісних якостей і властивостей учнів шкільного віку, що *сприятиме набуттю ними особистісних смислів, які унеможливлюють їх майбутню життєдіяльність поза фасилітативною діяльністю.*

4. В результаті дослідження створено теоретичну модель продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти, встановлено її компоненти: методологічний, змістовий, технологічний, критеріальний та особистісно-ціннісний.

Визначено *функції фасилітативної взаємодії*: функцію стимулювання, функцію актуалізації, функцію формування суверенності особистості школяра, функцію управління освітнім процесом, функцію інтерактивної взаємодії, функцію створення творчого освітнього середовища, морально-розвивальну функцію, інтегрувальну

функцію, диференціювальну функцію, реактивну функцію, прагматичну функцію, соціально-перцептивну функцію, координаційну функцію.

5. З'ясовано, що успішну фасилітативну взаємодію визначають такі психолінгвістичні характеристики: поєднання теми і підтем у процесі спілкування; актуалізація дискурсу; зв'язність (когерентність) висловлювань; конситуації спілкування; актуалізація квазікогнітивних структур, фреймів та скриптів; підготовленість адресанта до фасилітативної взаємодії; тип взаємодії іллокутивних намірів співрозмовників; узгодження модальних реакцій у парадигмі інтеракції; прагматична зв'язність діалогічних реплік; адекватна інтерпретація мовленнєвого повідомлення адресанта тощо.

Доповнено найважливіші *характеристики дейктичних слів і висловів*, які великою мірою визначають *продуктивність фасилітативної взаємодії*: егоцентризм; протиставлення «Я – не Я» як основи базової опозиції, що організує дейктичні засоби мови, – опозиція наближеного (проксимального) і віддаленого (екстремального) дейксису; наявність первинного і вторинного дейксису. Власне дейктична функція мовних елементів може ускладнюватися під впливом семантико-прагматичних комунікативних смислів. Виокремлено *типи експлікації дейксису*, які актуалізують фасилітативну взаємодію: рольовий, просторовий, темпоральний, текстовий (дискурсивний), соціально-культурний і ментальний дейксиси.

6. Визначено психологічні механізми, завдяки яким здійснюється фреймовий сценарій фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти: механізм посилення адресантом прагматичного змісту запитань та їх функціонального плану, механізм лінійної організації фасилітативної взаємодії, механізм прогнозованої передбачуваності імпліцитних запитань, механізм прагматичної модальності, механізм актуалізації імпліцитних запитань тощо.

7. Розроблено концептуальний апарат і підібрано методичний інструментарій дослідження. На основі емпіричного дослідження встановлено психологічні чинники готовності школярів до здійснення фасилітативної взаємодії:

- ознайомлення школярів з принципами організації фасилітативної взаємодії;

- прийняття учнями фасилітативних, діалогічних та альтероцентристських типів спрямованості у міжособистісній взаємодії як особистісно значущих;

- гармонізація вчителем структури психологічних механізмів для здійснення ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктами педагогічного процесу в середніх закладах освіти;

- стимулювання вчителем довільної уваги молодших школярів як детермінанти їх успішної участі у фасилітативний взаємодії;

- стимулювання вчителем процесу формування компонентів (когнітивного, емотивно-ціннісного, рефлексивного, конативного та комунікативного) та актуалізація аспектів (мотиваційного, операційного, проективного та гендерного) самовизначення учнів підліткового та старшого шкільного віку як детермінант становлення готовності школярів цих вікових груп до фасилітативної взаємодії;

- орієнтація шкільної освіти на опанування учнями фасилітативних за змістом навчальних дій, що створює найбільш сприятливі умови для їх особистісного, гендерного, морально-ціннісного і майбутнього професійного самовизначення;

- сприяння розвитку у школярів гармонійної системи цінностей та їх ієрархії в процесі індивідуально-ціннісного вибору, що є предикторами реагування на фасилітативні за змістом ситуації й становлення домінувальних патернів поведінки.

8. З урахуванням результатів експериментального дослідження побудовано структурно-функціональну модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Ця модель складається з п'ятьох блоків: цільового, методологічного, змістового, технологічного та результативного. У процесі формувального експерименту підтверджено дієвість програми фасилітації формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Розроблено й апробовано в ході формувального експерименту психологічний тренінг *«Становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти».* Він містить три блоки вправ, які актуалізують мотиваційний, змістовий та операційний компоненти готовності школярів до фасилітативної взаємодії.

9. В результаті дослідження встановлено *психологічні особливості організації фасилітативної взаємодії* в закладах середньої освіти:

− успішність фасилітативної взаємодії в навчальному процесі середніх освітніх закладів забезпечується фасилітативним, діалогічним та альтероцентристським типами спрямованості педагогічного спілкування. Ці типи спрямованості взаємодії як продуктивні види навчальної діяльності забезпечуються використанням у фасилітативній взаємодії фреймів-структур, що позначають об’єкти і поняття, фреймів – діалогічних ролей учасників спілкування, фреймів-сценаріїв, фреймів-ситуацій. Такі типи прагматичної зв’язності діалогічних реплік найбільшою мірою визначають продуктивність та успішність фасилітативної взаємодії: 1) її консентність (згоду, гармонійність, іллокутивну і модальну узгодженість) і 2) комформність (іллокутивну узгодженість за умови модально-тональної нейтральності, пасивності і незацікавленості одного із співрозмовників у взаємодії в цілому). Саме ці прагматичні відносини відображають кінцеву мету і результат фасилітативної взаємодії між суб’єктами педагогічного процесу;

− продуктивність фасилітативної взаємодії великою мірою залежить від розвитку пізнавальних процесів у суб’єктів цієї взаємодії, а саме: концентрації та переключення уваги, розвитку довільної уваги, розподілу уваги, містичності уяви, предметності сприймання школярем навколишнього світу, особливостей його мислення та здатності до аналізу пізнавальної діяльності;

− успішність фасилітативної взаємодії залежить від вміння суб’єктів навчального процесу ініціювати та організовувати діалогічну взаємодію; здатності виконувати нестандартні, проблемні завдання; здатності до аналізу, синтезу, абстрагування, висловлення креативних суджень, формулювання евристичних пропозицій та дедуктивних умовиводів; вміння самостійно проектувати свою навчальну діяльність, продукувати та впроваджувати нові ідеї, погляди та принципи її організації; а також визначається оригінальністю й ефективністю вирішення типових та нестандартних навчальних проблем, фасилітативних завдань.

10. До *психологічних умов ефективної фасилітативної взаємодії* відносимо такі:

- актуалізацію психологічних особливостей розвитку школярів на підставі врахування їх онтогенетичної потреби у самовизначенні;

- прийняття за основу принципів психолого-педагогічної фасилітації, реалізація яких зміцнює віру учня в себе як гармонійну особистість;

- досягнення сповнених довіри взаємин між фасилітатором і учасниками процесу самовизначення, атмосфери співпраці на уроках;

- готовність вчителя використовувати засоби, прийоми і методи психолого-педагогічної фасилітації;

- вдосконалення внутрішньої мотивації учасників фасилітативної взаємодії як головного механізму розвитку особистості й актуалізації передумов відповідальності в ситуаціях свободи вибору.

11. Визначено закономірності організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Ці закономірності відтворюють наявні взаємозв'язки між:

1) успішністю організації вчителем фасилітативної взаємодії і прийняттям ним фасилітативного, діалогічного та альтероцентристського типів спрямованості у міжособистісній взаємодії як особистісно значущих; 2) актуалізацією ціннісно-емоційної складової фасилітативної взаємодії і здатністю школярів до розв'язання фасилітативних завдань; 3) актуалізацією ціннісно-емоційного компонента фасилітативної взаємодії і формуванням мотиваційних доменів, що детермінують створення учнями абсолютно нового знання, сприяють виробленню у них здатності вибудовувати освітню індивідуальну траєкторію своєї навчально-пізнавальної діяльності; 4) набуттям учнями вміння ставити запитання і здатністю до одночасного обґрунтування, доведення і спростування тверджень; 5) типами експлікації дейксису, які актуалізують фасилітативну взаємодію, і комунікативними маркерами, що позначають фасилітативну інтенцію у суб'єкт-суб'єктній взаємодії; 6) сформованими компонентами та аспектами самовизначення в підлітковому та старшому шкільному віці і готовністю та здатністю школярів до участі у фасилітативній взаємодії; 7) успішністю та продуктивністю фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти і засобами дейксису, які

виконують роль актуалізаційних компонентів такої взаємодії; 8) стимулюванням вчителем прояву фасилітативних функцій пресуппозиції, неусвідомлених адресатом імплікацій, пропозицій і особливостями розгортання діалогічного дискурсу; 9) способами презентації в мовленні співрозмовників прагматичної когезії діалогічних реплік, що обумовлюють успішність фасилітативної взаємодії, і психологічними характеристиками маркерів, які виконують роль фасилітативних предикторів у навчальній взаємодії.

Перспектива подальших досліджень полягає в детальному вивченні особливостей підготовки вчителів до організації фасилітативної взаємодії з учнями. Слід окремо вивчити питання використання діалогічних маркерів у фасилітативній взаємодії не лише школярів, а й дітей дошкільного віку і студентів. У парадигмі спеціального наукового дослідження потрібно вивчати і питання розробки фасилітативних форм, методів, засобів та технологій здійснення освітньої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова, К.А. (1999). Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”. 224 с.
2. Абушкин Б.М. (2003). Психологические особенности зрительной деятельности школьников как фактор продуктивности познавательных процессов. Дисс… канд. психол наук : 19.00.07. Москва : РГБ, 2003. 240 с.
3. Ананьев, Б.Г. (1980). Избранные психологические труды : *в 2 т.* (Т. 1). Москва : Педагогика. 287 с.
4. Андрєєва, Я.Ф. (2007). Читання як діалогічна взаємодія автора і читача. *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості*. (за заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. с. 231–249). Ніжин : Міланик.
5. Андреев, А.Л. (1981). Художественный образ и спецификация искусства: методологические аспекты проблемы. Москва : Наука. 193 с.
6. Антонов, А.В. (1976). Сприймання та розуміння тексту. Київ : Т-во «Знання» УРСР. 48 с.
7. Антюхова, Н.І. (2015). Концептуальна модель творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов. *Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*. (Додаток 2 до вип. 35. Том ІІ (14) : Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. с. 7–14). Київ : Гнозис.
8. Арнольд, И.В. (1999). Семантика. Стилистика. Интертекст. Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та. 444 с.
9. Артёмова, О.І. & Хупавцева, Н.О. (2017). Психологічні фактори розвитку креативності особистості майбутнього психолога. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип. 9. с. 19– 24). Рівне : РДГУ.
10. Балл, Г.О., Волинець, А.Г. & Копилов, С.О. (1997). Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти. *Психологія – школі : зб. матер. Другого*

міжрегіон. наук. практ. семінару (Рівне, 16-18 січня, 1997 року) (с. 16–18, 76–82). Київ.

11. Балл, Г.О. & Волинець, А.Г. (1997). Про ідейні засади розбудови освіти. *Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи*. (с. 24–27). В.В. Андрієвська, Г.О. Балл & А.Г. Волинець (ред.). Київ : Наукова думка.
12. Балл, Г.О. (1998). Гуманізація освіти та діалогічний підхід. *Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти : наук.-метод. збірник*. Г.О. Балл (ред.). Київ : Наукова думка. 196 с.
13. Балл, Г.О. & Мєдінцев, В.О. (2011). Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти* (№ 3, с . 7–14).
14. Балл, Г.О. & Папуча, М.В. (2007). Діалогічність як форма існування і розвитку особистості. Ніжин : Міланик. 343 с.
15. Балл, Г.О. (2007). Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ-Рівне : Видавець Олег Зень. 172 с.
16. Балл, Г.О. (1997). Проблема гуманізації освіти та діалогічний підхід. *Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи*. (с. 6–27). В.В. Андрієвська, Г.О. Балл & А.Г. Волинець (ред.). Київ : Наукова думка.
17. Балл, Г.О. (1996). Про психологічний зміст вільного розвитку особистості. *Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя.* (с. 53–67). Г.О. Балл (ред.). Київ-Рівне.
18. Балл, Г.А. (2017). Система понятий для описания объектов приложения интеллекта. *В кн. : Гуманний розум : збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла)*. О.В. Завгородня, В.Л. Зливков (наук. ред.) ; С.О. Лукомська, О.В. Федан (уклад.). (с. 8–17). Київ : Педагогічна думка ; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
19. Балл, Г.А. (2014). Системная трактовка культуры и личности в контексте концепции рациогуманизма. *Наука і освіта* (№ 9/CXXVI, с. 26–31).
20. Балл, Г.О. (2016). Успішність обдарованої людини у контексті її взаємодії із соціокультурним середовищем. URL : ps.pu.if.ua/2016_7/3.pdf.

21. Бахарева, Н.В. (2013). Методика межличностного принятия (шкала принятия индивидом группы). URL : www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/...13.../397-405.pdf.
22. Бахтин, М.М. (1986). К методологии гуманитарных наук: Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство. 393 с.
23. Бахтин, М.М. (1979). Проблемы поэтики Достоевского. Москва : Сов. Россия. 320 с.
24. Бахтин, М.М. (1975). Проблемы содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва : Наука. 502 с.
25. Бахтин, М.М. (1979). Эстетика словесного творчества. (сб. избр. тр.; примеч. : С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова). Москва : Искусство. 423 с.
26. Бейлз, Р.Ф. (2019). Методика спостереження. URL : https://www.google.com/url.
27. Белянин, В.П. (1988). Психолингвистические аспекты художественного текста. Москва : Изд-во МГУ. 120 с.
28. Библер, В.С. (1991). От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век. Москва : Политиздат. 412 с.
29. Битянова, Н.Р. (1995). Психология личностного роста. Москва : Междунар. пед. акад. 64 с.
30. Богоявленская, Д.Б. (1981). Пути к творчеству. Москва : Знание. 96 с.
31. Богус, М.Б. (2015). Психолого-педагогические основы развития умственных способностей младших школьников. Москва-Берлин : Директ-Медиа. 184 с. URL : https://books.google.com.ua/books?isbn=5447552567.
32. Браже, Т.Г. (1995). Современная аттестация учителей: цели и тенденции. *Педагогика* (№ 3, с. 69–73).
33. Братченко, С.Л. (2020). Методика «Направленность личности в общении». URL : http://www.eduportal44.ru/koiro/enpj/33_6_2016/Приложение%203.6.%20(Методика%20Братченко).pdf.
34. Брудный, А.А. (1996). Наука понимать. Бишкек : Изд-во Бишкекского ун-та. 367 с.

35. Брудный, А.А. (1998). Психологическая герменевтика. Москва : Лабиринт. 334 с.
36. Брушлинский, А.В. (1982). Мышление: процесс, деятельность, общение. Москва : Наука. 286 с.
37. Брушлинский, А.В. (1996). Субъект: мышление, учение, воображение. Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «Модэк». 392 с.
38. Бубер, М. (1995). Два образа веры. Пер. с нем. Москва : Республика. 464 с.
39. Варбан, М.Ю. (1998). Рефлексия профессионального становления в студенческие годы : Дис. … канд. психол. наук : 19.00.01. Київ. 210 с.
40. Васильєв, С.А. (1986). Синтез смысла при создании и понимании текста. Київ : Наукова думка. 204 с.
41. Веремчук, А.М. (2009). Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови : Автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ. 20 с.
42. Вилюнас, В.К. (1990). Психологические механизмы мотивации. Москва : Изд-во Московского ун-та. 183 с.
43. Вірна, Ж.П. (1996). Формування професійного встановлення до клієнта в процесі підготовки практичних психологів : Автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Київ. 24 с.
44. Витгенштейн, Л. (1958). Логико-философский трактат. Москва. 225 с.
45. Волженцева, И.В. (2011). Концептуальное решение проблемы регуляции жизнедеятельности человека. *Вісник Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.* (Психологія. Т. 16. Вип. 11. Ч. 1. – Спеціальний випуск Матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції «Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві». с. 38–46).
46. Волженцева, І.В. (2011). Методологічні і теоретичні проблеми станів у психологічній науці. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.* С.Д. Максименко & Л.А. Онуфрієва (ред.). (Вип. 11, с. 107–114). Кам'янець-Подільський : Аксіома.

47. Волобуєва, О.Ф. (2014). Професійна діяльність сучасного викладача вищої школи: виклики та пріоритети. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України.* (Сер. : Педагогічні та психологічні науки. № 4. с. 392–406). URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2014_4_36.
48. Волянюк, Н.Ю. (2003). Концептуальні засади дослідження професійного розвитку спеціаліста. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти : (матеріали перших Ірпінських науково-педагогічних читань)*. (с. 242–247). Ірпінь.
49. Воробьёва, О.П. (1993). Текстовые категории и фактор адресата. Київ : Вища школа. 200 с.
50. Выготский, Л.С. (1967). Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Москва : Просвещение. 93 с.
51. Выготский, Л.С. (1996). Педагогическая психология. В.В. Давыдов (ред.). Москва : Педагогика. 534 с.
52. Выготский, Л.С. (1982). Проблемы общей психологии : *Собр. соч. в 6-ти т*. (Т. 2). Москва : Педагогика. 504 с.
53. Гальцева, Т.О. (2017). Вплив соціально-психологічних чинників на становлення навчальної самоефективності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. (Т. 1. Вип. 2. с. 74–79). Херсон : Видавничій дім «Гельвеника».
54. Гальцева, Т.О. (2017). Особливості становлення навчальної самоефективності у підлітковому і юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. (Т. 2. Вип. 1. с. 145–150). Херсон : Видавничій дім «Гельвеника».
55. Гальцева, Т.О. (2017). Порівняльний аналіз уявлень різних категорій дорослих щодо ефективності власної навчальної діяльності. *Технології розвитку інтелекту*. (№7 (18)). Київ. URL : ttp://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/curren

56. Гальцева, Т.О. (2019). Психологічні засади навчальної самоефективності дорослих в умовах неперервної освіти : Дис. … доктора психол. наук : 19.00.07. Київ, 2019. 496 с.
57. Гегель, Г.В.Ф. (1997). Наука логики. Санкт-Петербург : Наука. 800 с.
58. Гераклит, Ефесский (1980). Фрагменты. (В. Нилендер (пер.)). Москва : Изд-во «Мусагет». 147 с.
59. Главінська, О.Д. & Хупавцева, Н.О. (2013). Становлення я-концепції в просторі професійного самовизначення молоді. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип. 2. с. 53–56). Рівне : ТзОВ «Дока-Центр».
60. Глассер, У. (1991). Школы без неудачников. (пер. с англ., общая ред. и предисл. В.Я. Пилиповского). Москва : Прогресс. 184 с.
61. Говорун, Т.В. (1986). Проявление эмоционально-нравственных отношений как компонента убеждений старшеклассников. *Развитие нравственных убеждений школьников*. (Раздел 4, под ред. М.Й. Борышевского. с. 140–151). Київ : Радянська школа.
62. Голубовська, І.О. (2004). Етнічні особливості мовних картин світу. Київ : Логос. 283 с.
63. Гріандіс, Г. (2018). Культуро-специфічний тренінг. URL : https://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&.
64. Гусев, С.С. & Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии. Москва : Политиздат, 1985. 192 с.
65. Давыдов, В.В. (1972). Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. Москва : Педагогика. 424 с.
66. Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР. 544 с.
67. Джемс, У. (1913). Существует ли сознание? *Новые идеи в философии*. (Вып. 4. с. 14–21). Санкт-Петербург.
68. Дзюба, Л.А. (2003). Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі : Автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ. 20 с.

69. Демчук, О.О. & Хупавцева, Н.О. (2014). Метод проектів як засіб активізації діяльності психологів. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип 3. с. 51–53). Рівне : ТзОВ «Дока-Центр».
70. Доцевич, Т.І. (2015). Компетентністний підхід до педагогічної діяльності викладача вишу. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Екологічна психологія*. (Т. VII. Вип. 38. с. 154–166). Київ.
71. Доцевич, Т.І. (2016). Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі : Автореф. дис. … докт. психол. наук : 19.00.07. Київ. 40 с.
72. Доцевич, Т. (2019). Метакогнітивні стратегії розвитку читацької компетентності в студентів закладів вищої освіти. Psycholinguistics. Психолінгвістика. *Психолингвистика : зб. наук. праць. Серія : Психологія*. (Vol. 26, Issue 1, с. 105–125). Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. 402 с. DOI : 10.31470/2309-1797-2019-26-1-105-125.
73. Доцевич, Т.І. (2014). Розвиток метакогнітивної компетентності викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (Т. XII : Психологія творчості. Вип. 19. с. 9–18). Київ : Вид-во «Фенікс».
74. Дружиніна, І.А. & Хупавцева, Н.О. (2016). До питання формування комунікативних умінь майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. (Серія «Психологічні науки». Вип. 2. Т. 2. с. 132–136). Херсон.
75. Дружинин, В.Н. (1998). Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона». *Психологический журнал*. (Т. 19, № 2. с. 61–71).
76. Дункер, К. (1965). Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления : Психология мышления (под. ред. А.М. Матюшина). Москва : Просвещение. 87 с.

77. Дьюи, Д. (1919). Психология и педагогика мышления. Н.Д. Виноградов (пер. с англ.; ред.). Москва : Мир. 202 с.
78. Д'юк, Т.А. (2020). Загальнокультурний тренінг. URL : osnova.com.ua/.../734-Тренінг_із_формування_комунікати...
79. Ерецкий, М.И. (1988). Совершенствование обучения в техникуме. Москва : Высшая школа. 264 с.
80. Жигайло, Н.І. (2010). Психологія духовного становлення студентів вищих навчальних закладів : Автореф. дис. … доктора психол. наук : 19.00.07. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 34 с.
81. Журавлёв, А.Л. (2005). Психология совместной деятельности. Москва : Институт психологии РАН. 205 с.
82. Завалишина, Л.В. (2013). Основные признаки эффективного преподавания в педагогике ФРГ. Наука и школа. (№6, с. 34–37). Москва.
83. Завгородня, О.В. (2019). Концепція власного життя особи: критерії інтегрованості. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (Том XIV : Методологія і теорія психології. Вип. 2. с. 119–128). Київ-Ніжин.
84. Засєкіна, Л.В. (2009). Психологія значення: відбиття діяльнісного підходу у когнітивній парадигмі. *Наук. записки Острозької академії.* (Серія «Психологія». с. 62–72). Острог : Вид-во нац. ун.-ту «Острозька академія».
85. Зейгарник, Б.В. (2018). Методика «Понимание переносного значения пословиц и метафор». URL : ibib.ltd.ua/ponimanie-perenosnogo-smyisla-poslovits-25938.
86. Зимняя, И.А. (2004). Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы».* Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 40 с.
87. Зливков, В.Л. & Лукомська, С.О. (2013). Становлення поняття «професійна ідентичність» у вітчизняній і зарубіжній психології. *Горизонти освіти*. (№3. с. 143–148). Київ.

88. Зливков, В.Л. (2006). Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології. *Соціальна психологія.* (№ 5. с. 128–136). Київ.
89. Зязюн, И.А. & Лебедик, Н.П. (1991). Социальная зрелость и педагогическое мастерство будущего учителя. *Советская педагогика*. (№6. с. 74–78). Киев.
90. Зязюн, И.А. (1987). Основы педагогического мастерства. Киев. 209 с.
91. Івашкевич, Е.З. & Хупавцева Н.О. (2016). Визначення структури соціального інтелекту педагога в парадигмальному просторі соціо-культурного психологічного підходу. *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр*. (Вип. 6. с. 64–68). Рівне : РДГУ.
92. Ільїн, Є.М. (1988). Мистецтво запитання : Педагогічний пошук (за ред. І.М. Баженова). Київ. 235 с.
93. Ингенкамп, К. (1991). Педагогическая диагностика (пер. с нем.). Москва : Педагогика. 240 с.
94. Калмыкова, Л.А. & Калмыков, Г.В. (2015). Концептуальные подходы к совершенствованию психологической подготовки будущих педагогов. *Материалы конф. «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании»*. (с. 238–243). Киев.
95. Калмикова, Л.О., Калмиков, Г.В. & Харченко, Н.В. (2016). Феномени «компетенція» і «компетентність» у психолого-педагогічній науці і вищій педагогічній освіті. *«Початкова школа»*. URL : https://www.google.com.
96. Калмикова, Л.О. (2000). Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення. *Дитинство: наступність і перспективність.* Переяслав-Хмельницький. (с. 98–105). Київ.
97. Калмикова, Л.О. (2003). Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. Київ : НМЦВО. 180 с.
98. Калошина, И.П. (1983). Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). Москва : Изд-во МГУ. 168 с.
99. Каган, М.С. (1988). Мир общения : Проблемы межсубъектных отношений. Москва : Политиздат. 319 с.

100. Карамушка, Л.М. (1998). Гуманізація управлінського процесу в школі як умова особистісного розвитку керівників, вчителів та учнів. *Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки : тези доповідей і повідомлень (Рівне, 15–17 червня 1998 року)*. (с. 42–43). Рівне : Ліста.
101. Карамушка, Л.М. (2000). Психологічні основи управління закладами середньої освіти : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : 19.00.05. Київ. 35 с.
102. Карамушка, Л.М. (2000). Психологічні основи управління закладами середньої освіти : Дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05. Київ : Ін-т психол. імені Г.С. Костюка НАПН України. 481 с.
103. Карпенко, З.С. (1998). Аксіопсихологія особистості. Київ : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція». 216 с.
104. Карпенко, З.С. (2001). Герменевтика психологічної практики. Київ : РУТА. 160 с.
105. Карпенко, З.С. (1996). Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. (Ч. 2. с. 42–48). Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту.
106. Карпов, А.В. & Скитяева, И.М. (2005). Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 352 с.
107. Католик, Г.В. (2017). Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога : Автореф. дис. … докт. психол. наук : 19.00.07. Київ. 44 с.
108. Келли, Дж.А. (2000). Теория личности. Психология личных конструктов. А.А. Алексеев (пер. с англ., научн. ред.). Санкт-Петербург : Речь. 249 с.
109. Кларин, М.В. (1989). Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. Москва : Знание. 80 с.
110. Клименко, В.В. (2002). Механізм творчості: Функціональні дефекти, компенсація, норма. *Вісник Київського міжнародного ун-ту*. (Вип. 1. с. 173–185). Київ : Правові джерела.

111. Кириленко, Т.С. (2007). Психологія: емоційна сфера особистості. Київ : Либідь. 256 с.
112. Китайська міфологія (2020). URL : https://supermif.com/kitai/kitai_golovna.html.
113. Клименко, В.В. (1996). Как воспитать вундеркинда. Харьков : Фолио, Санкт-Петербург : Кристалл. 463 с.
114. Клюева, Н.В. & Касаткина, Ю.В. (1996). Учим детей общению. Ярославль. 240 с.
115. Ковтунова, И.И. (1984). Поэтический синтаксис (отв. ред. Н.Ю. Шведова). Москва : Наука. 205 с.
116. Кокун, О.М. (2004). Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності. Київ : Міленіум. 265 с.
117. Кокун, О.М. (2004). Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності : Автореф. дис. … докт. психол. наук : 19.00.02. Київ. 31 с.
118. Копилов, С.О. (2007). Сучасний етос як діалог етичних культур. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості. (за аг. ред. : Г.О. Балла, М.В. Папучі. с. 110–116). Ніжин : Міланик.
119. Корнієнко, І.О. (2017). Психологія опанувальної поведінки особистості. Мукачево : РВУ МДУ. 465 с.
120. Костюк, Г.С. (1959). Вопросы психологии мышления. *Психологическая наука в СССР*. (Т. 1. с. 357–440). Москва.
121. Костюк, Г.С. (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа. 608 с.
122. Костюк, Г.С. (1994). Принцип развития в психологии. *Хрестоматия по возрастной психологии*. (с. 19–22). Москва : МГУ.
123. Корніяка, О.М. (2019). Життєстійкість у професії викладача. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (Т. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 19. с. 93–111). Київ.

124. Корніяка, О.М. (1990). Лабіринти розуміння: текст як об’єкт розуміння. Київ : Знання. 48 с.
125. Котик, І.О. (2004). Механізми рефлексії у процесі розвитку суб’єктності людини : Дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01. Київ. 206 с.
126. Кривопишина, О.А. (2010). Психологія літературної творчості в юності : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. 443 с.
127. Кривопишина, О. (2013). Психофрактальна модель розвитку творчої особистості. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. (№ 2. с. 129–136). Київ.
128. Кудрявцев, В.Т. (1991). Проблемное обучение: истоки, сущность, структура, перспективы. Москва : Знание. 79 с.
129. Курганов, С.Ю. (1989). Ребенок и взрослый в учебном диалоге. Москва : Просвещение. 126 с.
130. Кучинский, Г.М. (1980). Диалог в процессе решения мыслительных задач : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата. психол. наук : 19.00.01. Москва. 24 с.
131. Кушнер, К. & Брислінг Р.В. (2019). Тренінг актуалізації емпатійних здатностей та комунікативних здібностей. URL : osnova.com.ua/.../734-Тренінг_із_формування_комунікати...
132. Левитан, К.М. (1991). Личность педагога: становление и развитие. Саратов : Изд-во Саратовского университета. 168 с.
133. Леонтьев, А.А. (1997). Основы психолингвистики. Москва : Смысл. 286 с.
134. Леонтьев, А.Н. (1977). Деятельность. Сознание. Личность : 2-е изд. Москва : Политиздат. 304 с.
135. Леонтьев, А.Н. (1983). Избранные психологические произведения : в 2-х томах. (Т. 2). Под ред. В.В. Давыдова. Москва : Педагогика. 318 с.
136. Леонтьев, А.Н. (1983). Избранные психологические произведения : в 2-х томах. (Т. 2). Под ред. В.В. Давыдова. Москва : Педагогика. 318 с.
137. Леонтьев, А.Н. (1981). Проблемы развития психики : 4-е изд. Москва : Изд-во МГУ. 584 с.

138. Леонтьев, Д.А. (1991). Произведение искусства и личность: психологическая структура взаимодействия: Художественное творчество и психология. Москва : Наука. 189 с.
139. Леонтьев, Д.А. (2000). Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. *Психологический журнал*. (Т. 21. № 1. с. 15–25). Москва.
140. Леонтьев, Д.А. (1999). Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой регуляции. Москва : Смысл. 486 с.
141. Леонтьев, Д.А. (2003). Психология смысла: строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл. 464 с.
142. Леонтьев, Д.А. (1990). Субъективная семантика и смыслообразование. *Серия 14 : Психология : вестн. Моск. ун-та*. (№ 3. с. 33–42). Москва : Изд-во МГУ.
143. Леонтьев, Д.А. (2019). Тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО). URL : medbib.in.ua/test-smyislojiznennyie-orientatsii-39994.html.
144. Лернер, И.Я. (1996). Развивающее обучение с дидактических позиций. *Педагогика*. (№ 2. с. 7–11).
145. Литовський, В.Ф. (1997). Вчитель і учень у Школі діалогу культур. *Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи*. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, А.Г. Волинець (ред.). (с. 6–27). Київ.
146. Ложкин, Г.В. & Волянюк, Н.Ю. (2004). Психологическая детерминация конфликтности субъектов профессиональной деятельности. *Современная конфликтология: пути и средства содействия развитию демократии, культуры мира и согласия : тезисы докладов выступлений на втором Международном конгрессе конфликтологов.* (Т. 2. с. 68–74). Москва ; Санкт-Петербург : Наука.
147. Максименко, С.Д. (1978). Взаємозв’язок наочно-образних і словесно-логічних компонентів мислення в процесі розв’язування задач молодшими учнями. *Психологія : респ. наук.-метод. збірник*. (Вип. 17. с. 75–82). Київ.

148. Максименко, С.Д. (2000). Генетическая психология: Методологическая рефлексия проблем развития в психологии. Москва : «Рефл-бук», Київ : «Ваклер». 320 с.
149. Максименко, С.Д. (2004). Метод дослідження особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. (№ 7. с. 6). Київ.
150. Максименко, С.Д. (1998). Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород : Закарпаття. 105 с.
151. Максименко, С.Д. (1998). Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. Київ : Наук. думка. 223 с.
152. Максименко, С.Д. (2005). Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення? Від самопізнання – до своєї професії. *Шкільний світ. Психолог*. (№ 1. с. 15–18). Київ.
153. Максименко, С.Д. (2002). Розвиток психіки в онтогенезі: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. В 2-х томах. (Т. 1). Київ : Форум. 319 с.
154. Малштейн, Л.К. (1991). Формы активного обучения. Учебное пособие для слушателей ФПК. Свердловск : СИПИ. 76 с.
155. Маслоу, А.Г. (1997). Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург : Евразия. 430 с.
156. Маслоу, А. (1999). Новые рубежи человеческой природы. Г.А. Балл, А.Н. Киричук & Д.А. Леонтьев (пер. с англ., под общ. ред.). Москва : Смысл. 425 с.
157. Маслоу, А. (1982). Самоактуализация. *Психология личности. Тексты*. (с. 108–116). Москва : Изд-во МГУ.
158. Махмутов, М.И. (1972). Теория и практика проблемного обучения. Казань : Таткнигоиздат. 351 с.
159. Мескон, М.Х. (1994). Основы менеджмента (пер. с англ.). Москва : Дело ЛТД. 702 с.
160. Методика исследования индивидуальных особенностей воображения (2017). URL : https://bookap.info/psywar/solomin_psihologicheskaya_bezopasnost/gl27.shtm.

161. Метод мотиваційної індукції ММІ Ж. Нюттена (2019). URL : http://www.medpsy.com/dictionary/metod_12_006.php.
162. Митник, О.Я. (2016). Психолого-педагогічні умови інклюзивного навчання у ЗНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова.* (Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. № 26). Київ. URL : https://fkpp.npu.edu.ua/nch19kpsp/arkhiv/141-naukovyi-chasopys-npu-imeni-m-p-drahomanova-seriia-19-korektsiina-pedahohika-ta-spetsialna-psykho lohiia-zbi.
163. Митник, О.Я. (2010). Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : Автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.04. Київ. 42 с.
164. Михальчук, Н.О. (2011). Вплив смислових конструктів та смислової диспозиції на організацію читацької діяльності старшокласників. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології»*. (За ред. С.Д. Максименка. Т. 13, вип. 2. с. 250–258). Київ : ГНОЗІС.
165. Михальчук, Н.О. (2009). Діагностика розуміння старшокласниками літературних творів в процесі шкільного навчання. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології».* (За ред. С.Д. Максименка. Т. 11, вип. 4. с. 244–258). Київ : ГНОЗІС.
166. Михальчук, Н.О. (2004). Діалогічна взаємодія як детермінанта смислоутворення особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології».* (За ред. С.Д. Максименка. Т. 6, вип. 6. с. 174–186). Київ : ГНОЗІС.
167. Михальчук, Н.О. (2008). Діалогічні засади читацької діяльності літературних творів у сучасній середній школі. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України.* (За ред. : С.Д. Максименка, М.-Л.А. Чепи. Т. 9, вип. 3. с. 125–139). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».

168. Михальчук, Н.О. (2002). Діалог як взаємодія різних смислових позицій – необхідна складова гуманізації процесу викладання іноземних мов. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології».* (За ред. С.Д. Максименка. Т. 4, вип. 6. с. 139–145). Київ : ГНОЗІС.

169. Михальчук, Н.О. (2007). Концептуальна модель розуміння особистістю літературних творів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* (Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 9. с. 334–352). Острог : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія».

170. Михальчук, Н.О. (2004). Навчальні дискусії. Рівне : РДГУ. 124 с.

171. Михальчук, Н.О., Носков, В.І. & Носкова О.В. (2004). Основи психології педагогічного спілкування. (за ред. В.І. Носкова). Донецьк : ДІУ. 141 с.

172. Михальчук, Н.О. (2005). Особливості організації пізнавального діалогу з текстовим матеріалом на уроках англійської мови. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології».* (За ред. С.Д. Максименка. Т. 7, вип. 1. с. 207–214). Київ : ГНОЗІС.

173. Михальчук, Н.О. (2017). Розвиток особистості майбутнього перекладача з урахуванням наукової парадигми С.Д.Максименка. *Генеза буття особистості: Матеріали ІІІ Міжнар. наук.-пр. конф. (20.12.16 р.)*. (с. 34–35). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».

174. Михальчук, Н.А. & Ивашкевич, Э.З. (2013). Проблемы гуманизации образования в парадигме постнеклассической психологии. *Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты). Материалы III международной научно-практической конференции, Прага, 10-11 апреля 2013 года*. (с. 14–17). Прага.

175. Михальчук, Н.О. & Хупавцева, Н.О. (2011). Розвиток особистісного досвіду майбутнього психолога під час його професійної підготовки у вищій школі.

Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал. (№ 3. с. 385–389). Київ.

176. Моляко, В.О. & Музика, О.Л. (2006). Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. В.О. Моляко & О.Л. Музика (ред.). Житомир : Рута. 320 с.
177. Моляко, В.А. (1983). Психология решения школьниками творческих задач. Київ : Радянська Школа. 94 с.
178. Моляко, В.О. (2002). Психологічні проблеми конструктивної діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. С.Д. Максименко (ред.). (Т. 4. Ч. 7. с. 162–170). Київ.
179. Моляко, В.А. (2013). Психология творческой деятельности. Киев : Ин-т психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины. URL : https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya_tvorcheskoy_deyatelnosti.
180. Моляко, В.О. (2008). Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко. В.О. Моляко (ред.). Київ : Освіта України. 702 с.
181. Моляко, В. (2011). Творча та інтелектуальна обдарованість у структурі особистості професіонала. *Рідна школа : науково-педагогічний журнал Міністерства освіти і науки України.* (№ 12 (984). с. 7–11). Київ.
182. Наин, А.Я. (1990). Обучение как управляемый процесс. Челябинск : Челябинский государственный институт физической культуры. 63 с.
183. Новлянская, З.Н. (1978). Почему дети фантазируют? *Новое в жизни, науке, технике.* (Серия «Педагогика и психология». № 5. с. 48). Москва : Знание.
184. Олександренко, К.В. (2014). Особистісні та індивідуально-професійні закономірності розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* (Вип. 3, ч. 2). URL : http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisis Psychology/vol3_ 2/14.pdf.

185. Олекандренко, К.В. (2014). Психологія розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин : Автореф. дис. … доктора психол. наук : 19.00.07. Київ. 47 с.
186. Оллпорт, Г.В. (1998). Личность в психологии: Теории личности. Москва; Санкт-Петербург : КСП : ЮВЕНТА. 345 с.
187. Орап, М.О. (2016). Інтелектуальні особливості у функціонуванні її мовленнєвого досвіду. *Зб. наук. праць : філософія, соціологія, психологія*. (с. 65–71). Тернопіль.
188. Орлов, А.Б. (1994). Фасилитатор и группа: от персонального к трансперсональному общению. *Московский психотерапевтический журнал*. (№ 2. с. 8–13).
189. Павелків, Р.В. (2002). Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексії в учнів початкових класів. *Актуальні проблеми психології : Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. (Т. 1. Ч. 5. с. 121–128). Київ.
190. Пасічник, І., Каламаж, Р. & Августюк, М. (2014). Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. (Вип. 28. с. 3–17). Острог : Вид-во НаУОА.
191. Пасічник, І.Д. & Максименко, С.Д. (2008). Специфіка підготовки майбутніх спеціалістів у контексті економічної психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. (Вип. 10. с. 6–10). Острог : Вид-во НаУОА.
192. Пассов, Е.И. & Сатинова, В.Ф. (1971). Трансформация как психолингвистический критерий понимания речи. *Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного*. (с. 156–164). Москва.
193. Пиаже, Ж. (1969). Избранные психологические труды : Психология интеллекта. Генезис числа у ребёнка. Логика и психология. (пер. с фр. и англ.). Москва : Просвещение. 680 с.

194. Платонов, К.К. (1982). Система психологии и теория отражения. Москва : Наука. 309 с.
195. Прайсман, Б.Д. (1956). Розуміння молодшими школярами мотивів поведінки літературних персонажів. *Наукові записки НДІ психології УРСР*. (Т. 5. с. 213–242). Київ.
196. Роджерс, К. (1994). Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.М. Исенина (пер. с англ.); Е.И. Исенина (общ. ред. и предисл.). Москва : Издательская группа «Прогресс», «Универс». 480 с.
197. Роджерс, К. (1997). Клиентоцентрированная терапия : пер. с англ. Москва : «Рефл-бук», Киев : «Ваклер». 320 с.
198. Роджерс, К. (2019). Межличностные отношения в фасилитации учения. URL : Documents and Settings\user\ фасилитация\4.птт.
199. Роджерс, К. (1990). Несколько важных открытий. *Психология : вестник Моск. ун-та.* (Серия 14. № 2. с. 58–65). Москва : Изд-во МГУ.
200. Роджерс, К. (1993). О групповой психотерапии : пер. с англ. Москва : Гиль-Эстель. 224 с.
201. Роджерс, К. (1995). Путь к целостности : Человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств. *Вопросы психологии*. (№ 1. с. 132–139). Москва.
202. Роджерс, К.Р. (1997). Становление личности: взгляд психотерапевта : пер. с англ. Москва : Прогресс-Универс. 573 с.
203. Роджерс, К.Р. (1990). Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. (№ 1. с. 164–168). Москва.
204. Роджерс, К. (1984). Эмпатия. *Психология эмоций. Тексты*. (с. 234–238). Москва : МГУ.
205. Росийчук, Т.А. (2004). Образные компоненты в структуре становления письменной речи детей : Дис. … кандидата психол. наук : 19.00.07. Киев. 212 с.
206. Рудестам, К. (2020). Тренінг актуалізації вміння підтримувати розмову. URL : studway.com.ua/cikava-rozmova/

207. Савуляк В.О. & Хупавцева, Н.О. (2014). Уявлення осіб з особливими потребами щодо власної життєвої перспективи. *Науковий вісник Чернівецького університету.* (Серія : Педагогіка та психологія. Вип. 688. с. 161–168). – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т.
208. Семиченко, В.А. & Заслуженюк, В.С. (1998). Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування : *2-ге вид*. Київ : Веселка. 214 с.
209. Семиченко, В.А. (2001). Психология личности. Київ : Видавець О.М. Ешке. 427 с.
210. Слободчиков, В.И. & Цукерман, Г.А. (1994). Психология саморазвития. Москва : Фирма «Интернракс». 228 с.
211. Смульсон, М.Л., Лотоцька, Ю.М., Назар, М.М., Дітюк, П.П. & Коваленко-Кобилянська, І.Г. (2015). Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі. М.Л. Смульсон (ред.). Київ : Педагогічна думка. 119 с. URL : http://lib.iitta.gov.ua/10179/ISBN978-966-644-419-9.
212. Смульсон, М.Л. (2014). Місце самопроектування в проектній парадигмі. *Актуальні проблеми психології.* (Т. 2. Вип. 8. с. 16–29). URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2014_2_8_4.
213. Смульсон, М.Л. (2017). Проектування дистанційних розвивальних середовищ. URL : psytir.org.ua/index.php/technology.../ 22/6.
214. Спілбергер, Ч.Д. & Ханін, Ю.Л. (2019). Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності. URL : https://studfile.net/preview/7267649/page:4/.
215. Столін, В.В. & Пантелєєв С.Р. (2014). Тест-опитувальник для визначення самоставлення особистості. URL : https://studfile.net/preview/5263787/page:8/.
216. Стоун, Э. (1984). Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. Москва : Педагогика. 472 с.
217. Тест САМОАЛ (2020). URL : psytests.org/shostrom/samoal-run.html/
218. Тест «Ціннісні орієнтації» М.Рокіча (2019). URL : https://studfiles.net/preview/5258514/page:36/.

219. Титаренко, Т.М. (1994). Жизненный мир личности: структурно-генетический подход : Дис...д-ра психол. наук : 19.00.01. Киев : Ин-т психологии АПН Украины. 305 с.
220. Титаренко, Т.М. (2003). Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь. 373 с.
221. Титаренко, Т.М., Татенко, В.О., Киричук, О.В. & Роменець, В.А. (1995). *Життєвий шлях. Основи психології*. (с. 307–330). Київ : Либідь.
222. Фейгенберг, И.М. (1981). Проблемные ситуации и развитие активности личности. Москва : Знание. 48 с.
223. Франкл, В. (2019). Психотерапия на практике. URL : https://www.koob.ru/frankl_viktor/psihoterapia_na_praktike.
224. Франкл, В. (1990). Человек в поисках смысла. Пер. с англ. и нем. Л.Я. Гозман & Д.А. Леонтьев (общ. ред.); Д.А.Леонтьев (вст. ст.). Москва : Прогресс. 368 с.
225. Фреге, Г. (1997). Избранные работы. В.В. Анашвили (пер. с нем.); В.В. Анашвили, А.Л. Никифоров (сост.). Москва : ДИК. 159 с.
226. Фромм, Э. (1994). Анатомия человеческой деструктивности. Москва : Прогресс. 355 с.
227. Хупавцева, Н.О. (2009). Актуальні проблеми дослідження творчого мислення особистості. *Актуальні проблеми психології. Проблеми психологічної творчості*. (Зб. наук. праць; за ред. В.О. Моляко. Т.12. Вип. 7. с. 289–296). Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка.
228. Хупавцева, Н.О. (2020). Атрибути фасилітативної взаємодії вчителя та учнів на уроках у процесі організації пізнавальної діяльності. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* (За заг. ред. акад. С.Д. Максименка. Т. XII. Вип. 27. с. 256–268). Київ : Вид-во «Фенікс».
229. Хупавцева, Н.О. (2020). Вплив особистісних чинників на процес фасилітативної взаємодії. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* (За наук. ред. С.Д. Максименка,

Л.А. Онуфрієвої. Вип. 49. С. 363–385). Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута». *(Index Copernicus*).

230. Хупавцева, Н.О. (2016). Вплив стресу на організм людини та його подолання. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип. 7. с. 224–228). Рівне : РДГУ.
231. Хупавцева, Н.О. (2008). Змістові аспекти підготовки старшокласників до евристичної бесіди. *Наукові записки Острозької академії*. (Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 10. с. 255–263). Острог : Вид-во НУ «Острозька академія».
232. Хупавцева, Н.О. (2020). Концепція фасилітативного навчання в парадигмі гуманістичної психології. *Актуальні проблеми психології. Методологія і теорія психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* (За заг. ред. акад. С.Д. Максименка. Т. XIV. Вип. 3. с. 260–273). Київ-Ніжин.
233. Хупавцева, Н.О. & Максимчук, В.П. (2017). Формування і розвиток лідерських якостей студентів-психологів. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип. 10. с. 159–165). Рівне : РДГУ.
234. Хупавцева, Н.О. (2017). Методичний інструментарій дослідження фасилітативної поведінки. Рівне : РДГУ. 124 с.
235. Хупавцева, Н.О. (2020). Місце фасилітації у структурі пізнавальної діяльності на уроках англійської мови в закладах середньої освіти. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* (Вип. 48, с. 293–312). Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута». *(Index Copernicus*).
236. Хупавцева, Н.О. (2008). Моделювання евристичного навчання на уроках у сучасній школі. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. (За ред. С.Д. Максименка. Т. 10. Ч. 1. с. 482–490). Київ.

237. Хупавцева, Н.О. & Новік, Л.О. (2017). Вікові особливості становлення професійного іміджу особистості. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип. 8. с. 204–208). Рівне : РДГУ.

238. Хупавцева, Н.О. (2014). Особистісний розвиток школярів у діяльності з читання художніх творів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* (За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 23. с. 676–687). Кам'янець-Подільський : Аксіома. *(Index Copernicus*).

239. Хупавцева, Н.О. (2008). Особливості формування професійної рефлексії майбутнього педагога. *Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. (За ред. С.Д. Максименка & В.Д. Попової. Т. XV. Ч.2. с. 391–396). Київ.

240. Хупавцева, Н.О. (2015). Поняття соціального статусу у контексті проблеми становлення особистості. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип 4. с. 270–274). Рівне : ТзОВ «Дока-Центр».

241. Хупавцева, Н.О. (2013). Проблема креативної особистості та механізми її прояву. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації // Український науковий журнал*. (№ 3. с. 207–211). Київ.

242. Хупавцева, Н.О. (2019). Психологічні засади організації фасилітативної взаємодії у роботі вчителя. *В монограф. : Особистість у контексті морального та професійного зростання*. (За ред. Р.В. Павелківа, Н.В. Корчакової. с. 140–155). Київ : «Центр учбової літ-ри».

243. Хупавцева, Н.О. (2020). Психологічні принципи фасилітативної педагогічної взаємодії. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (Т. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20. с. 137–148). Київ.

244. Хупавцева, Н.О. (2016). Психологічний тренінг «Становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти». Рівне : РДГУ. 158 с.

245. Хупавцева, Н.О. (2007). Психолого-педагогічні принципи організації евристичної бесіди як чинник її ефективності. *Актуальні проблеми психології.* (Серія : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. За ред. С.Д. Максименка. Т. X, вип. 2. с. 567–581). Київ : «Інформаійно-аналітичне агенство».

246. Хупавцева, Н.О. & Речун, Н.В. (2018). Проблема дослідження конфліктної поведінки в юнацькому віці (гендерний аспект). *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип. 11. с. 172–177). Рівне : РДГУ.

247. Хупавцева, Н.О. (2009). Становлення продуктивності творчого мислення особистості. *Наукові записки Острозької академії.* (Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 13. с. 455–467). Острог : Вид-во НУ «Острозька академія».

248. Хупавцева, Н.О. (2019). Фасилітативна модель навчання іноземної мови в сучасній загальноосвітній середній школі. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (За заг. ред. акад. С.Д. Максименка. Т. VII. Вип. 48. с. 214–226). Київ.

249. Хупавцева, Н.О. (2018). Фасилітативні навчальні задачі. Рівне : РДГУ. 320 с.

250. Хупавцева, Н.О. (2017). Шкала експертної оцінки якостей та властивостей школярів. Рівне : РДГУ. 56 с.

251. Харламенкова, Н.Е. (1984). Объективный и субъективный опыт: специфика опытного знания в психологии личности : Методологический анализ. *Опыт и его место в социальном познании : сб. научн. тр*. (с. 140–147). Калинин : Изд-во КГУ.

252. Хуторской, А.В. (2015). Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. URL : http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

253. Чала, Ю.М. (2012). Особливості набуття професійно значущого досвіду майбутніми психологами : Автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ. 20 с.

254. Чепелєва, Н., Панок В. & Титаренко Т. (1999). Особистісна підготовка практикуючого психолога. *Основи практичної психології*. (с. 242–248). Київ : Либідь.

255. Чепелєва, Н.В. & Пов'якель, Н.І. (1996). Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів. *Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти*. (с. 29–31). Тернопіль.

256. Чепелева, Н.В. (2001). Психологическая герменевтика – наука о понимании. *Практична психологія та соціальна робота*. (№ 3. с. 6–10). Київ.

257. Чепелева, Н.В. (2002). Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. *Психологічна герменевтика*. (с. 3–14). Київ.

258. Чепелєва, Н.В. (1996). Розуміння і інтерпретація письмового повідомлення. *Матеріали Четвертих Костюківських читань*. (Т. 2. с. 290–298). Київ : Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України.

259. Черемискина, И.И. (2007). Методики диагностики свойств мышления. Владивосток. URL : http://msun.ru/upload/folders/edu_lit/kaf/phsihology/030.pdf.

260. Чернобай, А.Д. & Федотова, Ю.Ю. (2005). Методики диагностики свойств восприятия, внимания и памяти. Владивосток. URL : https://msun.ru/upload/folders/edu_lit/kaf/phsihology/029.pdf.

261. Швалб, Ю.М. (2013). Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты. Київ : «Основа». 240 с.

262. Швалб, Ю.М. (2019). Психологічні засади соціального благополуччя особистості в зрілому віці. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. (Т. VII : Екологічна психологія. Вип. 47. с. 314–331). Київ.

263. Швалб, Ю.М. (2015). Психологічні моделі соціалізації особистості. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. (Вип. 38. № 7. с. 503–517). Київ.

264. Швалб, Ю.М. (2008). Учебная деятельность в системе профессиональной подготовки педагога. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. пр. Ін-ту*

психології імені Г.С.Костюка НАПН України. С.Д. Максименко (ред.). (Т. 7. с. 251–255). Київ : Логос.

265. Швалб, Ю.М. (2003). Целеполагающее сознание, психологические модели и исследования. Київ : Міленіум. 151 с.
266. Швейцер, А.Д. (1973). Перевод и лингвистика (газетно-информационный и военно-публицистический перевод). Москва : Воениздат. 280 с.
267. Щедровицкий, Г.П. (2011). Избранные труды. URL : https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3961.
268. Щербан, Т.Д. (2018). Психологічні особливості толерантності у педагогічному спілкуванні. *Науковий вісник Мукачівського державного університету.* (Серія «Педагогіка та психологія. Вип. 1 (7). с. 254–257).
269. Щербан, Т.Д. (2004). Психологія навчального спілкування. Київ : Міленіум. 346 с.
270. Эльконин, Б.Д. (1994). Введение в психологию развития : В традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Москва : Тривола. 167 с.
271. Эльконин, Д.Б. (1989). Избранные психологические труды. (Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко ; авт. вступ. ст. и коммент. В.В. Давыдова). Москва : Педагогика. 554 с.
272. Эльконин, Д.Б. (1976). Как учить детей читать. Москва : Знание. 64 с.
273. Юнг, К.-Г. (1991). Архетип и символ. Пер. с англ. Москва : Ренесанс. 304 с.
274. Юнг, К. (1998). Психологические типы. Пер. с нем. Минск : ООО «Попурри». 656 с.
275. Ямницький, В.М. (2005). Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : Автореф. дис. … доктора психол. наук : 19.00.07. Київ : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. 41 с.
276. Ясперс, К. (2018). Духовная ситуация времени. URL : https://www.koob.ru/jaspers_karl.
277. Abrams, D. & Hogg, M. Social Identity and Social Cognition. Oxford, 1999. 350 p.

278. Adler, A., Lindzey G. & Hall C. (1957). Individual Psychology. *Theories of Personality*. (pp. 114–156). New-York : New-York Wiley.
279. Alexandrov, A.A., Boricheva, D.O., Pulvermüller, F. & Shtyrov, Y. (2011). Strength of word-specific neural memory traces assessed electrophysiologically. *PLoS ONE*. (pp. 2–29). URL : https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022999.
280. Aleksandrov, A.A., Memetova, K.S. & Stankevich, L.N. (2020). Referent's Lexical Frequency Predicts Mismatch Negativity Responses to New Words Following Semantic Training. *Journal of Psycholinguistic Research.* (Vol. 49. pp. 187–198). URL : https://doi.org/10.1007/s10936-019-09678-3.
281. Anderson, R., McCleary K. & Kevin E. (1984). Pointing toward a poetic of personal growth. *ReVISION*. (Vol. 7 (1). pp. 35–48). New-York.
282. Arbuthnott, K., & Frank, J. (2000). Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology.* (Vol. 54, pp. 33–41). URL : https://doi.org/10.1037/h0087328.
283. Barnes, D. & Todd F. (1977). Communication and learning in small groups. London : Fontana Books.159 p.
284. Batel, E. (2020). Context Effect on L2 Word Recognition: Visual Versus Auditory Modalities. *Journal of Psycholinguist Research*. (Vol. 49. pp. 223–245). URL : https://doi.org/10.1007/s10936-019-09683-6.
285. Beauvillain, C. (1994). Morphological structure in visual word recognition: Evidence from prefixed and suffixed words. *Language and Cognitive Processes*. (Vol. 9(3). pp. 317–339).
286. Bell, D. (1994). Kulturowe sprzecznosci kapitalizmu. Warszawa : W-two «Naukowe PWN». 334 s.
287. Bem, D.J. (1972). Self perception theory. *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol. 6. pp. 1–63). New-York.
288. Bennett, M. (1998). Basic concepts of Intercultural Communication: Selected Readings. Yarmouth. 232 p.
289. Berholtzowa, A. (1963). O trudnoschach w nawezaniy historiï. Warszawa : Panstw. Inst. Wydawniezy. 56 p.

290. Bine, A. (1987). Modern ideas about children. Cambridge : Cambridge University Press. 384 p.
291. Blagovechtchenski, E., Gnedykh, D., Kurmakaeva, D., Mkrtychian, N., Kostromina, S. & Shtyrov, Y. (2019). Transcranial direct current stimulation (tDCS) of Wernicke's and Broca's areas in studies of language learning and word acquisition. *Journal of Visualized Experiments*. (pp. 37–59). URL : https://doi.org/10.3791/59159.
292. Bondarenko, A.F. & Levenetz, A.E. (2000). Emotionale Abhangigkeiten in Sachen Liebe: eine experimentelle Studie. *Psychologie in Osterreich.* (№ 1. pp. 24–29).
293. Brédart, S. (1991). Word interruption in self-repairing. *Journal of Psycholinguistic Research*. (Vol. 20. pp. 123–137). https://doi.org/10.1007/bf01067879.
294. Brisling, R.V., Cushner K. & Cherrie C. (1986). Intercultura and interactions. Beverly Hills. 48 p.
295. Britell, T.K. (1980). Competency and Exellence. *Minimum Competency Achivment Testing*. R.M. Taeger & C.K. Titlt (ed.). (pp. 23–29). Berkeley.
296. Caljuve, A. de, Marx, E. & Petry, M. (1993). School Development: Models and Changes. Luxembourg. 252 p.
297. Chen, R. (1993). Responding to Compliments. A Contrastive Study of Politeness Strategies between American English and Chinese Speakers. *Journal of Pragmatics*. (Vol. 20(1). pp. 49–73).
298. Chomsky, N. (1971). Deep structure, surface, and semantic interpretation. (Eds: D.D. Steinberg & L.A. Jakobovits). Cambridge : Semantics : An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, and Psychology. 320 p.
299. Cifric, M. (1989). Socijalna ekoligija. Zagreb. 333 s.
300. Cilibrasi, L., Stojanovik, V., Riddell, P. & Saddy D. (2019). Sensitivity to Inflectional Morphemes in the Absence of Meaning: Evidence from a Novel Task. *Journal of Psycholinguist Research*. (Vol. 48. pp. 747–767). URL : https://doi.org/10.1007/s10936-019-09629-y.
301. Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*. (Vol. 11. pp. 367–383). URL : https://doi.org/10.1017/s0272263100008391.

302. Das, J.P. (2009). Das-Naglieri cognitive assessment system. Chicago : Reverside Publishing. 135 p.
303. Day, D.H. (1981). Infant perception of the invariant size of approaching and re-geding objects. Developmental Psychologiy. 306 p.
304. de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. *Applied Linguistics.* (Vol. 13. pp. 1–24). URL : https://doi.org/10.1093/applin/13.1.1.
305. Derwing, T.M., Munro, M.M., Thomson, R.I. & Rossiter, M.J. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition.* (Vol. 31. pp. 533–557). URL : https://doi.org/10.1017/s0272263109990015.
306. Dijkgraaf, A., Hartsuiker, R.J. & Duyck, W. (2017). Predicting upcoming information in native-language and non-native-language auditory word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition.* (Vol. 20(5). pp. 917–930).
307. Donohewetol, L. & Hillsdale, N.S. (1988). Communication, social cognition, and affect. Erlbaum. 259 p.
308. Drobot, O.V. (2013). Managerial Mentality: Scientific Paradigm of Research. *Middle-EastJournal of ScientificResearch.* (№ 13 : Special Issue on Socio-Economic Sciences and Humanities. pp. 101–107). URL : http://www.idosi.org/mejsr/mejsr13(sesh)13/19.pdf.
309. Dubovyk, S.H., Mytnyk, A.Ya., Mykhalchuk, N.O., Ivashkevych, E.E. & Khupavtseva N.O. (2020). Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment.* (Vol. 8, No. 3. pp. 430–436). URL : https://www.lifescienceglobal.com/ journals/journal-of-intellectual-disability-diagnosis-and-treatment/volume-8-number-3/82-abstract/jiddt/ 4038-abstract-preparing-future-teachers- for-the-development- of-students-emotional-intelligence. DOI: https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020. 08.03.20. Published : 14 September, 2020. *(SCOPUS*).
310. Ellis, R. (1987). Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition.* (Vol. 9. pp. 12–20). URL : https://doi.org/10.1017/s0272263100006483.

311. Erikson, E.H. (1950). Childhood and society. Harrnondsworth. 246 p.
312. Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychologikal Review*. (Vol. 87 (6). pp. 477–531). New- York.
313. Fisher, B.A. (1986). Perspectives on human communication. New- York. 220 p.
314. Fodor J.A., Garrett M. & Bever T.G. (1968). Some syntactic determinants of sentential complexity. *Perception and Psychophysics*. (pp. 36–48). Oxford : Oxford University Press.
315. Fodor, J.A. (1983). *The Modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press. 180 p.
316. Frankl, V.E. (1962). Man's search for meaning. Boston. 150 p.
317. Freud, S. (1952). Der Witz and seine Beziehung zum Unbewussten. *2nd ed*. Frankfurt : Frankfurt am Main. 207 s.
318. Gardner, R.W., Jackson D.N. & Messick S. (1960). Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. *Psychological Issues*. (Vol. 2. Mon. 8). 148 p.
319. Gerstmarm, P. (1981). Sposob fonnulirovania planov z'yciowych a poziom rownowagi emocjonalnej do-rastajacej mlodziezy. *Psychologia wychowavveza*. (ss. 66–75). Warszawa.
320. Giddens, A. (1979). Central problems in social theory. London : Cambridge Univ. Press. 86 p.
321. Gilabert, R. (2007). Effects of manipulating task complexity on self-repairs during L2 oral production. *International Review of Applied Linguistics*. (Vol. 45. pp. 215–240). URL : https://doi.org/10.1515/iral.2007.010.
322. Gordiienko-Mytrofanova, I., Pidchasov, Ye., Sauta, S. & Kobzieva, Iu. (2018). Representativeness for conducting experimental and broad psychological research. *Психолінгвістика. Психолингвистика. Psycholinguistics : Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди*. (Вип. 23 (1). с. 11–46). Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. DOI 10.5281/zenodo.1212360.

323. Gordon, T. (1975). Teacher Effectiveness Training. New York : MC Grow-Hill. 168 p.
324. Green, D.W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*. (Vol. 1(2). pp. 67–81).
325. Gutt, E.-A. (1998). Pragmatic Aspects of Translation: Some Relevance-Theory Observations. *The Pragmatics of Translation.* (Ed. by Leo Hickey. Topics in Translation: 12. p. 47). Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg : Multilingual Matters Ltd.
326. Habermas, J. (2000). Teoria dzialania komunikacyjnego. Warszawa : Ksiazka i Wedza. (T. 1). 698 s.
327. Harvey, O.J., Hunt D.E. & Schroder H.M. (1961). Conceptual system and personality organization. New-York. 160 p.
328. Hatzidaki, A., Baus, C. & Costa, A. (2015). The way you say it, the way I feel it: Emotional word processing in accented speech. *Frontiers in Psychology*. (Vol. 6. p. 351).
329. Helson, H. (1974). Adaptation level as frame of reference for prediction of psycho-physical data. *Cerner. I. Psychol*. (Vol. 60. pp. 1–29).
330. Henderson, J. (1987). Ancient myths and modern men. *Man and his symbol.* (№ 61. pp. 67–84).
331. Herbert, R.K. (1989). The Ethnography of Compliments and Compliment Responses: A Contrastive Sketch. *Contrastive Pragmatics*. (pp. 3–35). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
332. Hoffman, L. (1961). Cognitions for creative problem solving. *Journal of Experimental Psychology*. (Vol. 52. № 2. pp. 83–89).
333. Hutmacher, W. (1997). Key competencies for Europe. *Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27-30 March, 1996). Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe*. (p. 24). Strasburg.
334. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. (in eds. : J.B. Pride & J.Holmes. pp. 269–293). New-York : Harmondsworth : Penguin.

335. Ivashkevych, E.Z. (2013). Cross-cultural communication as a way to develop intercultural competence. *Preparation of pedagogue to the educational work with children and youth in Ukraine*. (№ 1 (1). pp. 49–59). Warsaw.
336. Ivashkevych, E. & Khupavtseva, N. (2020). Social intelligence of a teacher as a factor for the development of the person's ability to facilitate interaction. *Technologies of Intellect Development.* (Vol. 4, № 1(26)). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current *(Index Copernicus*).
337. Ivashkevych, E.Z. & Khupavtseva, N.O. (2020). The development of the social intelligence of a future teacher as a determinant of his/her readiness for successful facilitative interaction. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. (Психологія обдарованості. Т. VI. Вип. 17). с. 5–15. Київ.
338. Janet, P. (1988). L'evolution de la memoire et de la notion du temps. Paris : A.Chanine. 122 p.
339. Jarvis, P. (1995). Adult and Continuing Education. *Theory and Practice*. (pp. 80–81). London ; New-York.
340. Kelley, H.H. & Thibout, J.W. (1969). Group problem solving. *The Handbook Social Psychology*. (Vol 4. pp. 36–48). New-York : Reading (Mass.).
341. Kelley, H.H. & Thibout, J.W. (1969). Group problem. *The Handbook Social Psychology*. (Vol. 4. pp. 36–48). New-York : Reading (Mass.).
342. Kenneth, L.P. (1968 ; 1972). Towards a theory of the structure of human behavior. *In : Estudios antropológicos publicados en homenaje al doctor Manuel Gamio*. Mexico. (pp. 659–671). *Selected writings*. M.B. Ruth & L.P. Kenneth (ed.). (pp. 106–116). The Hague : Mouton.
343. Khupavtseva, N.O. (2019). Argumentative discourse as a psychological factor of organizing facilitative interaction at the lessons at a secondary school. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка*

НАПН України. (Вип. 46. с. 394–419). Кам'янець-Подільський : «Аксіома». *(Index Copernicus*).

344. Khupavtseva, N.O. (2020). Facilitative aspects of learner`s autonomy. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип. 14. с. 226–233). Рівне : РДГУ *(Index Copernicus*).
345. Khupavtseva, N.O. (2020). Facilitation as a Personality-Centered Approach at the English lessons at secondary schools. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* (Вип. 47, с. 206–230). Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута». *(Index Copernicus*).
346. Khupavtseva, N.O. (2019). Psychological features of facilitative interaction in yhe process of organizing dialogues at the lessons at secondary schools. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. (Вип. 13. с. 180–189). Рівне : РДГУ.
347. Khupavtseva, N.O. (2020). The facilitative approach from the point of view of Cognitive Psychology. *Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія».* (Серія «Психологія». Вип. 11. с. 147–155). Острог.
348. Khupavtseva, N.O. (2019). The problem of solving creative literary tasks by teens at the English language lessons. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* (За заг. ред. акад. С.Д. Максименка. Т. XII. Вип. 26. с. 326–338). Київ : Вид-во «Фенікс».
349. Kloskowska, A. (1981). Socjologia Kultury. Warszawa : W-two Gzytelnik. 607 s.
350. Kmit, J. (1992). O kulturze symbolicynej. Warszawa : W-two «Instytut Kultury». 102 s.
351. Knapp, A. (1975). Uber den Lernerforlg im Kleingruppen interricht und seine bedingten Faktoren. Frankfurt : Frankfurt am Main. 101 s.
352. Kormos, J. (1999). The effect of speaker variables on the self-correction behavior of L2 learners. *System*. (Vol. 27. pp. 207–221). URL : https://doi.org/10.1016/s0346-251x(99)00017-2.

353. Korporowicz, L. (1993). Tworzenie sensu: jezyk – kultura – komunikacja. Warszawa : W-two «Oficyna naukowa Warszawa». 188 s.
354. Labouvier-Vief, G. (1984). Logic and self-regulation from young to maturity: A model. *In : Beyond formal operations : Late adolescent and adult cognitive development*. New-York : Cambridge Univ. Press. 156 p.
355. Lagrou, E., Hartsuiker, R.J. & Duyck, W. (2013). The influence of sentence context and accented speech on lexical access in second-language auditory word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*. (Vol. 16 (3). pp. 508–517).
356. Lakin, M. (1972). Interpersonal encounter. Theory and practice in sencitizity training. New-York : Penguin Books. 302 p.
357. Levelt, W.J.M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*. (Vol. 33. pp. 41–103). URL : https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4.
358. Lewin, K. (1997). Resolving social conflicts; and, Field theory in social science. Washington, DC : American Psychological Association. 422 p.
359. Lu, A., Wang, L., Guo, Y., Zeng, J., Zheng, D., Wang, X., Shao, Yu., & Wang, R. (2019). The Roles of Relative Linguistic Proficiency and Modality Switching in Language Switch Cost: Evidence from Chinese Visual Unimodal and Bimodal Bilinguals. *Journal of Psycholinguist Research*. (Vol. 48. pp. 1–18). URL : https://doi.org/10.1007/s10936-017-9519-6.
360. Malzman, I., Eisman E., Broks L.D. & Smith W.A. (1956). Task instructions for anagrams following different task instructions and tracing. *Journal of Experimental Psychology*. (Vol. 51. pp. 418–420).
361. Maslow, A.H. (1954). Motivation and personality. New-York : Harper & Brothers. 411 p.
362. Maslow, A.H. (1949). Our maligned animal nature. *Journal of Experimental Psychology*. (pp. 28, 273–278). New-York.
363. Maslow, A.H. (1961). Some frontier problems in mental health. *Personality theory and counseling practice.* (pp. 1–12). Miami : University of Florida Press.
364. Maslow, A.H. (1971). The father reaches of human nature. New-York : Viking press. 423 p.

365. Master, D.L. (1983). Written and the gifted child. *Gifted-Child-Quarterly*. (Vol. 27 (4). pp. 162–168).
366. May, R. (1969). Existential psychology. New-York. 230 p.
367. McCenna, F.P. (1984). Measures of Field Dependence : Cognitive Style or Cognitive Ability? *Journal of Personality and Social Psychology*. (Vol. 47. № 3. pp. 593–603).
368. McClelland, J.L., & Elman, J.L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*. (Vol. 18(1). pp. 1–86).
369. McClelland, D.C. (1961). The achieving society. Princeton. New-York : Viking press. 314 p.
370. Montello, P. & Kimberley, K. (1975). The Systems of Management in Education. California. 128 p.
371. Mykhalchuk, N. & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of «fear» in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies | Études cognitives*, Варшава (Польща). (Vol. 19. pp. 11). URL : https://doi.org/10.11649/cs.2043.
372. Mykhalchuck, N.O. & Ivashkevych, E.E. (2018). Art translation and the category of expressivness in this estetic paradigm. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: Наук. записки РДГУ*. (с. 153–157). Рівне : РДГУ.
373. Mykhalchuck, N.O. & Ivashkevych, E.Z. (2018). Psycholinguistic features of the development of social intelligence of the teacher. *Психолінгвістика. Психолингвистика. Psycholinguistics : Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди*. (Вип. 23 (1). с. 242–257). Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. DOI 10.5281/zenodo.1211618.
374. Mykhalchuk, N. & Kryshevych, O. (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика : зб. наук. праць. Серія: Психологія*. (с. 265–285). Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. (Vol. 26, Issue 1). 402 с. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.

375. Newell, A. & Simon H.A. (1979). Human problem Solving (XIV). New-York : Englewood Cliffs. 920 p.
376. Norman, D. & Waugh H. (1968). Stimulus and response interference in recognition-memory experiments. *Journal of Experimental Psychology*. (Vol. 78. № 4. pp. 551–559).
377. O'Brien, I., Segalowitz, N., Freed, B. & Collentine, J. (2007). Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. *Studies in Second Language Acquisition*. (Vol. 29. pp. 557–581). URL : https://doi.org/10.1017/s027226310707043x.
378. O'Donnell, J., MacGregor, L., Dabrowski, J., Oestreicher, J. & Romero, J. (1994). Construct validity of neuropsychological tests of conceptual and attentional abilities. *Journal of Clinical Psychology*. (Vol. 50. pp. 596–600). URL : https://doi.org/10.1002/1097-4679(199407)50:4<596::aid-jclp2270500416>3.0.co;2-s.
379. Onufrieva, L.A. (2014). Professional self-appraisal at the professional formation of future socionomic specialists' personality. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва (ред.). (Вип. 26. с. 456–467). Кам'янець-Подільський : Аксіома.
380. Onufrieva, L.A. (2016). Theoretical and methodological analysis of the problem on professional self-determination of the personality. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.* С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва (ред.). (Вип. 32. с. 359–370). Кам'янець-Подільський : Аксіома.
381. Pelz, M. (1997). Pragmatik und Lernbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg. 186 s.
382. Penfield, W. (1969). Conscionsness, memory and man's conditioned reflexes. *On the Biology of Learning*. (pp. 127–168). New-York.

383. Peterson, D. & Janicky, T. (1979). Individual characteristics and children's learning in large group approaches. *The Journal of Educational Psychology*. (№ 71. pp. 677–687).
384. Pinker, S. (1991). Rules of language. *Science*. (253(5019). p. 530.
385. Pioget, J. (1923). Le langage et la pensee chez l'enfant. Paris : Denoël. 290 p.
386. Pioget, J. (1976). Logique forvtlle et psychologie genetique. *Les modeles et la formalisation du comportement*. (pp. 189–207). Paris : J.- Clattes.
387. Piaget, J. (1985). The equilibration of cognitive structures. The central problem of intellectual development. Chicago : University of Chicago Press. 328 p.
388. Reiss, K. & Vermeer, N.J. (1984). Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen : Niemeyer. 256 s.
389. Rescher, N. (1964). Hypothetical Reasoning. Amsterdam : Norton & Company. 416 p.
390. Riggio, R.E., Murphy, S.E. & Pirozzolo, F.J. (2002). Multiple intelligences and leadership. Mahwah, NJ : Lawrence Earlbaum Associates. 264 p.
391. Riggio, R.E. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping construct. *Personality and Individual Differences*. (№12. pp. 695–702).
392. Rogers, C. (1982). A psychologist looks at nuclear war. *Journal of Humanistic Psychology*. (№2. pp. 21–28).
393. Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client centered framework. Koch S.Psychology: A study of a science. New-York : Mc. Grawn Hill. 59 p.
394. Rogers, C. (1980). A way of being. Boston Houghton Mifflin Company. pp. 89–104.
395. Rogers, C.R. (1983). Freedom to learn for the 80'S. Columbus : Charles E. Merril Publ. Co. 312 p.
396. Selman, R.L. (1980). The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. New-York : Cambridge Univ. Press. 540 p.
397. Stein, S.J. & Book, H.E. (2000). The IQ Edge: Emotional Intelligence and your success. Toronto, Canada : Stoddart Publishing Coompany. 318 p.
398. Taft, M. (2013). *Reading and the mental lexicon*. Hove: Psychology Press. 120 p.

399. Valis, M., Slaninova, G., Prazak, P., Poulova, P., Kacetl, J.& Klimova, B. (2019). Impact of Learning a Foreign Language on the Enhancement of Cognitive Functions Among Healthy Older Population. *Journal of Psycholinguist Research.* (Vol. 48. pp. 1311–1318). URL : https://doi.org/10.1007/s10936-019-09659-6.

400. Witkin, H.A. & Goodenough, D.R. (1978). Field dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin*. (Vol. 84. № 4. pp. 661–689). New-York.

401. Zajonc, R. & Sales, S. (1966). Social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Experimental Social Psychology*. (№2. pp. 160–168).

402. Zajonc, R. (1965). Social facilitation. New-York : Science. 274 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Домінувальний тип спрямованості школярів у міжособистісному спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)

Тип спрямованості	Групи школярів					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Діалогічна	0,4004	0,3928	0,4268	0,3873	0,6531	0,6418
Авторитарна	-0,4214	-0,3918	-0,4116	-0,3592	-0,5312	-0,5002
Маніпулятивна	0,3324	0,3006	0,3174	0,2926	-0,4814	-0,4623
Альтероцентристська	0,5612	0,5834	0,5931	0,5827	0,5516	0,5448
Конформна	0,6832	0,7411	0,6611	0,7004	0,5892	0,5730
Фасилітативна	0,4427	0,4115	0,4818	0,4315	0,6738	0,6514
Індифірентна	-0,3105	-0,3008	-0,2594	-0,3290	-0,3817	-0,3126

Таблиця А.2

Домінувальний тип спрямованості студентів у міжособистісному спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)

Тип спрямованості	Групи студентів					
	R1	R2	R3	R4	R5	R6
Діалогічна	0,3126	0,3008	0,3379	0,3495	0,2968	0,2561
Авторитарна	-0,5028	-0,5314	-0,5119	-0,4968	-0,4723	-0,4008
Маніпулятивна	0,4601	0,4324	0,4251	0,4004	0,3227	0,3224
Альтероцентристська	0,6256	0,6318	0,5305	0,5042	0,4516	0,4428
Конформна	0,7325	0,7413	0,6813	0,6502	0,4797	0,4382
Фасилітативна	0,3003	0,2974	0,2861	0,2719	-0,2516	-0,2894
Індифірентна	0,5118	0,4983	0,4872	0,4713	0,3316	0,3108

Таблиця А.3

Домінувальний тип спрямованості вчителів початкових класів у міжособистісному спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)

Тип спрямованості	Групи респондентів		
	E1	E2	E3
Діалогічна	0,7411	0,4834	0,4004
Авторитарна	-0,2408	0,3613	0,3398
Маніпулятивна	0,4002	0,3303	0,4892
Альтероцентристська	0,6324	0,7318	0,6511
Конформна	0,5816	0,4568	0,6934
Фасилітативна	0,7002	0,5119	0,4396
Індифірентна	-0,1836	-0,2402	-0,2101

Таблиця А.4

Домінувальний тип спрямованості вчителів фізико-математичного циклу у міжособистісному спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)

Тип спрямованості	Групи респондентів					
	N1	N2	N3	N4	N5	N6
Діалогічна	0,4022	0,3826	0,4228	0,4003	0,4328	0,4006
Авторитарна	-0,2368	-0,2516	0,6397	0,6212	0,6831	0,6517
Маніпулятивна	0,3682	0,3317	0,5514	0,5328	0,5612	0,6029
Альтероцентристська	0,4683	0,4419	0,6617	0,6410	0,3419	0,3312
Конформна	-0,2974	-0,2870	0,5216	0,4913	0,2117	0,1793
Фасилітативна	0,5513	0,5386	0,3611	0,3423	0,2816	0,2793
Індифірентна	-0,2018	-0,2119	-0,1834	-0,2486	-0,1937	-0,2163

Таблиця А.5

Домінувальний тип спрямованості вчителів природничо-гуманітарного циклу у міжособистісному спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)

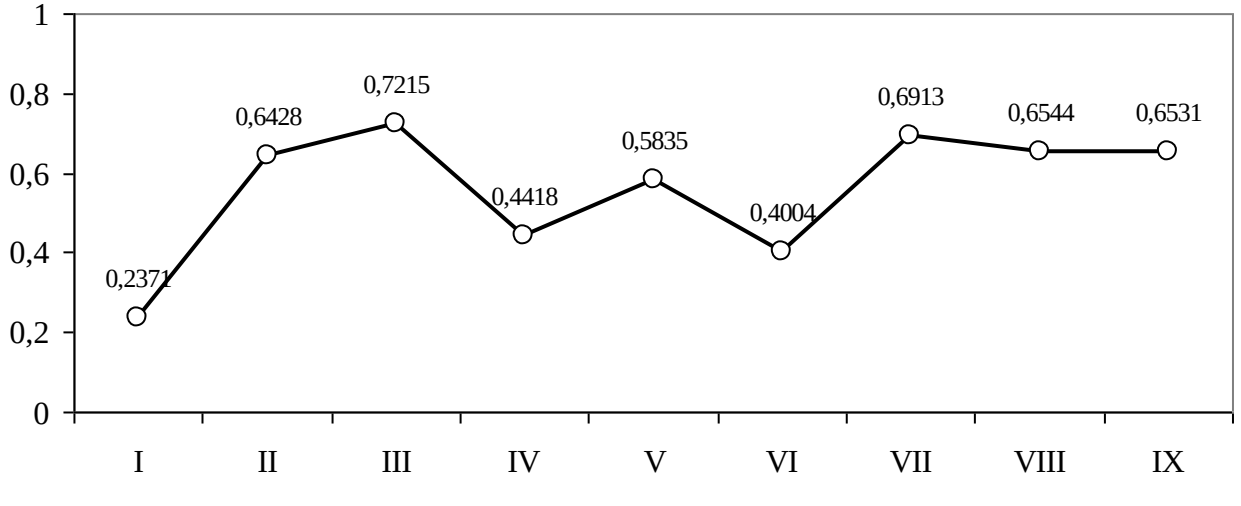
Тип спрямованості	Групи респондентів					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Діалогічна	0,6836	0,6711	0,5611	0,5836	0,5919	0,5829
Авторитарна	-0,3917	-0,3894	-0,3592	-0,3401	-0,3368	-0,3028
Маніпулятивна	0,5516	0,5834	0,4219	0,4008	0,4196	0,4228
Альтероцентристська	0,7715	0,7531	0,7418	0,7223	0,7092	0,7497
Конформна	0,4004	0,3956	0,4917	0,5123	0,5628	0,5716
Фасилітативна	0,6329	0,5917	0,4311	0,4428	0,4006	0,4237
Індифірентна	-0,1736	-0,2418	-0,2328	-0,3126	-0,3302	-0,2994

Таблиця А.6

Домінувальний тип спрямованості викладачів закладів вищої освіти у міжособистісному спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)

Тип спрямованості	Групи викладачів					
	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Діалогічна	0,3625	0,3305	0,4712	0,4553	0,5866	0,5610
Авторитарна	0,6832	0,6711	0,4245	0,4418	-0,3817	-0,3611
Маніпулятивна	0,6312	0,5972	0,6817	0,6324	-0,3501	-0,3007
Альтероцентристська	0,5644	0,5342	0,7123	0,6544	0,5517	0,5024
Конформна	0,4412	0,4236	0,5910	0,5612	0,4834	0,4430
Фасилітативна	0,3211	0,3008	0,3158	0,3420	0,6117	0,6304
Індифірентна	-0,2134	-0,2615	0,2312	0,2482	-0,2919	-0,2761

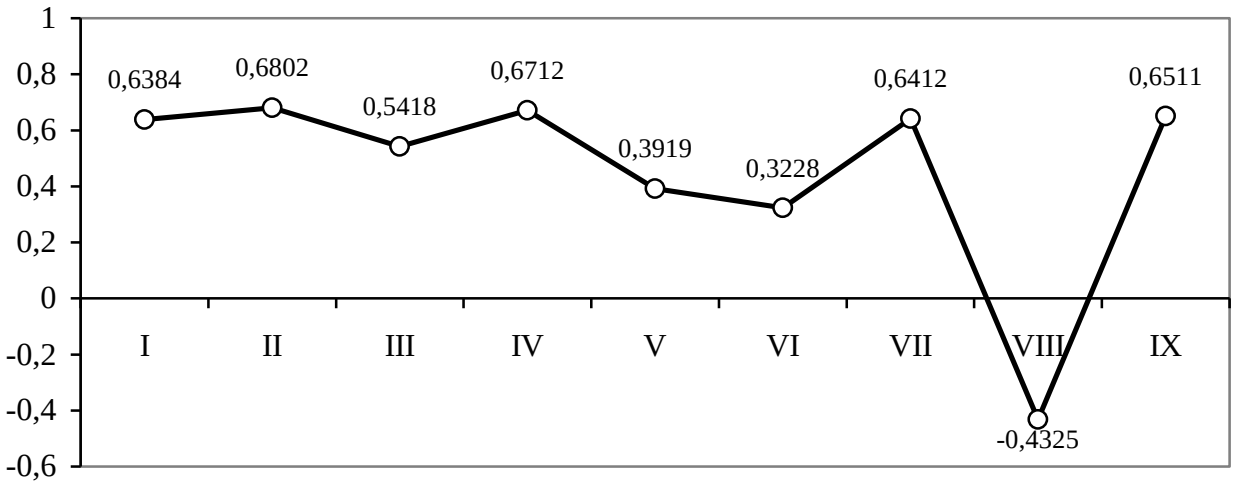
Додаток Б



Умовні позначки:

I шкала – закритість
II шкала – самовпевненість
III шкала – самокерівництво
IV шкала – самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих
V шкала – самоцінність
VI шкала – самоприйняття
VII шкала – самоприв'язанність
VIII шкала – внутрішня конфліктність
IX шкала – самозвинувачення

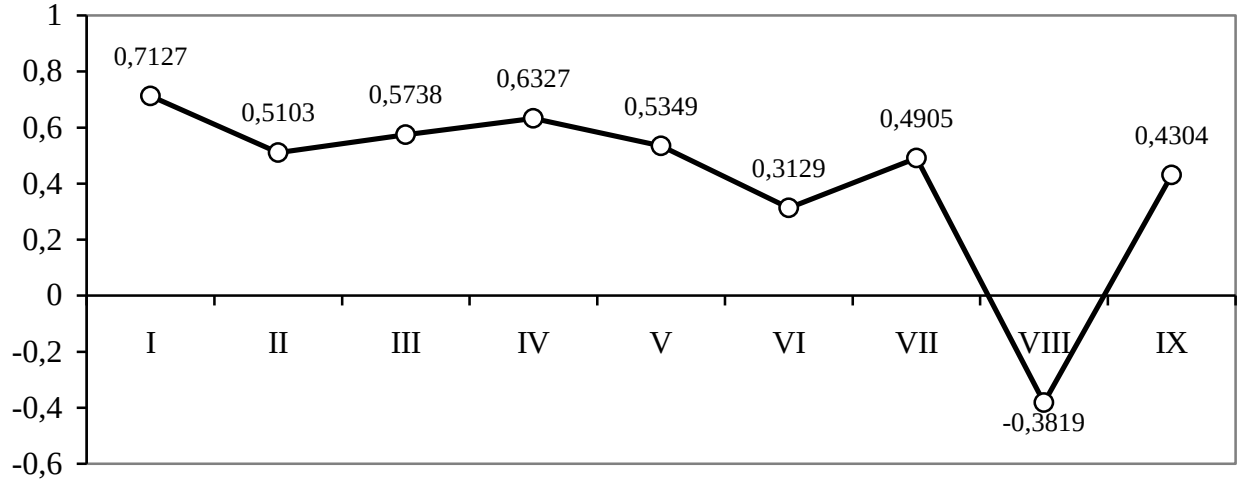
Рис. Б.1. **Профіль самоставлення школярів з діалогічним типом спрямованості у спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)**



Умовні позначки:

I шкала – закритість
II шкала – самовпевненість
III шкала – самокерівництво
IV шкала – самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих
V шкала – самоцінність
VI шкала – самоприйняття
VII шкала – самоприв'язанність
VIII шкала – внутрішня конфліктність
IX шкала – самозвинувачення

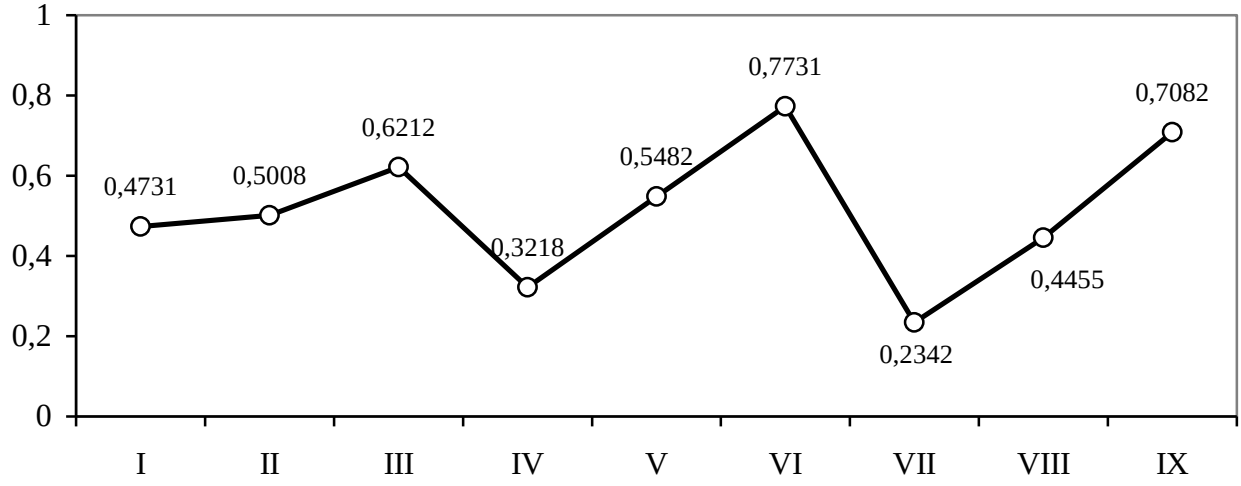
Рис. Б.2. **Профіль самоставлення школярів з авторитарним типом спрямованості у спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)**



Умовні позначки:

I шкала – закритість
II шкала – самовпевненість
III шкала – самокерівництво
IV шкала – самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих
V шкала – самоцінність
VI шкала – самоприйняття
VII шкала – самоприв'язанність
VIII шкала – внутрішня конфліктність
IX шкала – самозвинувачення

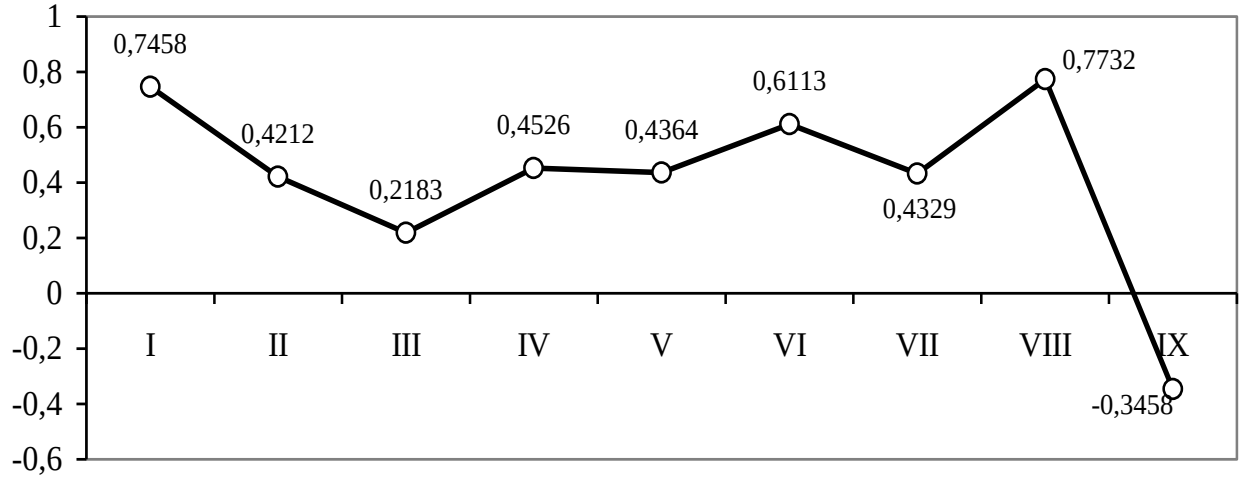
Рис. Б.3. **Профіль самоставлення школярів з маніпулятивним типом спрямованості у спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)**



Умовні позначки:

I шкала – закритість
II шкала – самовпевненість
III шкала – самокерівництво
IV шкала – самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих
V шкала – самоцінність
VI шкала – самоприйняття
VII шкала – самоприв'язанність
VIII шкала – внутрішня конфліктність
IX шкала – самозвинувачення

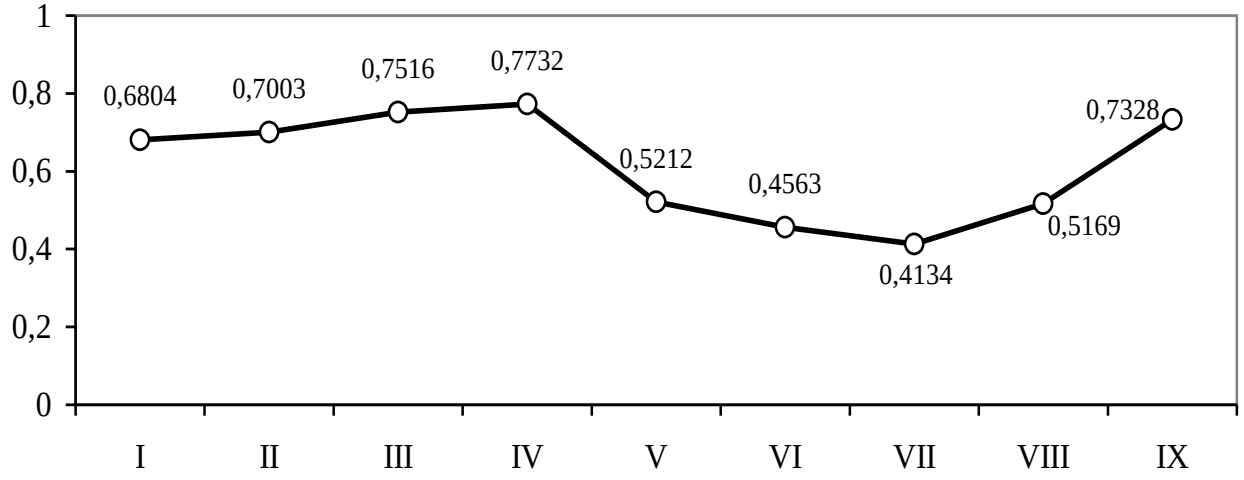
Рис. Б.4. **Профіль самоставлення школярів з альтероцентристським типом спрямованості у спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)**



Умовні позначки:

I шкала – закритість
II шкала – самовпевненість
III шкала – самокерівництво
IV шкала – самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих
V шкала – самоцінність
VI шкала – самоприйняття
VII шкала – самоприв'язанність
VIII шкала – внутрішня конфліктність
IX шкала – самозвинувачення

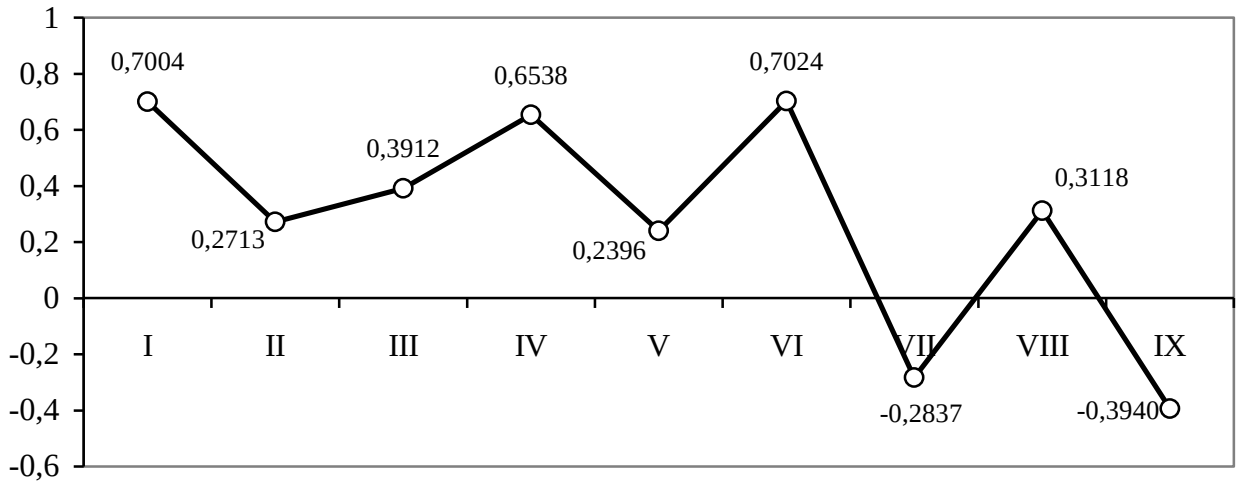
Рис. Б.5. **Профіль самоставлення школярів з конформним типом спрямованості у спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)**



Умовні позначки:

I шкала – закритість
II шкала – самовпевненість
III шкала – самокерівництво
IV шкала – самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих
V шкала – самоцінність
VI шкала – самоприйняття
VII шкала – самоприв'язанність
VIII шкала – внутрішня конфліктність
IX шкала – самозвинувачення

Рис. Б.6. **Профіль самоставлення школярів з фасилітативним типом спрямованості у спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)**



Умовні позначки:

I шкала – закритість
II шкала – самовпевненість
III шкала – самокерівництво
IV шкала – самоставлення з урахуванням оцінки оточуючих
V шкала – самоцінність
VI шкала – самоприйняття
VII шкала – самоприв'язанність
VIII шкала – внутрішня конфліктність
IX шкала – самозвинувачення

Рис. Б.7. **Профіль самоставлення школярів з індиферентним типом спрямованості у спілкуванні (в балах, за результатами факторного аналізу)**

Додаток В

Таблиця В.1

Показники достовірності різниці в результатах респондентів за типом комунікативної взаємодії за шкалою закритості (за t-критерієм Стьюдента)

Шкали за типом комунікативної взаємодії	Достовірність різниці із діалогічною спрямованістю за t-критерієм Стьюдента
Авторитарна	3,58**
Маніпулятивна	4,25**
Альтероцентристська	2,63*
Конформна	4,33**
Фасилітативна	3,63**
Індифірентна	4,10**

Умовні позначки:

** – показники значущі на рівні достовірності $\rho<0,01$;

* – показники значущі на рівні достовірності $\rho<0,05$.

Рис. В.1. **Орієнтація школярів на певний тип комунікативної взаємодії**

Додаток Д

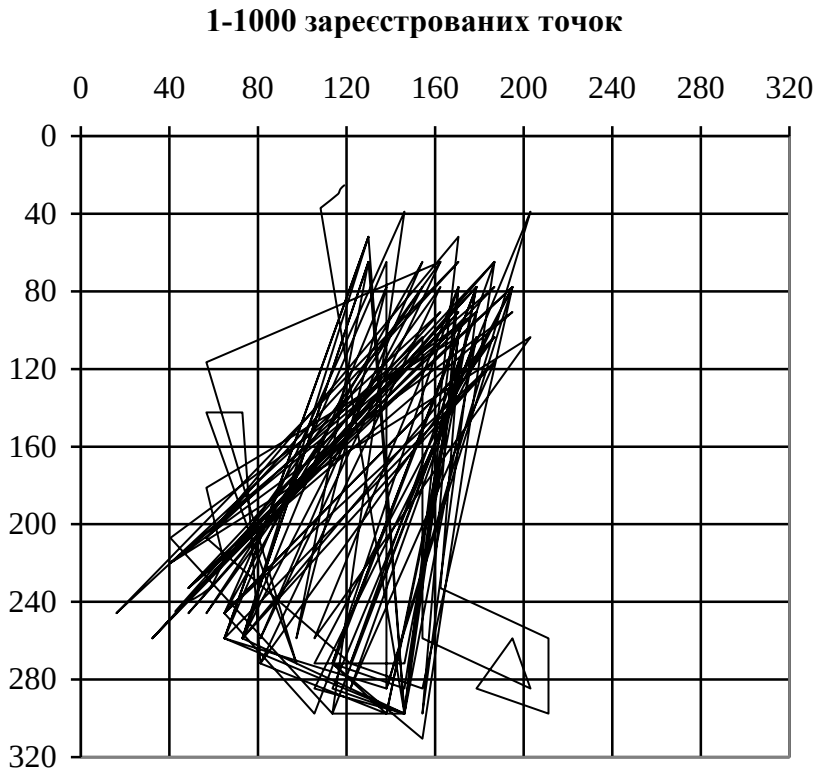


Рис. Д.1. **Структурна діаграма розподілу погляду учня групи F3 Максима В. у перший інтервал часу (34 секунди) розв'язання фасилітативної навчальної задачі**

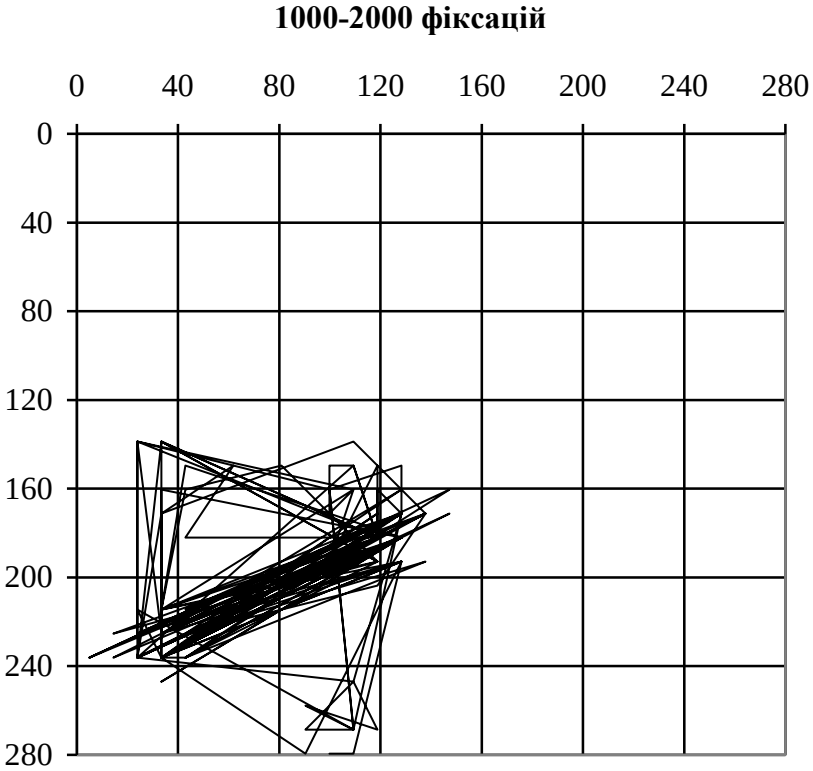


Рис. Д.2. **Структурна діаграма розподілу погляду учня групи F3 Максима В. протягом другого інтервалу часу (28 секунд) розв'язання фасилітативної навчальної задачі**

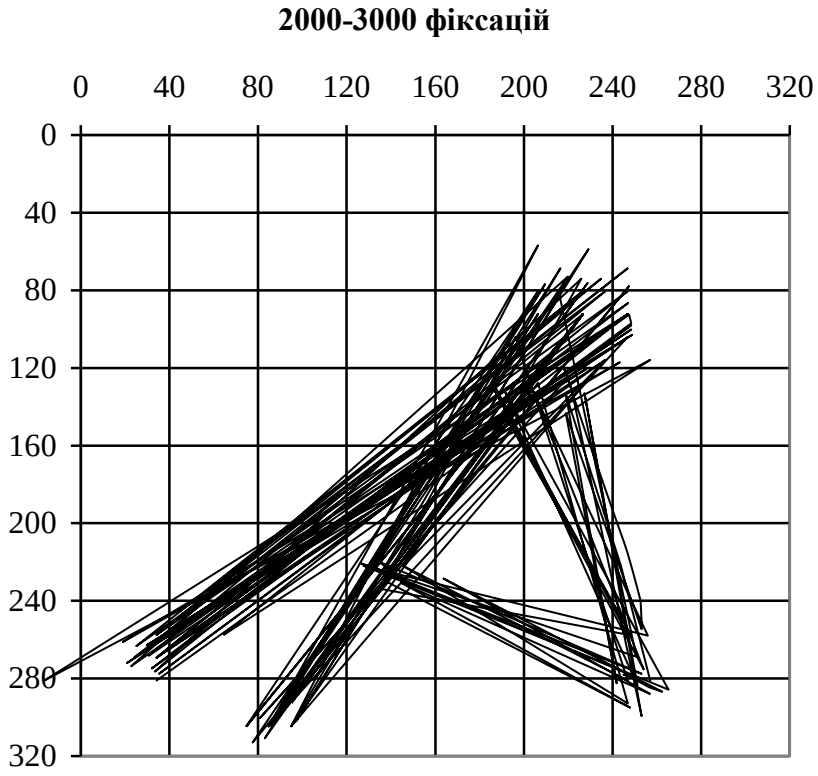


Рис. Д.3. **Структурна діаграма розподілу погляду учня групи F3 Максима В. протягом третього інтервалу часу (1 хв. 58 сек.) розв'язання фасилітативної навчальної задачі**

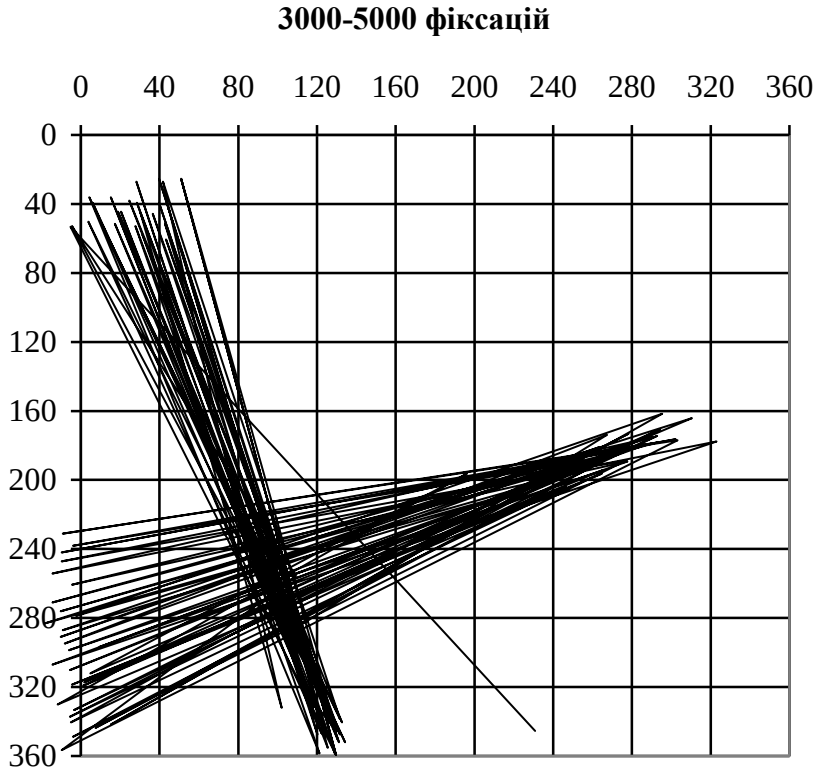


Рис. Д.4. **Структурна діаграма розподілу погляду учня групи F3 Максима В. протягом четвертого інтервалу часу (2 хв. 45 сек.) розв'язання фасилітативної навчальної задачі**

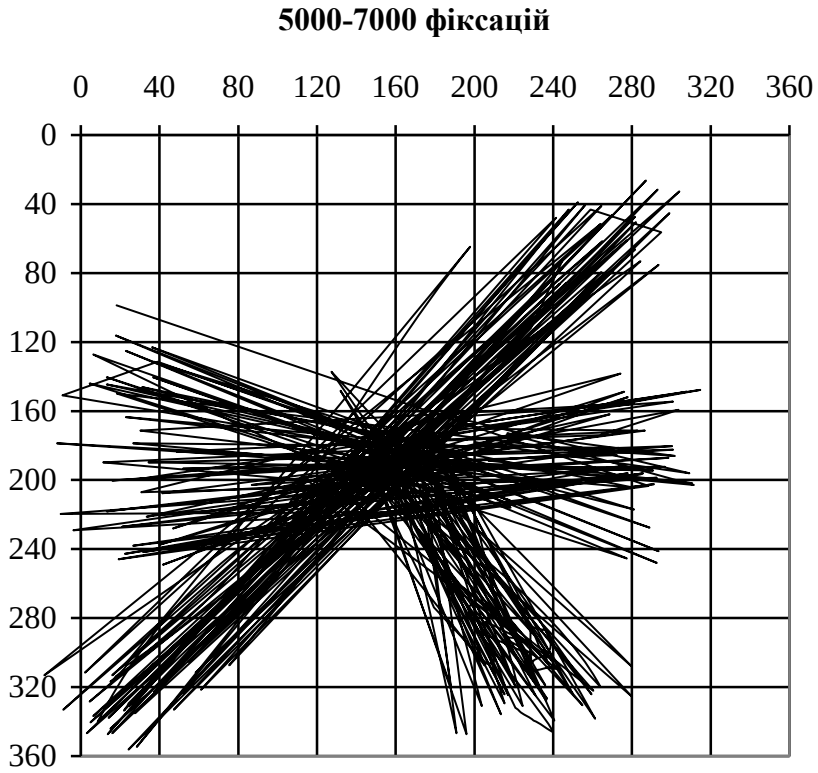


Рис. Д.5. **Структурна діаграма розподілу погляду учня групи F3 Максима В. протягом четвертого інтервалу часу (2 хв. 47 сек.) розв'язання фасилітативної навчальної задачі**

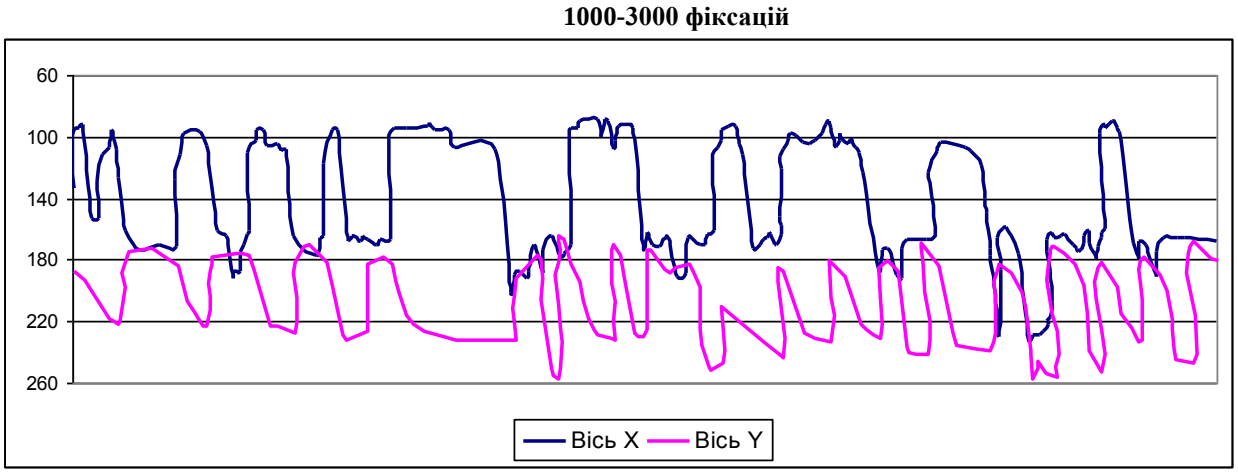


Рис. Д.6. **Часова послідовність фіксацій погляду школяра групи F3 Максима В. під час розв'язання ним фасилітативної задачі (1-3 інтервали часу)**

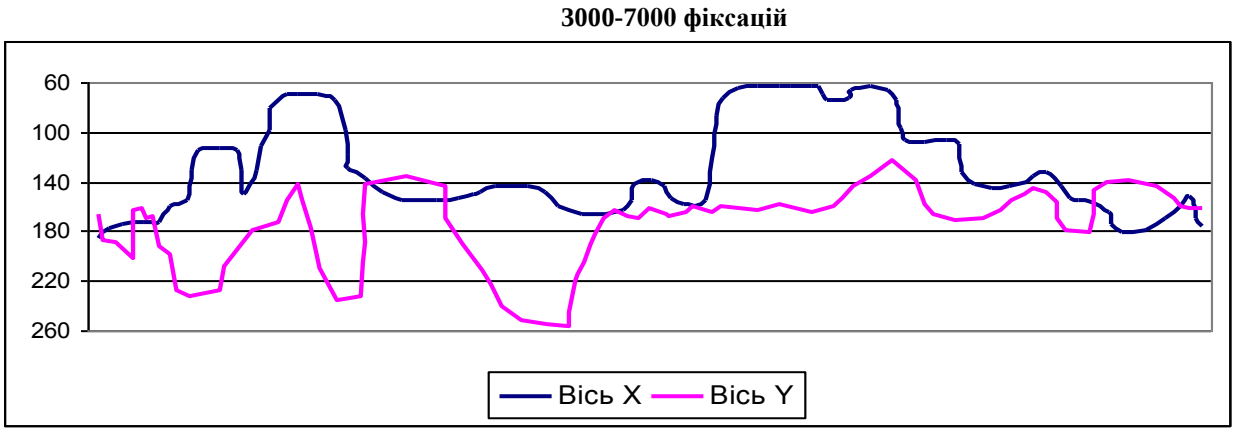


Рис. Д.7. **Часова послідовність фіксацій погляду школяра групи F3 Максима В. під час розв'язання ним фасилітативної задачі (4-5 інтервали часу)**

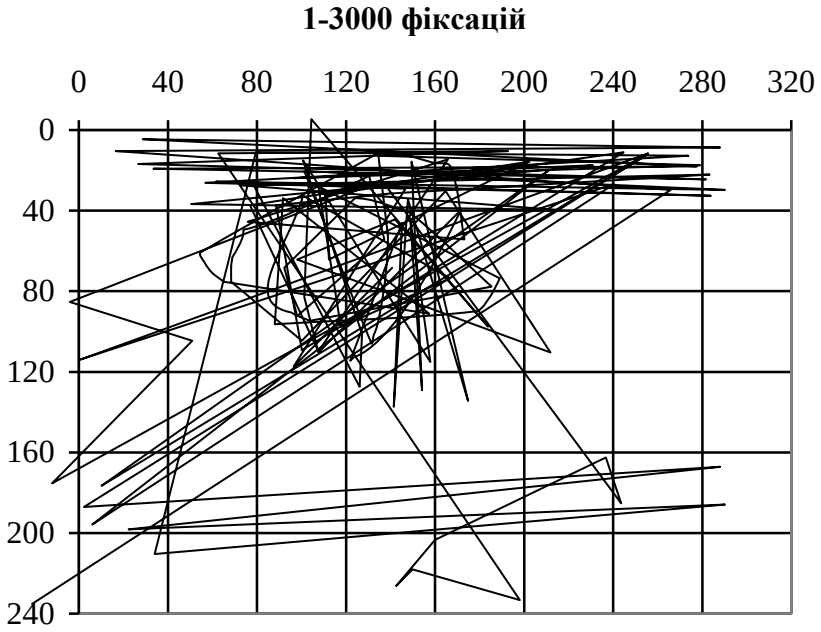


Рис. Д.8. **Структурна діаграма розподілу уваги ученицею групи F4 Ольги М. під час розв'язання традиційної задачі протягом першого інтервалу часу (3 хв. 38 сек.)**

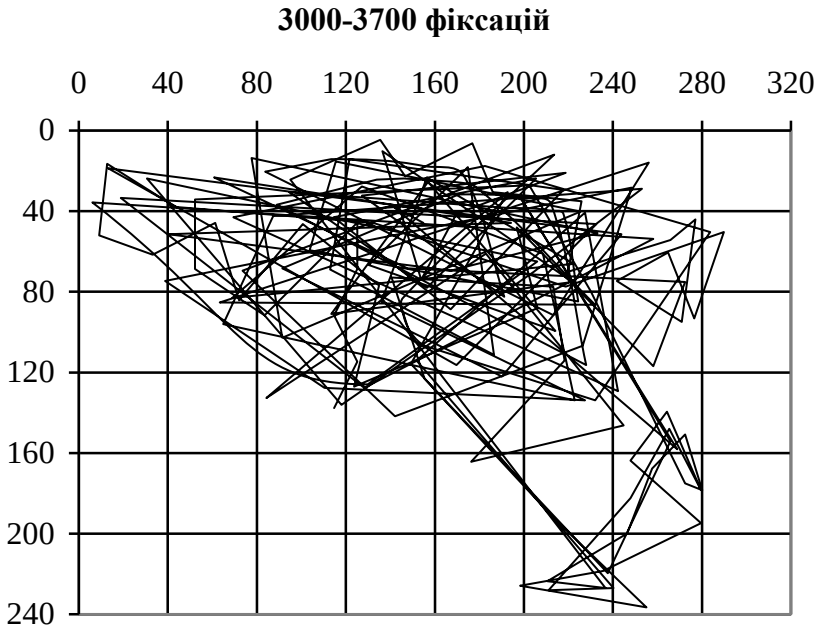


Рис. Д.9. **Структурна діаграма розподілу уваги ученицею групи F4 Ольги М. під час розв'язання традиційної задачі протягом першого інтервалу часу (2 хв. 50 сек.)**

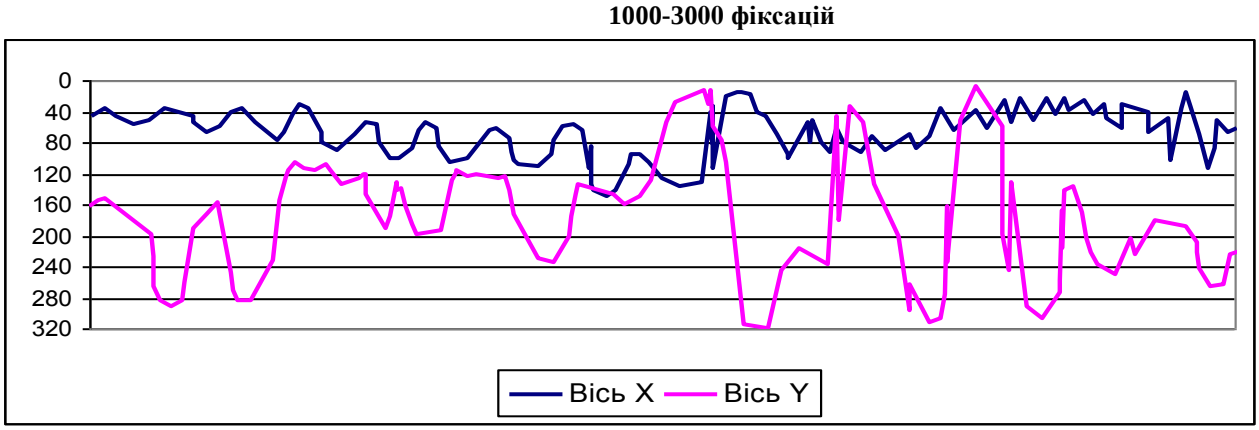


Рис. Д.10. **Темпоральна послідовність фіксацій уваги учениці групи F4 Ольги М. під час розв'язання нею традиційної задачі протягом першого інтервалу часу**

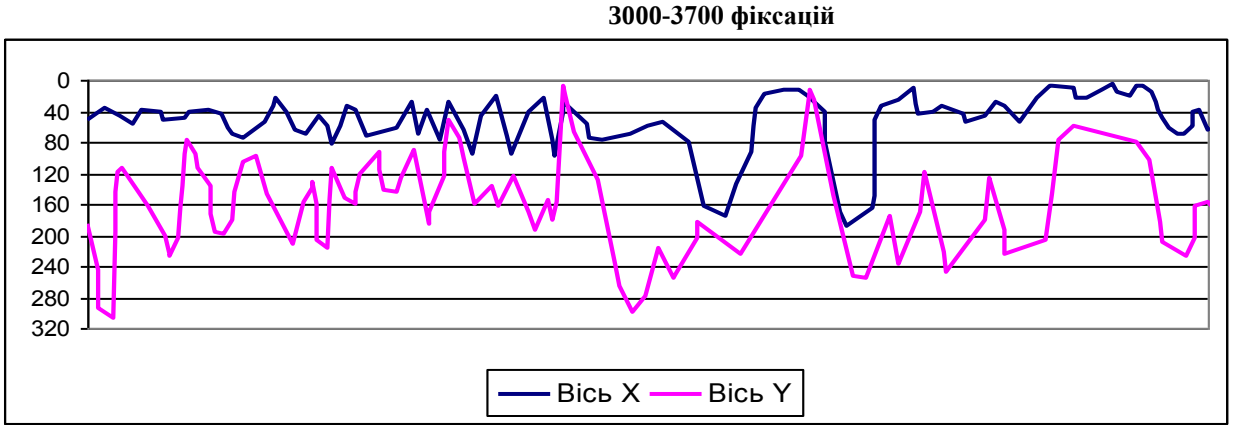


Рис. Д.11. **Темпоральна послідовність фіксацій уваги учениці групи F4 Ольги М. під час розв'язання нею традиційної задачі протягом другого інтервалу часу**

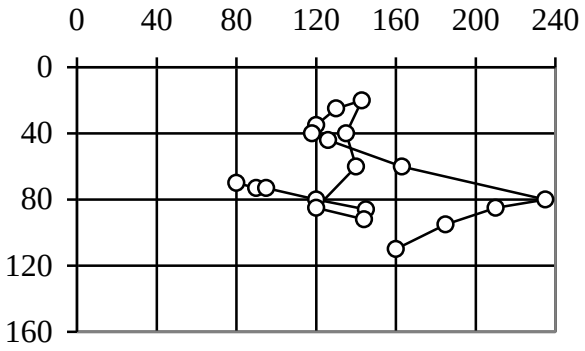


Рис. Д.12. **Просторова структура фіксацій школярами уваги на макрорівні узагальнення проаналізованого матеріалу**

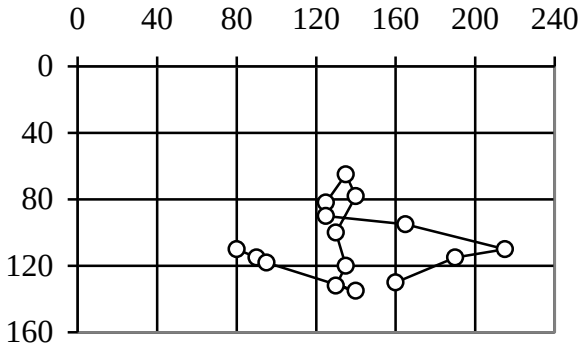


Рис. Д.13. **Просторова структура фіксацій школярами уваги на функціональному рівні узагальнення проаналізованого матеріалу**

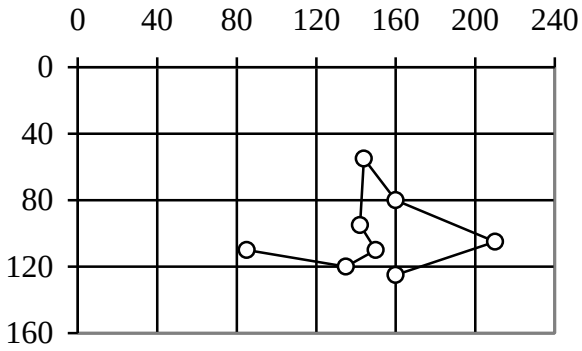


Рис. Д.14. **Просторова структура фіксацій школярами уваги на операціональному рівні узагальнення проаналізованого матеріалу**

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

Результати косокутової факторизації даних школярів підгруп F1.1–F6.1, які навчалися із використанням фасилітативних задач (в балах, констатувальне дослідження)

№ п/п	Назва змінної	Фактори	
		Фактор 1	Фактор 2
1.	Довільна увага	0,7518	-0,0005
2.	Післядовільна увага	0,6107	0,0013
3.	Вибірковість уваги	0,5632	0,0023
4.	Концентрація уваги	0,5601	0,0044
5.	Розподіл уваги	0,5425	-0,0017
6.	Переключення уваги	0,5320	-0,0002
7.	Стійкість уваги	0,5308	0,0056
8.	Інтенсивність уваги	0,5300	0,0043
9.	Швидкість уваги	0,5297	-0,0017
10.	Творча (продуктивна уява)	0,5187	0,0018
11.	Активна уява	0,5105	0,0023
12.	Конкретна уява	0,4568	-0,0297
13.	Абстрактна уява	0,4437	0,0004
14.	Пластична уява	0,4218	0,0001
15.	Містична уява	0,4117	-0,0007
16.	Мимовільна уява	0,4006	-0,0003
17.	Довільна уява	0,3687	-0,0002
18.	Мимовільна увага	0,0013	0,5163
19.	Чіткість уваги	0,0026	0,5008
20.	Ясність уваги	0,0054	0,4937
21.	Відволікання	0,0210	0,4331
22.	Відтворювальна (репродуктивна) уява	-0,0270	0,4214
23.	Пасивна уява	-0,0005	0,4008
24.	Вибірковість сприйняття	-0,0001	0,4004
25.	Предметність сприймання	0,0044	0,3994
26.	Апперцепція	-0,0013	0,3816

№ п/п	Назва змінної	Фактори	
		Фактор 1	Фактор 2
27.	Осмисленість	-0,0007	0,3755
28.	Контактність	-0,0004	0,3678
29.	Цілісність	0,0024	0,3592
30.	Аналіз	0,0051	0,3578
31.	Порівняння	0,0007	0,3563
32.	Абстрагування	-0,0003	0,3551
33.	Синтез	-0,0001	0,3504
34.	Конкретизація	0,0014	0,3501
35.	Узагальнення	0,0230	0,3492
36.	Систематизація	0,0080	0,2863
37.	Класифікація	-0,0017	0,2594
38.	Евристичні судження	0,0016	0,2572
39.	Дедуктивні умовиводи	-0,0003	0,2570
40.	Наочно-дійове мислення	0,0018	0,2499
41.	Наочно-образне мислення	0,0029	0,2483
42.	Абстрактно-логічне мислення	0,0201	0,2471
43.	Швидкість мислення	-0,0270	0,2456
44.	Глибина мислення	-0,0060	0,2431
45.	Широта мислення	-0,0024	0,2429
46.	Гнучкість мислення	0,0027	0,2319
47.	Самостійність мислення	0,0031	0,2210
48.	Критичність	-0,0012	0,2205
49.	Послідовність	-0,0018	0,2171

Таблиця Ж.2

Результати косокутової факторизації даних школярів підгруп F1.2–F6.2, які навчалися за традиційною шкільною програмою (в балах, констатувальне дослідження)

№ п/п	Назва змінної	Фактори		
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1.	Розподіл уваги	0,6327	-0,0056	0,0001
2.	Стійкість уваги	0,6219	0,0023	0,0007
3.	Переключення уваги	0,5907	0,0017	0,0096
4.	Мимовільна увага	0,5432	0,0024	-0,0013
5.	Чіткість уваги	0,5239	-0,0005	-0,0001
6.	Довільна увага	0,4907	-0,0201	0,0027
7.	Вибірковість уваги	0,4530	0,0003	0,0029
8.	Швидкість уваги	0,4214	0,0021	-0,0031
9.	Концентрація уваги	0,3726	-0,0017	-0,0005
10.	Ясність уваги	0,3219	0,0016	0,0004
11.	Післядовільна увага	0,2966	0,0123	0,0018
12.	Інтенсивність уваги	0,2831	-0,0495	0,0094
13.	Предметність сприймання	0,2568	-0,0031	0,0027
14.	Осмисленість	0,2439	-0,0027	0,0010
15.	Вибірковість уваги	0,2217	0,0008	0,0002
16.	Апперцепція	0,2008	-0,0093	-0,0009
17.	Константність	0,1973	-0,0021	-0,0007
18.	Цілісність	0,1836	0,0004	0,0003
19.	Систематизація	0,0073	0,5004	-0,0021
20.	Класифікація	0,0069	0,4923	-0,0019
21.	Наочно-образне мислення	0,0004	0,4718	0,0027
22.	Наочно-дійове мислення	0,0001	0,4624	0,0002
23.	Порівняння	-0,0004	0,4501	0,0051
24.	Абстрагування	-0,0002	0,4422	0,0028
25.	Конкретизація	0,0021	0,4327	-0,0006
26.	Узагальнення	0,0028	0,4214	-0,0003

№ п/п	Назва змінної	Фактори		
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
27.	Аналіз	-0,0007	0,4002	0,0004
28.	Синтез	-0,0001	0,3897	0,0042
29.	Послідовність	0,0017	0,3620	0,0048
30.	Швидкість мислення	0,0013	0,3523	0,0014
31.	Широта мислення	-0,0003	0,3301	-0,0007
32.	Самостійність мислення	0,0006	0,3218	0,0002
33.	Відволікання	-0,0006	0,2412	-0,0032
34.	Конкретна уява	0,0001	0,0012	0,4419
35.	Мимовільна уява	0,0008	0,0016	0,4002
36.	Довільна уява	0,0071	0,0026	0,4001
37.	Активна уява	0,0074	0,0024	0,3697
38.	Творча (продуктивна) уява	0,0002	-0,0058	0,3425
39.	Містична уява	0,0011	-0,0017	0,3312
40.	Відтворювальна (репродуктивна) уява	0,0051	-0,0023	0,3003
41.	Гнучкість мислення	-0,0050	0,0020	0,2977
42.	Критичність	0,0004	-0,0011	0,2807
43.	Абстрактна уява	-0,0013	0,0027	0,2615
44.	Пасивна уява	-0,0019	0,0024	0,2395
45.	Глибина мислення	0,0001	0,0005	0,2001
46.	Абстрактно-логічне мислення	0,0003	0,0025	0,1973
47.	Дедуктивні умовиводи	-0,2002	-0,0027	0,1956
48.	Евристичні судження	-0,0005	0,0021	0,1827
49.	Пластична уява	0,0007	0,0029	0,1731

Таблиця Ж.3

Критеріально-рівнева шкала для оцінки рівня самовизначення особистості школярів

№ п.п.	Рівень сформованості компонента або аспекта	Компоненти та аспекти самовизначення особистості	Характеристика компонентів самовизначення особистості
1	Оптимальний	Когнітивний компонент	Маю усвідомлений структурований образ Я і стійкі переконання. Знаю і розумію свої якості, особистісні властивості, здібності і здатності
2	Оптимальний	Емотивно-ціннісний компонент	Сталість образу Я переживається мною з огляду на позитивні емоції і стабільну адекватну самооцінку
3	Оптимальний	Комунікативний компонент	У спілкуванні готовий/а обговорювати питання свого життя і майбутнього, поведінки, цінностей. Маю коло спілкування з людьми, що мають подібні погляди на життя. Впевнений в своїх переконаннях
4	Оптимальний	Конативний компонент	Здатний/на ставити перед собою довгострокові реальні цілі і досягати їх, плануючи свою діяльність, виходячи зі змісту усвідомленого образу Я. Виявляю самостійність і незалежність щодо думок інших. Самостійний/на. Прагну до постійного вдосконалення образу Я та успішної самореалізації
5	Оптимальний	Рефлексивний компонент	Високий рівень рефлексії. Розумію свої сильні і слабкі сторони
6	Середній	Когнітивний компонент	Маю негармонійні уявлення про себе, неструктурований образ Я. Прагну формувати, заснований на рефлексивних механізмах психіки, образ Я і свої власні переконання
7	Середній	Емотивно-ціннісний компонент	Емоційні переживання пошуку себе є досить яскравими, ситуації неуспіху викликають негативні емоції, успіхи у формуванні усвідомленого образу Я фасилітують позитивні переживання
8	Середній	Комунікативний компонент	У спілкуванні підтримую теми щодо гідної поведінки, цінностей життя в сьогоденні і майбутньому, стосовно особистісного становлення, дорослішання. Не завжди спілкуюся з людьми, що мають подібні погляди на життя. У спілкуванні власні переконання співставляю з переконаннями інших
9	Середній	Конативний компонент	Прагну розібратися в собі, актуалізувати власні якості, здібності, сильні і слабкі сторони, сформувати усвідомлений образ Я. Прагну до саморозвитку. Сфера особистісного розвитку є пріоритетною
10	Середній	Рефлексивний компонент	Здатний/на до рефлексії, критично ставлюся до точок зору інших, прагну до формування власної позиції

11	Критичний	Когнітивний компонент	Маю фрагментарний і суперечливий образ Я, образ своїх якостей, цінностей, змодельований на оцінках значущих інших. Переконання вирізняються непостійним характером і знаходяться під впливом інших, формуються завдяки думці значущих інших
12	Критичний	Емотивно-ціннісний компонент	Емоції, пов'язані з переживанням усвідомленого образу Я, відсутні. Невисокий рівень самооцінки
13	Критичний	Комунікативний компонент	Не є ініціатором обговорення проблем, пов'язаних з розвитком особистості, цінностей, настановлень і особистісним самовизначенням. Не маю кола спілкування з подібними на мене за поглядами людьми. В особистісному самовизначенні превалюють стереотипи або точки зору батьків, друзів. Легко відмовляюся від своїх переконань, вони не є постійними
14	Критичний	Конативний компонент	Досягаю лише короткострокових цілей, мотиви діяльності не змінюються. За умов оцінки себе орієнтуюся на стереотипи, на оцінки інших. Саморозвиток не є пріоритетним
15	Критичний	Рефлексивний компонент	Низький рівень рефлексії. Як правило, в ситуаціях міркувань щодо себе, своєї особистості керуюся шаблонами і стереотипами
16	Оптимальний	Гендерний аспект	Маю усвідомлений структурований стійкий образ Я як носія певної гендерної моделі. Розумію свої сильні і слабкі сторони, маю чіткі переконання і цінності щодо гендерних взаємостосунків, сім'ї, батьківства. У спілкуванні готовий/а підтримати теми гендерного самовизначення, гендерних моделей поведінки, обговорюю питання створення сім'ї, взаємостосунків, батьківства, значуще для мене. Коло спілкування має подібні погляди щодо гендерних взаємостосунків. У спілкуванні залишаюся вірним/на власним гендерним переконанням
17	Оптимальний	Мотиваційний аспект	Сталість образу Я переживається в позитивних емоціях і стабільній адекватній самооцінці
18	Оптимальний	Проєктивний аспект	Здатний/на ставити перед собою довгострокові реальні цілі і досягати їх, плануючи свою діяльність, виходячи з усвідомленого образу Я як носія певної гендерної моделі. Виявляю самостійність і незалежність щодо думок інших. Можу реалізовувати себе в сімейних, батьківських взаємостосунках
19	Оптимальний	Операційний аспект	Високий рівень виконання діяльності, в тому числі – фасилітативної
20	Середній	Гендерний аспект	Маю розрізнений, не до кінця структурований образ Я як носія гендерної моделі. Прагну

			виробляти актуалізований на здатності до відрефлексування діяльності образ Я, власні переконання. У спілкуванні обговорюю теми гендерного самовизначення, гендерних моделей, питання створення сім'ї, батьківських взаємостосунків. Не завжди маю коло однодумців. Перевіряю власні переконання і моделі власної поведінки
21	Середній	Мотиваційний аспект	Емоційні переживання інтенсивного пошуку себе є досить яскравими, ситуації неуспіху викликають негативні емоції, успіхи у формуванні усвідомленого образу Я фасилітують позитивні переживання
22	Середній	Проєктивний аспект	Прагну розібратися в собі, виробляти власні переконання, особистісно значущу систему переконань. Гендерне самовизначення є пріоритетним
23	Середній	Операційний аспект	Самокритичний/на щодо себе. Здатний/на до відрефлексування власної діяльності
24	Критичний	Гендерний аспект	Маю неструктурований, суперечливий образ Я як носія гендерної моделі, заснований на думці значущих інших. Позиції формуються під впливом значущих інших і часто змінюються. Ніколи не постаю в якості ініціатора обговорення питань, пов'язаних зі створенням сім'ї, гендерних взаємостосунків, батьківства та гендерного самовизначення
25	Критичний	Мотиваційний аспект	Емоції, пов'язані з образом себе, відсутні. Невисокий рівень самооцінки
26	Критичний	Проєктивний аспект	Образ Я є досить мінливим. Ніколи не експериментую з моделями поведінки, використовую найбільш успішну модель в даній ситуації. Не роблю спроб створення усвідомленого образу Я. Фасилітативна взаємодія не є пріоритетною
27	Критичний	Операційний аспект	Низький рівень рефлексії, в ситуації міркувань про себе керуюся шаблонами і стереотипами

Таблиця Ж.4

Критеріально-рівнева шкала для оцінки рівня самовизначення особистості педагогів

№ п.п.	Рівень сформованості компонента	Компоненти самовизначення особистості	Характеристика компонентів самовизначення особистості
1	Оптимальний	Когнітивний	Маю усвідомлений структурований образ Я як носія певної професії, професійних якостей і здібностей, реалістичний образ своєї майбутньої професії, чіткі переконання щодо важливості професійної діяльності
2	Оптимальний	Емотивно-ціннісний	Переживання себе як носія певної професії супроводжується позитивними емоціями. Маю стабільну адекватну самооцінку з огляду на вибір майбутньої професії
3	Оптимальний	Комунікативний	У спілкуванні готовий/а підтримати тему професійного розвитку. Маю коло професійно зорієнтованого спілкування. У спілкуванні дотримуюся власних переконань щодо майбутньої професії
4	Оптимальний	Конативний	Здатний/на ставити перед собою довгострокові реальні цілі професійного розвитку і досягати їх, плануючи свою діяльність, орієнтуюсь на усвідомлений образ Я як носія професії і свої переконання. Виявляю самостійність і незалежність стосовно думок інших. Прагну до самореалізації в майбутній професійній діяльності
5	Оптимальний	Рефлексивний	Високий рівень рефлексії стосовно професійного самовизначення
6	Середній	Когнітивний	Маю негармонійний, неструктурований образ Я майбутнього професіонала. Прагну сформувати базові переконання на тему професіоналізму і свій власний образ Я
7	Середній	Емотивно-ціннісний	Емоційні переживання інтенсивного пошуку себе як професіонала є досить яскравими, ситуації неуспіху викликають негативні емоції, успіхи у формуванні усвідомленого образу викликають позитивні переживання
8	Середній	Комунікативний	У спілкуванні обговорюю питання професійного вибору та професійного становлення. Постійного спілкування з питань моєї професії не маю. Маю сумніви щодо власних переконань і моделей поведінки як професіонала
9	Середній	Конативний	Прагну вибудувати власний образ себе як професіонала в парадигмі активного пошуку себе. Цікавлюся питаннями вибору професії, професійної активності та самореалізації. Прагну сформувати власні переконання
10	Середній	Рефлексивний	Здатний/на до рефлексії, подолання точок зору інших стосовно формування власної позиції. Критично ставлюся до інформації, що надходить

			щодо себе як професіонала і стосовно значення професії в житті людини
11	Критичний	Когнітивний	Маю неструктурований і суперечливий образ Я як майбутнього професіонала, заснований на стереотипах і оцінках інших. Переконання формуються на основі думок інших або більшості. Переконання непостійні і схильні до впливу інших людей
12	Критичний	Емотивно-ціннісний	Емоції, пов’язані з образом себе як носія професії, відсутні. Невисокий рівень самооцінки
13	Критичний	Комунікативний	Ніколи не ініціюю обговорення питань професійного становлення і розвитку. У поглядах на професію превалюють точки зору батьків або друзів. Легко відмовляюся від своїх переконань, або не маю їх
14	Критичний	Конативний	Досягаю короткострокових цілей, образ Я як професіонала є нестабільним. У моделях поведінки використовую лише найбільш успішну в конкретній ситуації. Використовую стереотипи і оцінки інших. Професійна діяльність не є пріоритетною в моєму житті
15	Критичний	Рефлексивний	Низький рівень відрефлексування власних професійних інтересів і бажань, не враховую можливостей їхнього обмеження

Таблиця Ж.5

Шкала прийняття учнями фасилітативної взаємодії як особистісно значущого засобу навчальної діяльності

№ п.п.	Критерій «Я хочу»	Критерій «Я можу»	Критерій «Я маю»	Прийняття фасилітативної взаємодії як особистісно значущого засобу пізнавальної діяльності	Суспільне визнання вчителя як справжнього фасилітатора
1	Є бажання брати участь у фасилітативній взаємодії	Можу бути активним у фасилітативній взаємодії, виходячи з принципів її організації	Маю необхідні знання щодо особливостей організації фасилітативної взаємодії. Проте, є проблема, яка стосується самовизначення в моєму віці	Повне	Сприймається як професіонал, який добре розуміє особливості організації фасилітативної взаємодії, готовий до розвитку, відкритий до спілкування
2	Намагаюся набути вміння, потрібні мені для ефективної участі у фасилітативній взаємодії	Лише чув/ла щодо принципів організації фасилітативної взаємодії, але безпосередньо не брав/ла в ній участі	Визнаю необхідність участі у фасилітативній взаємодії, однак не завжди розумію, як можна набути фасилітативні вміння та навички	Часткове	Сприймається в цілому як людина, готова до інновацій, який/а вміє та хоче опановувати новими проблемами, але не завжди розуміє, як треба організовувати фасилітативну взаємодію
3	Не хочу брати участі у фасилітативній взаємодії, вважаю її зайвим методом навчання в школі	Не можу вибудовувати свою пізнавальну діяльність, виходячи з принципів організації фасилітативної взаємодії	Є відсутнім чітке сприймання проблеми організації фасилітативної взаємодії та участі в ній, а також розуміння того, як навчитися такій взаємодії	Повне неприйняття	Сприймається як авторитарний, не толерантний, не емпатійний професіонал, цілковито закритий до спілкування з учнями

Таблиця Ж.6

Інструментарій оцінки ефективності впровадження експериментальної програми формування готовності до фасилітативної взаємодії (для учнів і вчителів)

№ п.п.	Параметри дослідження	Критерії готовності особистості до фасилітативної взаємодії	Психодіагностичний інструментарій дослідження
1	Пріоритети в системі життєвих цінностей і смислів	Ціннісні орієнтації	Тест «Ціннісні орієнтації» М.Рокіча
2	Уявлення щодо актуальних цінностей і смислових смислів	Смисло-життєві орієнтації	Тест «Смисложиттєві орієнтації» Д.О.Леонтьєва
3	Насиченість тимчасової перспективи	Тимчасова перспектива	Метод мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена
4	Мотиваційна сфера особистості	Сформованість мотиваційних доменів, мотиваційної спрямованості	Метод мотиваційної індукції ММІ Ж.Нюттена
5	Рівень сформованості аспектів самовизначення	Самооцінка старшокласників	Тест САМОАЛ
6	Динаміка рівнів сформованості аспектів готовності школярів до фасилітативної взаємодії	Самооцінка школярів щодо рівню сформованості їх аспектів готовності до фасилітативної взаємодії	Авторська критеріально-рівнева шкала для школярів
7	Умови успішності процесу формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії	Самооцінка вчителів	Авторська критеріально-рівнева шкала для вчителів

Таблиця Ж.7

План реалізації програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії

№ п.п.	Назва	Розділ	Термін проведення	Категорія суб'єктів-учасників	Форма звітності
1. 1.1	**Психодіагностична робота** Констатувальна діагностика рівня готовності до фасилітативної взаємодії в парадигмі аспектів готовності, ієрархії ціннісних і смисло-життєвих орієнтацій, особливостей темпоральної перспективи і сформованості мотиваційної сфери особистості	Система оцінки досягнення запланова-них результа-тів	2016-2019 рр.	Учні експеримен-тальних класів	Аналіз результатів фасилітативної взаємодії
1.2	Моніторинг готовності вчителів та психологів до реалізації програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії з використанням критеріально-рівневої шкали	Система оцінки досягне-ння результа-тів, які були заплано-вані	2016-2019 рр.	Вчителі, психологи	Аналітична довідка. Аналіз результатів фасилітативної взаємодії
2. 2.1	**Корекційно-розвивальна робота** Проведення навчальних занять, спрямованих на позитивну динаміку готовності школярів до фасилітативної взаємодії	Зміст програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії	2016-2019 рр.	Учні експеримен-тальних класів	Журнал фасилітатора. Аналіз результатів фасилітативної взаємодії на заняттях
2.2	Виконання завдань в робочих зошитах	Зміст програми формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії	2016-2019 рр.	Учні експеримен-тальних класів	Робочий зошит. Аналіз результатів фасилітативної взаємодії
3. 3.1	**Психологічна профілактика** Робота з вчителями, виступи на педагогічних радах	Система оцінки досягнення за-планованих результатів фасилітативної	2016-2019 рр.	Вчителі, класні керівники	Обговорення результатів фасилітативної взаємодії

		взаємодії			
4. 4.1	**Експертна діяльність** Експертиза освітнього середовища на предмет можливостей формування у школярів готовності до фасилітативної взаємодії	Зміст експертизи фаси-літативної взаємодії	2016-2019 рр.	Вчителі	Обговорення результатів експертної діяльності
5.	**Консультативна діяльність** Підтримка учасників фасилітативної взаємодії у питаннях розвитку, виховання та навчання за допомогою засобів психологічного консультування	Система консультативної діяльності	2016-2019 рр.	Учні експеримен-тальних класів, батьки, вчителі	Обговорення результатів консульта-тивної діяльності

Додаток Ж

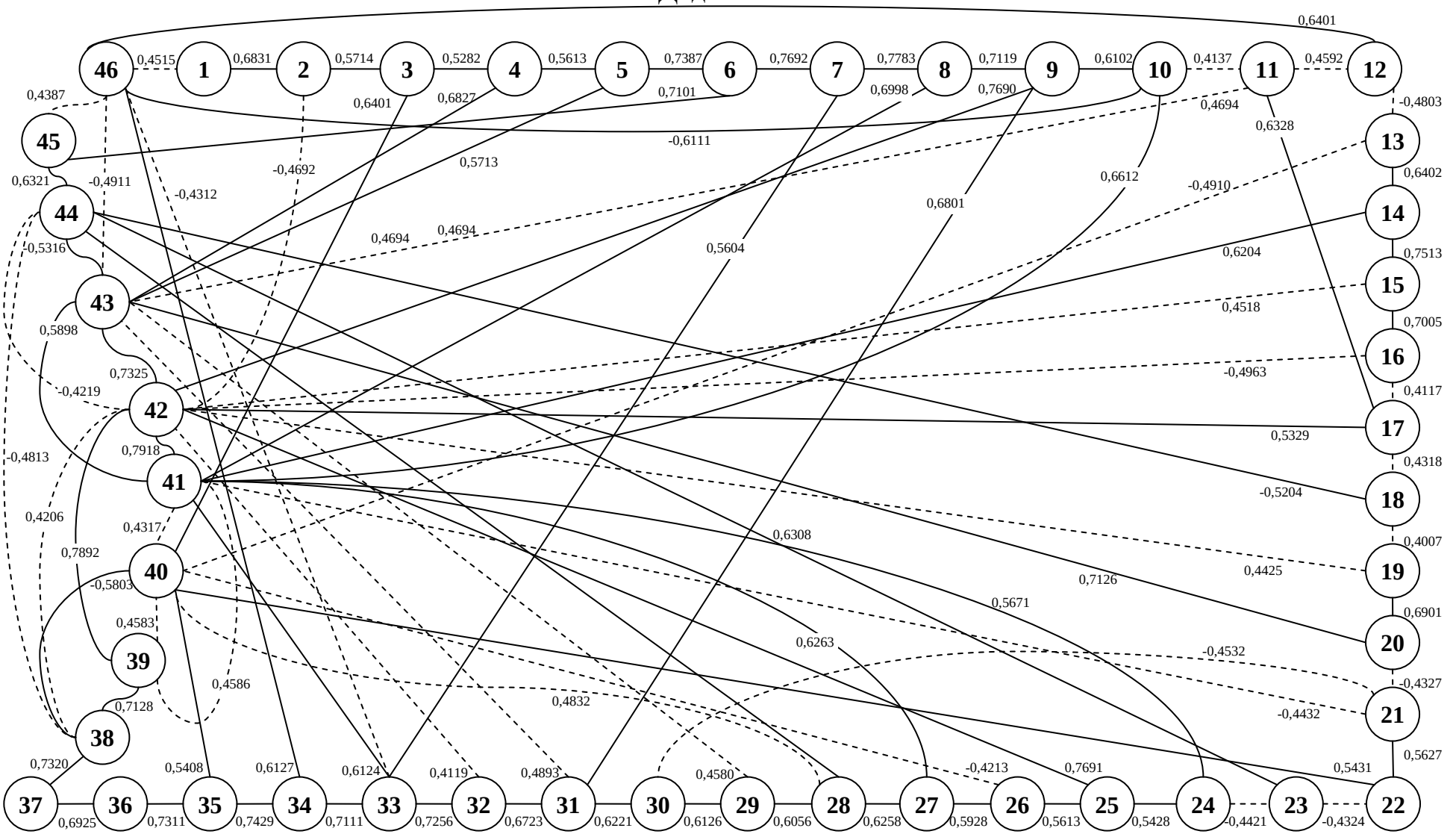


Рис. Ж.1. **Кореляційні зв’язки між типами спрямованості школярів у міжособистісному спілкуванні та розвитком їх пізнавальних процесів (в балах, за результатами кореляційного аналізу)**

Умовні позначки:
кореляції значущі на рівні достовірності ρ<0,01: ———— кореляції значущі на рівні достовірності ρ<0,05: - - - - - - - - -

1. Довільна увага
2. Післядовільна увага
3. Вибірковість уваги
4. Концентрація уваги
5. Розподіл уваги
6. Переключення уваги
7. Стійкість уваги
8. Інтенсивність уваги
9. Швидкість уваги
10. Творча уява
11. Активна уява
12. Конкретна уява
13. Абстрактна уява
14. Пластична уява
15. Містична уява
16. Мимовільна уява
17. Довільна уява
18. Мимовільна увага
19. Чіткість уваги
20. Ясність уваги
21. Відволікання
22. Відтворювання уяви
23. Пасивна уява
24. Вибірковість сприймання
25. Предметність сприймання
26. Актуалізація
27. Осмислення
28. Константність сприймання
29. Цілісність сприймання
30. Аналіз
31. Порівняння
32. Абстрагування
33. Синтез
34. Конкретизація
35. Узагальнення
36. Систематизація
37. Класифікація
38. Дедуктивні умовиводи
39. Евристичні судження
40. Конформна спрямованість у міжособистісному спілкуванні
41. Діалогічна спрямованість у міжособистісному спілкуванні
42. Фасилітативна спрямованість у міжособистісному спілкуванні
43. Альтероцентристська спрямованість у міжособистісному спілкуванні
44. Індиферентна спрямованість у міжособистісному спілкуванні
45. Маніпулятивна спрямованість у міжособистісному спілкуванні
46. Авторитарна спрямованість у міжособистісному спілкуванні

Додаток З

Таблиця З.1

Показники мотиваційного компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії (в балах, за результатами факторного аналізу)

Категорії мотиваційного компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Ек1	Ек2	Ек3	Значущі різниці	К1	К2	К3	Значущі різниці
Категорія S – Суб'єкт	0,342	0,431	0,728	$\rho < 0,01$	0,389	0,420	0,714	$\rho < 0,01$
Категорія R – Активність	0,721	0,687	0,498	$\rho < 0,05$ (гр. Ек1)	0,716	0,724	0,619	–
Категорія SR – Саморозвиток	-0,315**	0,356**	0,705	$\rho < 0,01$	-0,297**	0,405**	0,721	$\rho < 0,01$
Категорія L – Відпочинок	0,756	0,683	0,513	$\rho < 0,05$ (гр. Ек1)	0,629	0,758	0,507	$\rho < 0,05$ (К2)
Категорія C – Інші люди	0,492*	0,6895*	0,514	–	0,408*	643*	0,409	$\rho < 0,05$ (К2)
Категорія E – Пізнання	0,531*	0,798*	0,711	$\rho < 0,05$ (Ек1)	0,618	0,690	0,729	$\rho < 0,05$ (К1)
Категорія P – Оволодіння	0,613	714	0,728	–	0,649	682	0,714	–

* – різниця в результатах є значущою на рівні достовірності $\rho<0,05$;

** – різниця в результатах є значущою на рівні достовірності $\rho<0,01$.

Додаток З

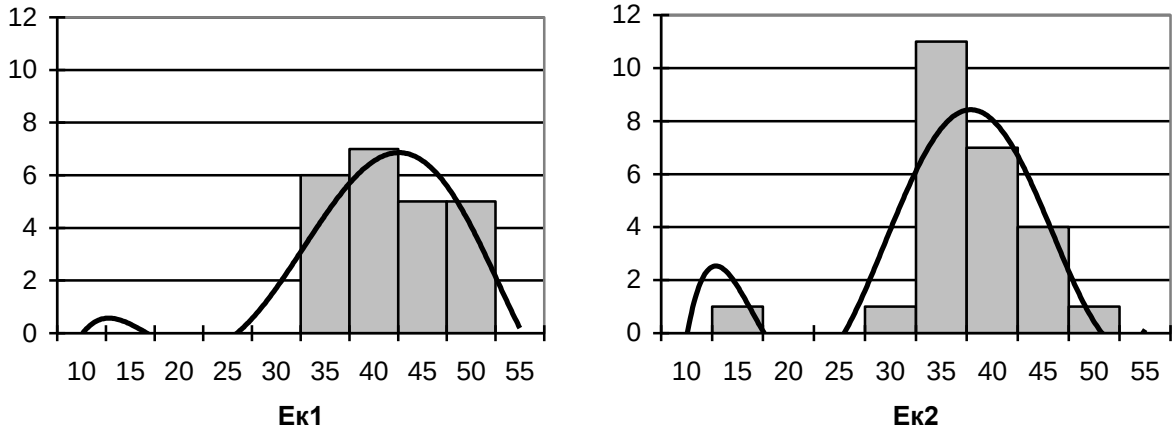


Рис. З.1. **Категоризована гістограма відмінностей за категорією С – Інші люди між експериментальними вибірками молодших школярів (Ек1) та учнів підліткового віку ($Е_к2$) (констатувальне дослідження)**

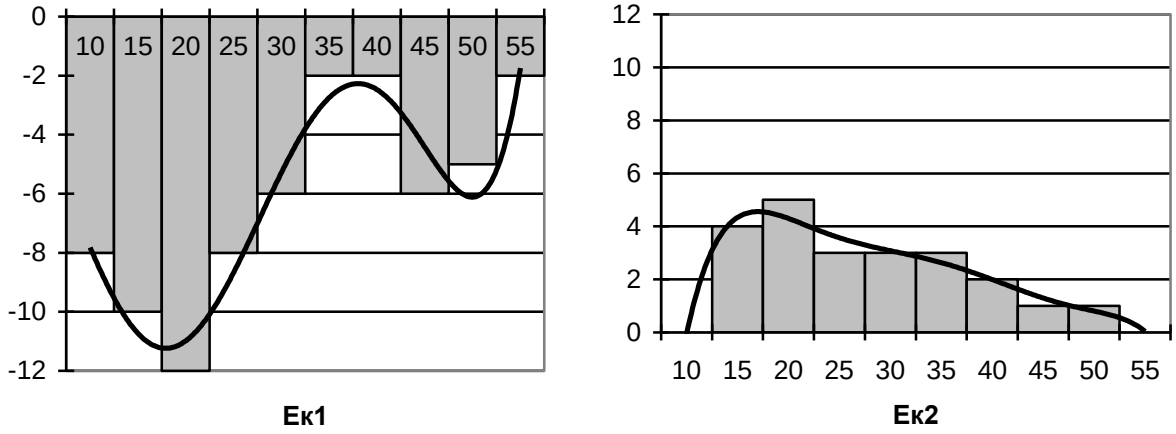


Рис. З.2. **Категоризована гістограма за категорією SR – саморозвиток між експериментальними вибірками молодших школярів (Ек1) та учнів підліткового віку ($Е_к2$) (констатувальне дослідження)**

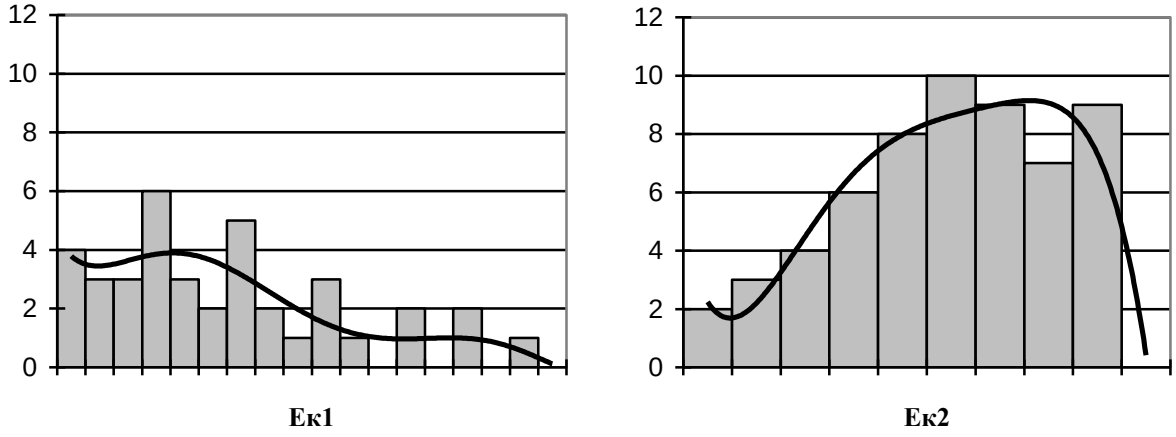


Рис. 3.3. **Категоризована гістограма відмінностей за категорією Е – Пізнання між експериментальними вибірками молодших школярів ($Е_к1$) та учнів підліткового віку ($Е_к2$) (констатувальне дослідження)**

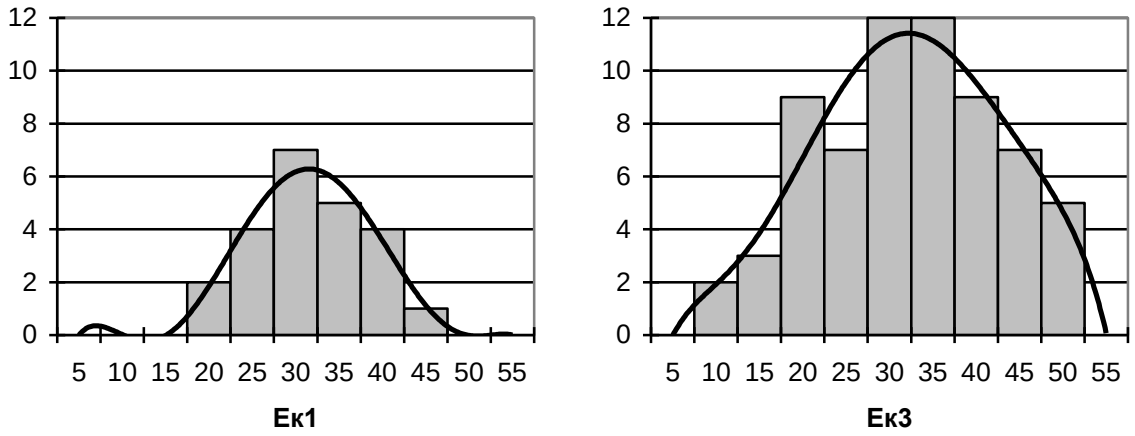


Рис. 3.4. **Категоризована гістограма за категорією S – суб'єкт між експериментальними вибірками молодших школярів ($Е_к1$) та старшокласників ($Е_к3$) (констатувальне дослідження)**

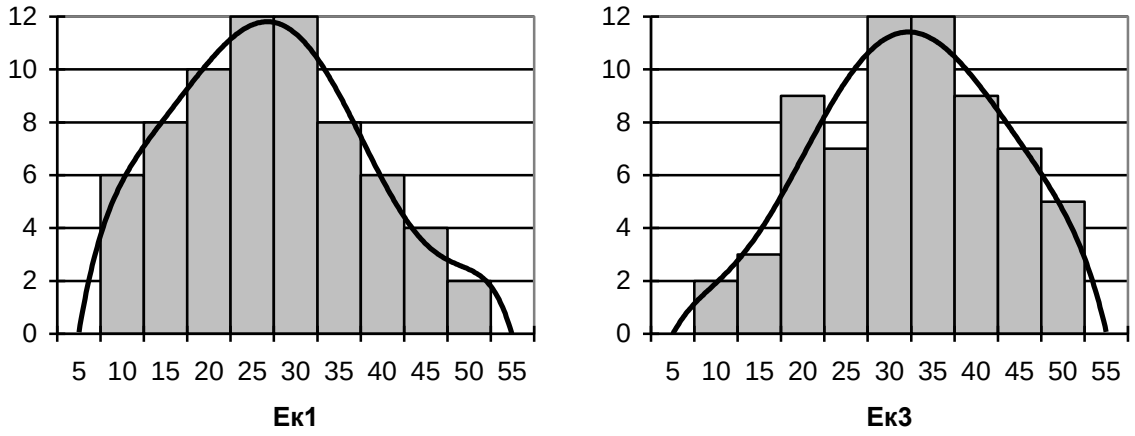


Рис. 3.5. **Категоризована гістограма за категорією S – суб'єкт між експериментальними вибірками підлітками ($E_к2$) та старшокласників ($E_к3$) (констатувальне дослідження)**

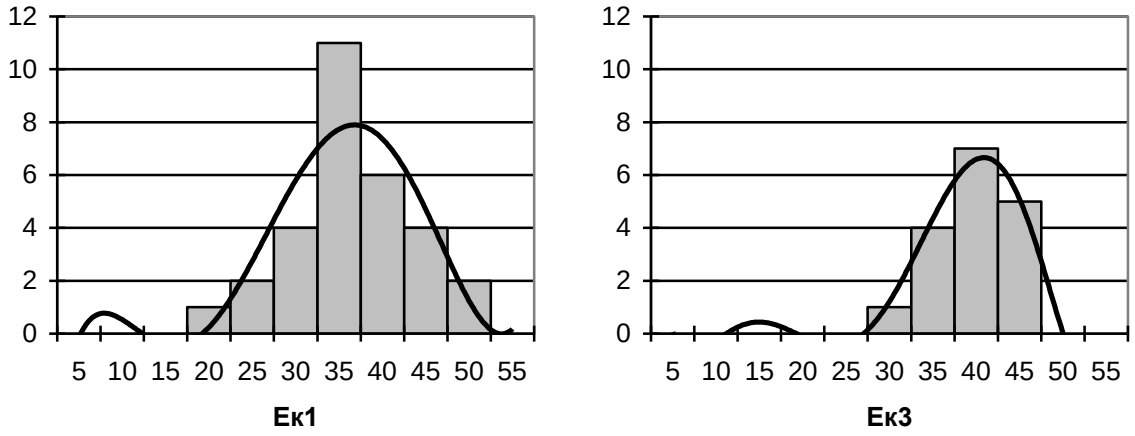


Рис. 3.6. **Категоризована гістограма за категорією R – активність між експериментальними вибірками молодших школярів ($E_к1$) та старшокласників ($E_к3$) (констатувальне дослідження)**

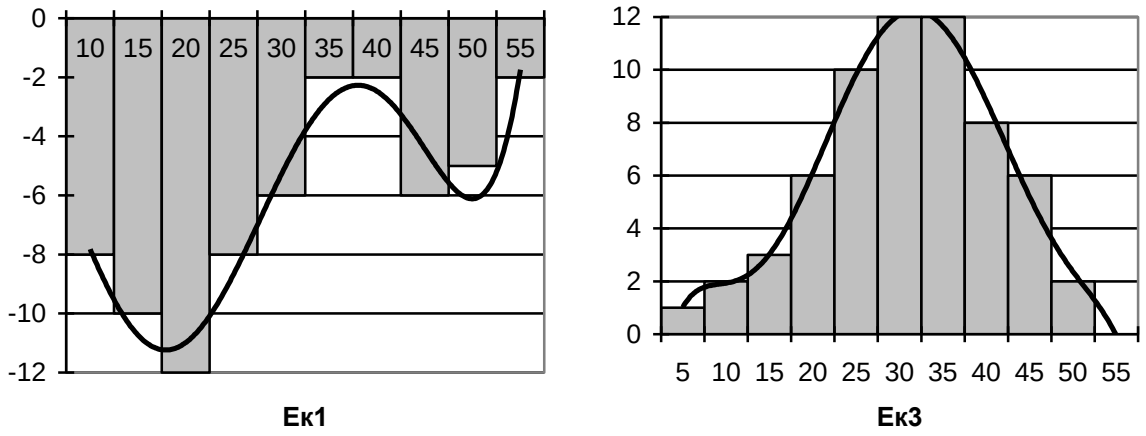


Рис. 3.7. **Категоризована гістограма за категорією SR – саморозвиток між експериментальними вибірками молодших школярів ($E_к1$) та старшокласників ($E_к3$) (констатувальне дослідження)**

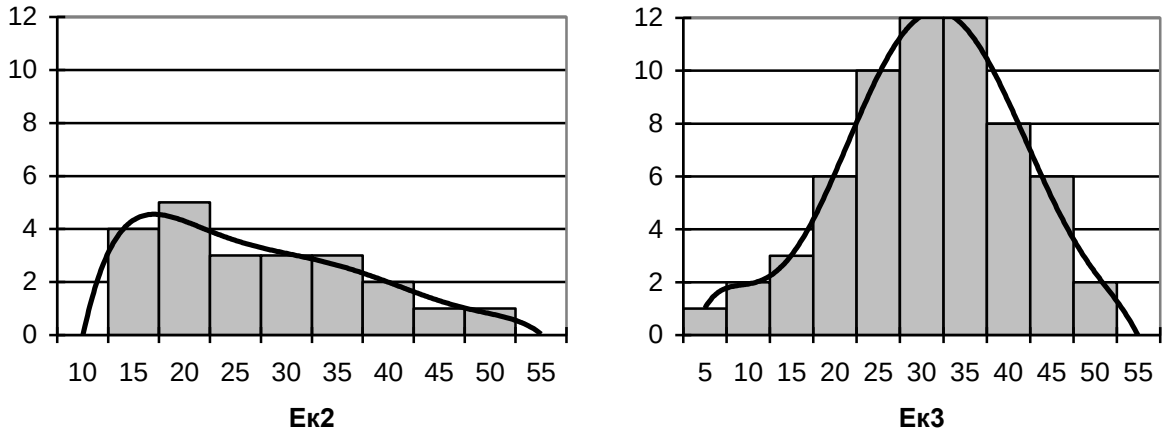


Рис. 3.8. **Категоризована гістограма за категорією SR – саморозвиток між експериментальними вибірками підлітків ($E_к2$) та старшокласників ($E_к3$) (констатувальне дослідження)**

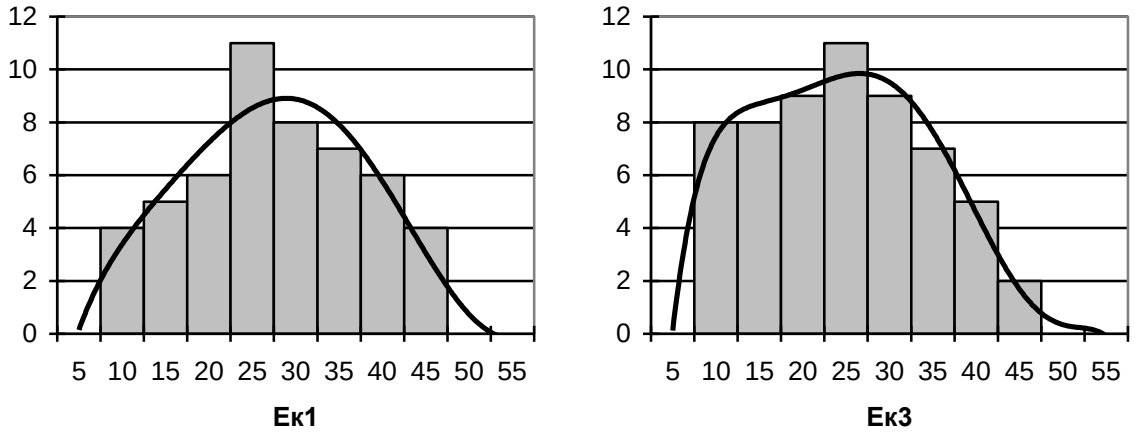


Рис. 3.9. **Категоризована гістограма за категорією L – відпочинок між експериментальними вибірками підлітків ($E_к1$) та старшокласників ($E_кЗ$) (констатувальне дослідження)**

Додаток К

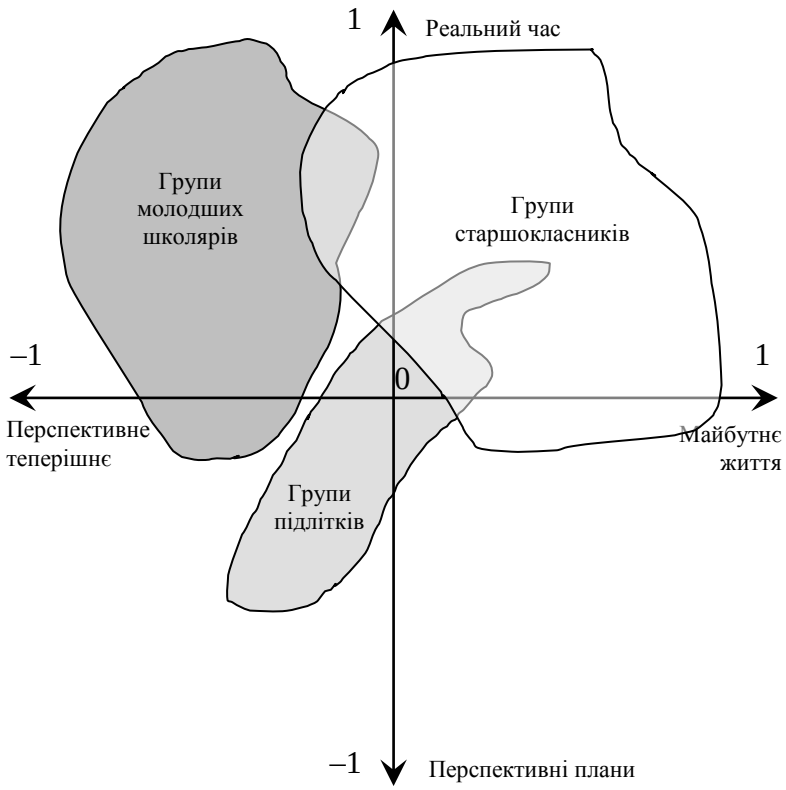


Рис. К.1. Семантичний простір мотиваційних доменів старшокласників, підлітків та молодших школярів експериментальних та контрольних груп (за методом семантичного диференціалу, констатувальне дослідження)

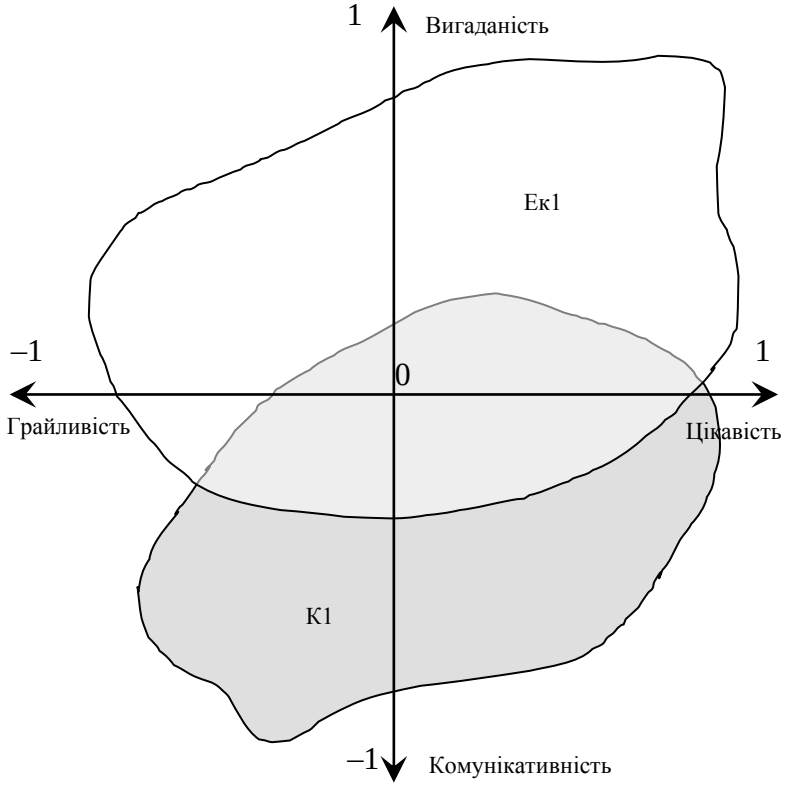


Рис. К.2. Семантизація змістового компонента готовності молодших школярів до фасилітативної взаємодії (за методом семантичного диференціалу, констатувальне дослідження)

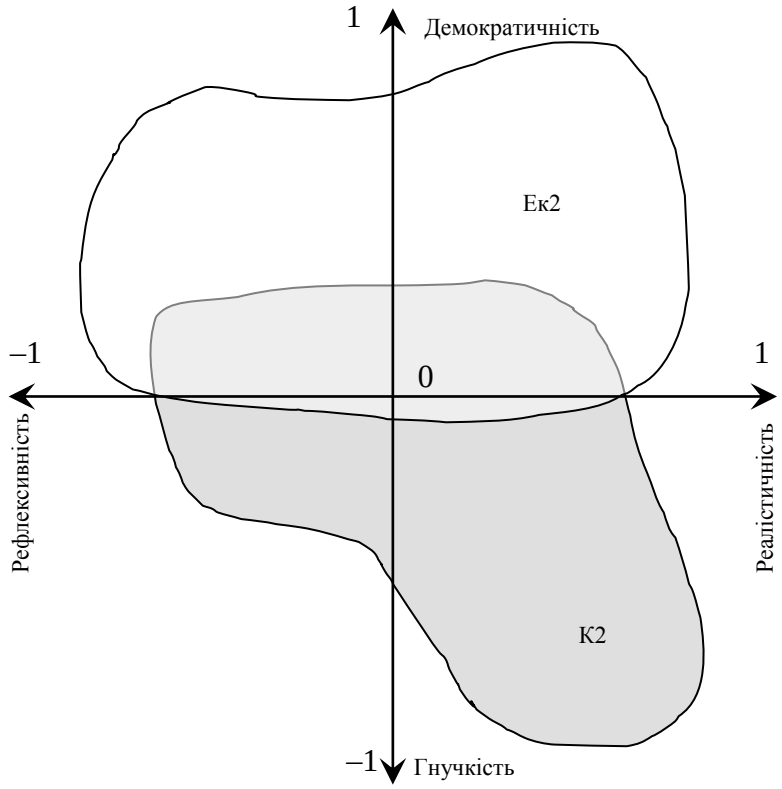


Рис. К.3. Семантизація змістового компонента готовності підлітків до фасилітативної взаємодії (за методом семантичного диференціалу, констатувальне дослідження)

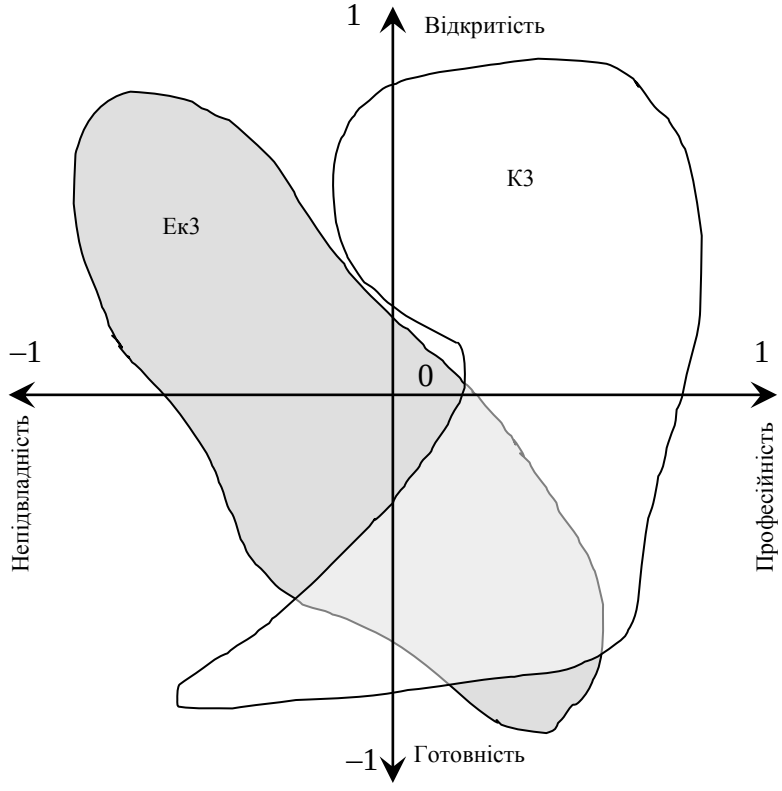


Рис. К.4. Семантизація змістового компонента готовності старшокласників до фасилітативної взаємодії (за методом семантичного диференціалу, констатувальне дослідження)

Додаток Л

Таблиця Л.1

Косокутова факторизація даних молодших школярів за операціональним компонентом готовності до фасилітативної взаємодії

Змінні	Фактор 1	Фактор 2
Пізнання	0,7015	-0,0005
Задоволення	0,6983	-0,0011
Емпатія	0,6816	0,0032
Мотивація до цікавої фасилітативної взаємодії	0,6514	-0,0004
Щастя інших	0,6402	0,0023
Акуратність	0,6236	-0,0004
Виконавчість	0,6004	-0,0001
Життєрадісність	0,5986	0,0027
Відкритість до теперішнього	0,5848	0,0018
Чесність	0,5713	0,0005
Терплячість	0,5304	-0,0063
Самоконтроль	0,5225	-0,0007
Незалежність	0,5118	-0,0021
Наявність хороших і вірних друзів своєї статті	0,5009	-0,0043
Розвиток	0,0015	0,5611
Продуктивне життя	0,0061	0,5102
Загальний високий рівень мотивації до навчання	-0,0024	0,4714
Впевненість у собі	-0,0028	0,4213
Задоволення	-0,0019	0,4053
Сміливість у відстоюванні своєї точки зору	-0,0011	0,3997
Наявність хороших і вірних друзів протилежної статі	0,0008	0,3816
Ефективність у фасилітативній взаємодії	-0,0001	0,3514
Відкритість до майбутнього	-0,0002	0,3401
Локус контролю – Я	-0,0003	0,3327
Локус контролю – Життя	0,0029	0,3218
Питома вага фактора, в балах	**7,3**	**4,8**

Таблиця Л.2

Косокутова факторизація даних підлітків за операціональним компонентом готовності до фасилітативної взаємодії

Змінні	Фактор 1	Фактор 2
Активне життя	0,7594	-0,0052
Любов	0,7412	-0,0023
Наявність хороших друзів своєї статі	0,7307	0,0019
Наявність хороших друзів протилежної статі	0,7299	0,0028
Високий рівень мотивації до фасилітативної взаємодії	0,7121	0,0032
Впевненість в собі	0,7005	-0,0016
Задоволення	0,6927	-0,0001
Життєрадісність	0,6813	-0,0004
Відповідальність	0,6744	-0,0042
Терплячість	0,6526	0,0027
Самоконтроль	0,6402	-0,0021
Ефективність у фасилітативній взаємодії	-0,0031	0,5992
Локус контролю – Я	-0,0037	0,5813
Локус контролю – Життя	0,0028	0,5721
Сміливість у відстоюванні своєї точки зору	0,0092	0,5611
Професійне самовизначення	-0,0011	0,5525
Орієнтованість на взаємодію з іншими	-0,0020	0,5421
Суспільне визнання	-0,0019	0,5219
Продуктивне життя	-0,0233	0,5006
Відкритість до теперішнього	-0,0051	0,5002
Відкритість до майбутнього	0,0004	0,4997
Питома вага фактора, в балах	**8,1**	**5,6**

Таблиця Л.3

Косокутова факторизація даних старшокласників за операціональним компонентом готовності до фасилітативної взаємодії

Змінні	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Особистісно значуща взаємодія	0,7612	0,0052	-0,0004	-0,0023
Пізнання	0,7410	0,0016	0,0028	-0,0046
Задоволення	0,7325	-0,0001	0,0027	0,0021
Емпатія	0,7220	-0,0027	-0,0013	0,0028
Загальний високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісної сфери особистості	0,7117	0,0005	-0,0015	0,0026
Цілі фасилітативної взаємодії	0,7009	-0,0024	0,0003	-0,0028
Статеве самовизначення	-0,0001	0,6830	0,0024	0,0025
Щастя інших	0,0023	0,6775	0,0027	-0,0004
Акуратність	0,0001	0,6312	0,0005	0,0003
Виконавчість	-0,0028	0,6115	0,0012	0,0004
Дорослість	-0,0029	0,6007	0,0007	-0,0006
Відкритість до теперішнього	0,0063	0,5823	0,0028	0,0001
Активність	0,0005	0,5712	-0,0001	0,0016
Велика кількість об’єктів часової перспективи	0,0027	0,5520	-0,0003	0,0004
Високий рівень мотивації до фасилітативної взаємодії	-0,0001	0,0007	0,5316	-0,0002
Особистісне самовизначення	0,0005	0,0011	0,5002	0,0003
Забезпечене життя	0,0023	0,0022	0,4830	0,0014
Суспільне визнання	0,0028	-0,0027	0,4719	0,0016
Продуктивне життя	-0,0001	-0,0005	0,4702	0,0020
Цілі фасилітативної взаємодії	-0,0022	0,0028	0,4692	-0,0006
Процес фасилітативної взаємодії	0,0004	0,0001	0,4690	0,0024
Результат фасилітативної взаємодії	-0,0001	-0,0017	0,4569	0,0028
Локус контролю – Я	0,0022	0,0004	0,4501	-0,0003
Локус контролю – Життя	0,0040	0,0016	0,4327	-0,0024
Темпоральна парадигма оточуючої дійсності	-0,0005	-0,0011	0,4204	-0,0027
Професійне самовизначення	0,0012	0,0017	0,0028	0,3990
Наявність друзів	-0,0063	-0,0074	-0,0025	0,3829
Визнання друзів обох статей як особистісно значущих	-0,0001	-0,0028	-0,0022	0,3712
Пізнання	-0,0003	0,0024	0,0050	0,3560
Продуктивна фасилітативна взаємодія	-0,0021	0,0016	0,0028	0,3421
Раціоналізм	0,0027	0,0069	0,0037	0,3328
Фасилітація інших людей	0,0011	-0,0050	-0,0077	0,3305
Ефективність фасилітативної взаємодії	0,0022	0,0024	-0,0056	0,3216
Питома вага фактора, в балах	**6,8**	**5,4**	**4,7**	**3,1**

Додаток М

Таблиця М.1

Показники мотиваційного компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії (в балах, за результатами факторного аналізу)

Категорії мотиваційного компоненту готовності школярів до фасилітативної взаємодії	Констатувальний експеримент						Заключний зріз формувального експерименту					
	Ек1	Ек2	Ек3	К1	К2	К3	Ек1	Ек2	Ек3	К1	К2	К3
Категорія S – Суб'єкт	0,342	0,431	0,728	0,389	0,420	0,714	0,525*	0,682**	0,725	0,343	0,390	0,706
Категорія R – Активність	0,721	0,687	0,498	0,716	0,724	0,619	0,714	0,698	0,731**	0,694	0,685	0,653
Категорія SR – Саморозвиток	-0,315**	0,356**	0,705	-0,297**	0,405**	0,721	0,458**	0,711**	0,709	-0,312	0,428	0,691
Категорія L – Відпочинок	0,756	0,683	0,513	0,629	0,758	0,507	0,715	0,673	0,619	0,631	0,722	0,587
Категорія C – Інші люди	0,492*	0,6895*	0,514	0,408*	643*	0,409	0,690**	0,703	0,784*	0,513	0,618	0,494
Категорія E – Пізнання	0,531*	0,798*	0,711	0,618	0,690	0,729	0,738**	0,714	0,719	0,509	0,623	0,712
Категорія P – Оволодіння	0,613	714	0,728	0,649	682	0,714	0,629	0,752	0,734	0,697	0,654	0,703

* – різниця в результатах є значущою на рівні достовірності $\rho<0,05$;

** – різниця в результатах є значущою на рівні достовірності $\rho<0,01$.

Додаток М

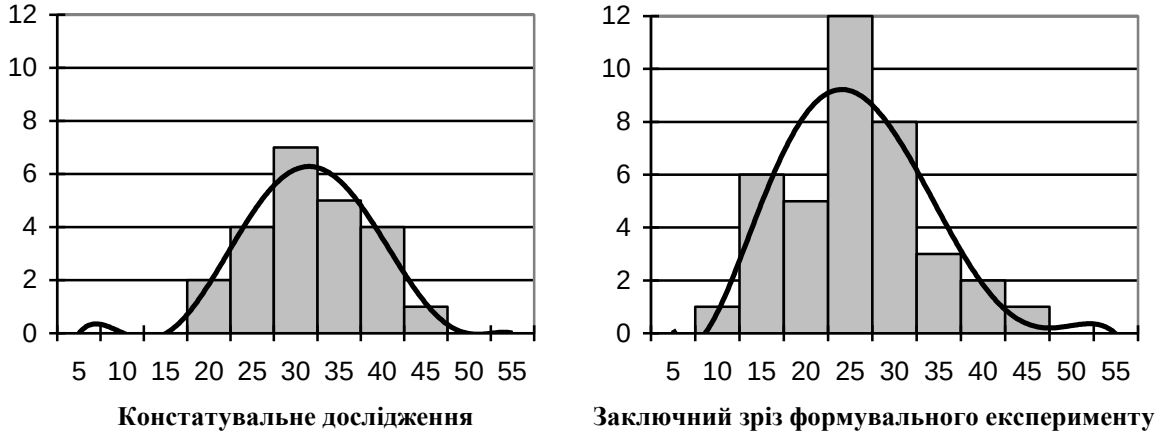


Рис. М.1. **Категоризована гістограма за категорією S – суб'єкт у вибірці молодших школярів групи $E_к1$ на різних етапах емпіричного дослідження**

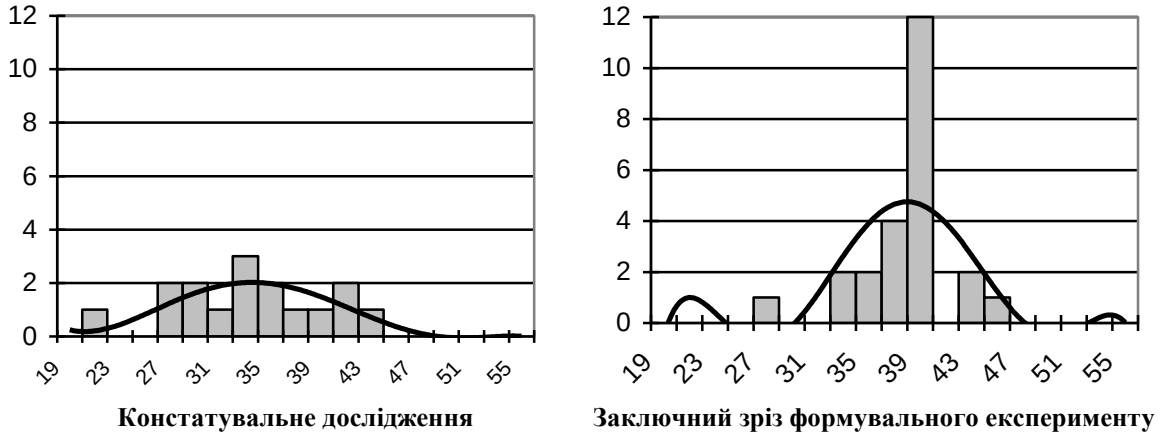


Рис. М.2. **Категоризована гістограма за категорією S – суб'єкт у вибірці підлітків групи $E_к2$ на різних етапах емпіричного дослідження**

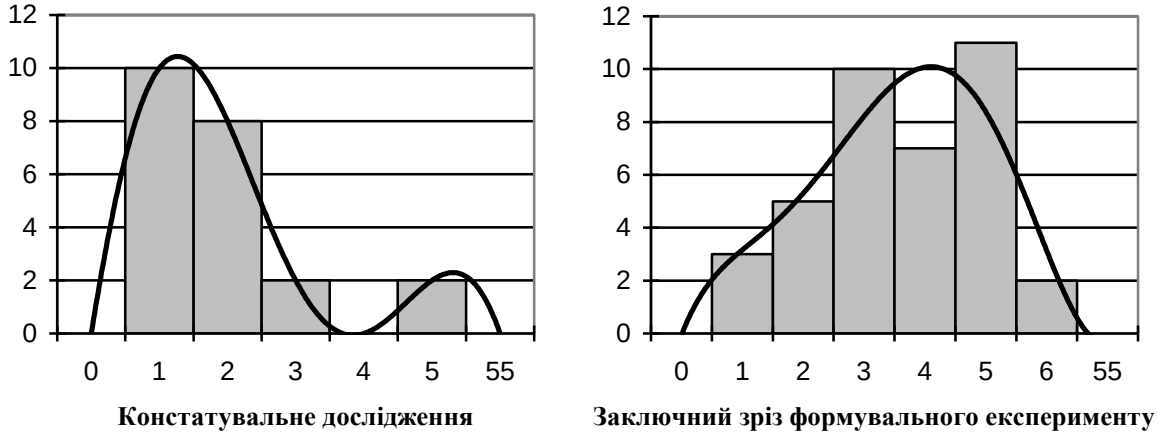


Рис. М.3. **Категоризована гістограма за категорією R – активність у вибірці старшокласників групи $Е_к3$ на різних етапах емпіричного дослідження**

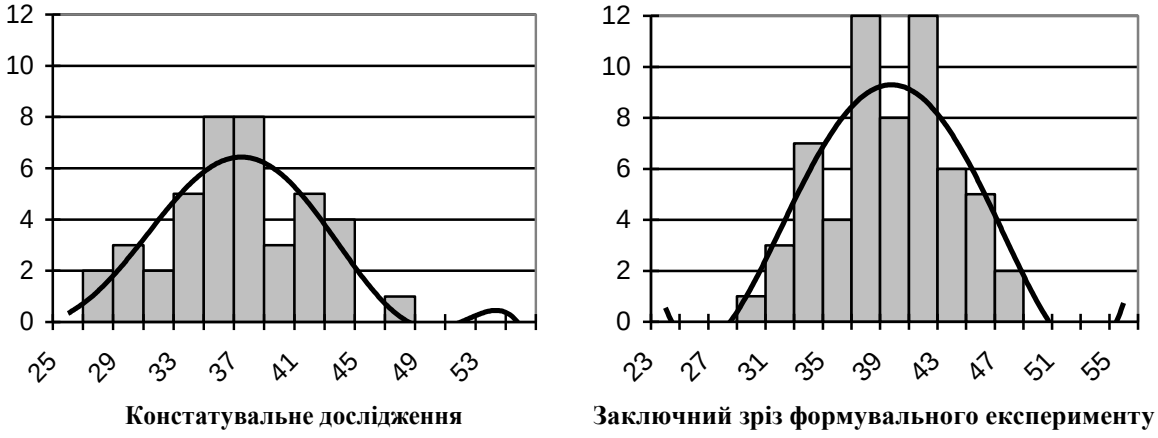


Рис. М.4. **Категоризована гістограма за категорією SR – активність у вибірці молодших школярів групи $Е_к1$ на різних етапах емпіричного дослідження**

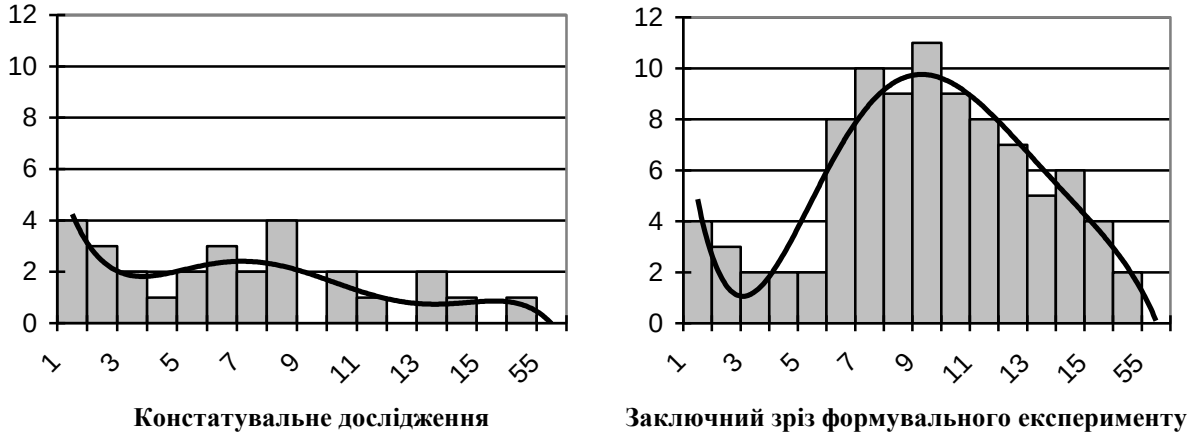


Рис. М.5. **Категоризована гістограма за категорією SR – саморозвиток у вибірці підлітків групи $Е_к2$ на різних етапах емпіричного дослідження**

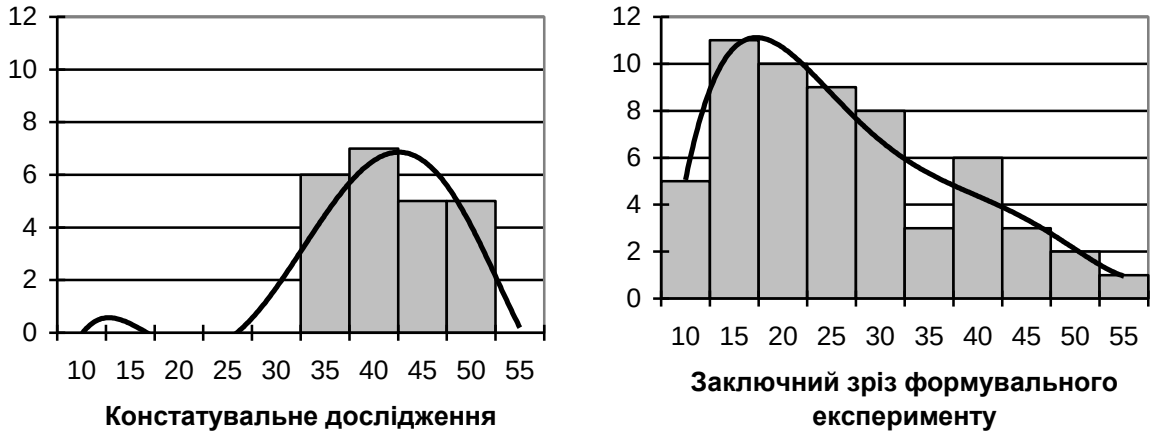


Рис. М.6. **Категоризована гістограма за категорією С – інші люди у вибірці молодших школярів групи $Е_к1$ на різних етапах емпіричного дослідження**

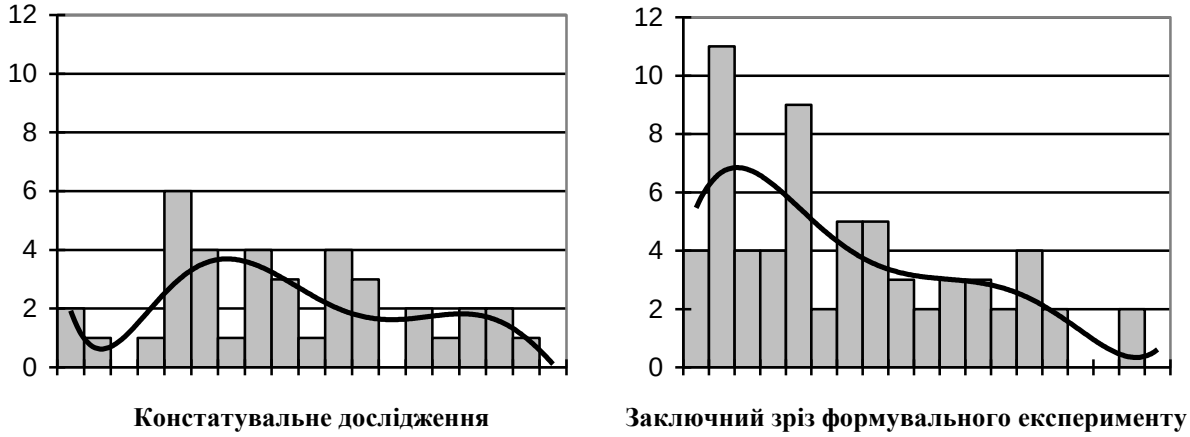


Рис. М.7. **Категоризована гістограма за категорією С – інші люди у вибірці старшокласників групи $Е_к3$ на різних етапах емпіричного дослідження**

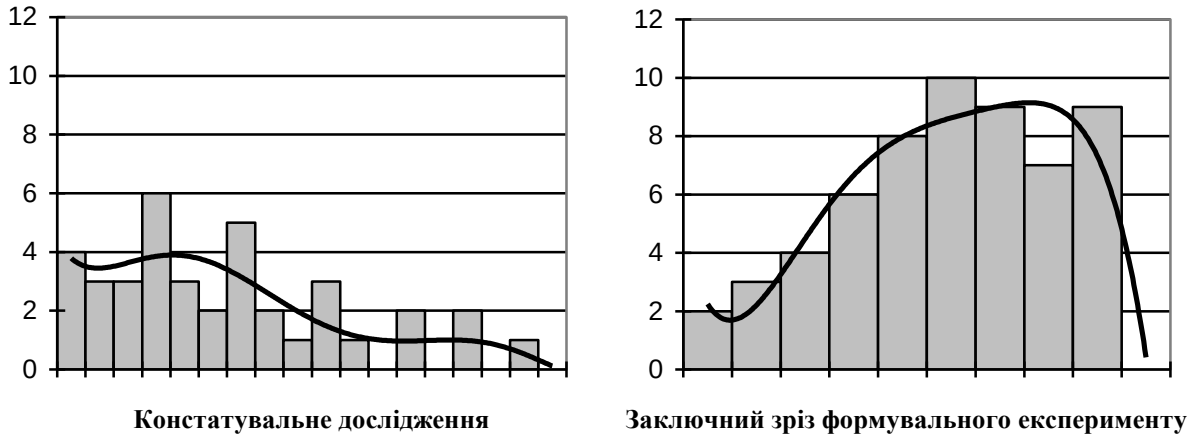


Рис. М.8. **Категоризована гістограма за категорією Е – пізнання у вибірці старшокласників групи $Е_к1$ на різних етапах емпіричного дослідження**

Додаток Н

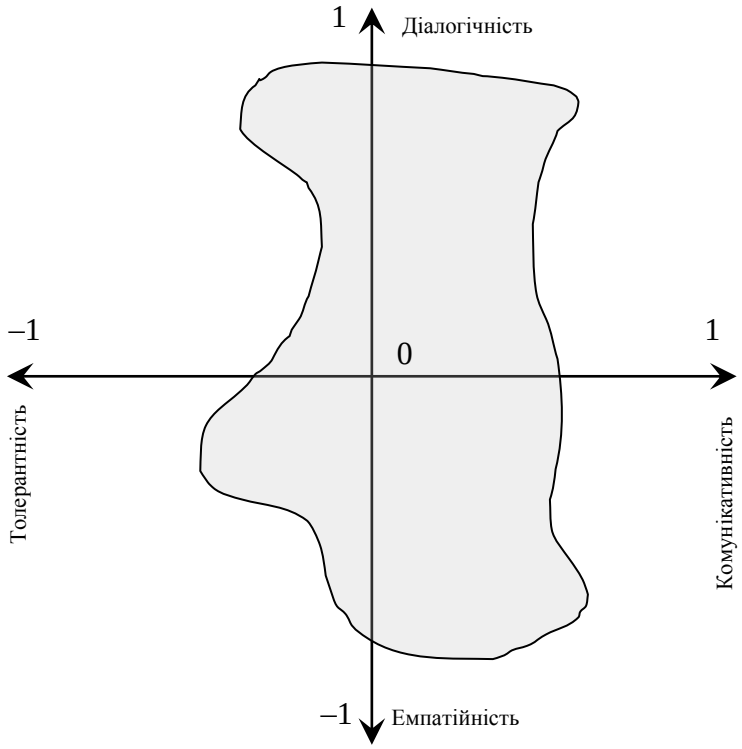


Рис. Н.1. **Семантизація змістового компонента готовності молодших школярів групи $Е_к1$ до фасилітативної взаємодії наприкінці формувального експерименту**

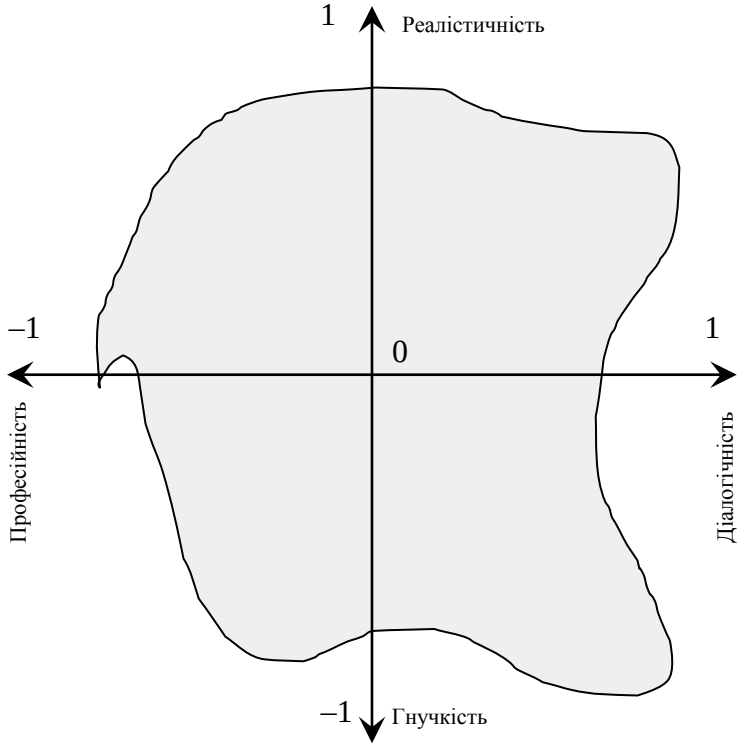


Рис. Н.2. **Семантизація змістового компонента готовності підлітків групи $Е_к2$ до фасилітативної взаємодії наприкінці формувального експерименту**

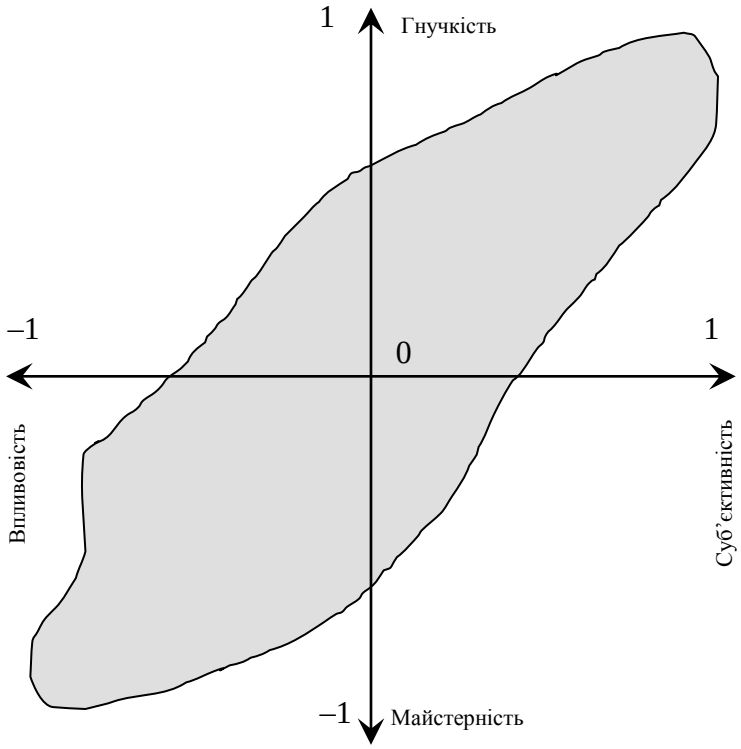


Рис. Н.3. **Семантизація змістового компонента готовності старшокласників групи $Е_к3$ до фасилітативної взаємодії наприкінці формувального експерименту**

Додаток П

Таблиця П.1

Косокутова факторизація даних молодших школярів класу $Е_к1$ за операціональним компонентом готовності до фасилітативної взаємодії

Назва змінної	Фактор 1	Фактор 2
Активне життя	0,7231	-0,0003
Наявність хороших і вірних друзів обох статей	0,7143	-0,0014
Розвиток	0,7055	0,0058
Творчість	0,6864	0,0062
Мотивація до цікавої фасилітативної взаємодії	0,6532	-0,0001
Впевненість у собі	0,6402	-0,0005
Задоволення	0,6300	-0,0007
Свобода	0,6215	-0,0018
Ефективність фасилітативної взаємодії	0,6127	0,0029
Особистісний розвиток у фасилітативній взаємодії	0,6033	-0,0006
Життєрадісність	0,5714	0,0013
Вихованість	0,5202	0,0042
Відповідальність	-0,0004	0,6124
Акуратність	-0,0032	0,5933
Незалежність	0,0026	0,5719
Освіченість	-0,0028	0,5629
Виконавчість	-0,0002	0,5002
Самоконтроль	-0,0001	0,4830
Терплячість	0,0004	0,4715
Емпатія	-0,0053	0,4401
Ефективність у справах	0,0028	0,4027
Питома вага фактора, в балах	**9,4**	**5,8**

Таблиця П.2

Косокутова факторизація даних підлітків за операціональним компонентом готовності до фасилітативної взаємодії

Назва змінної	Фактор 1	Фактор 2
Цікава фасилітативна взаємодія	0,7916	-0,0016
Здоров'я	0,7611	-0,0023
Розвиток	0,7402	0,0007
Вихованість	0,7233	0,0001
Незалежність	0,7158	-0,0005
Відповідальність	0,7002	0,0004
Широта поглядів	0,6834	-0,0015
Любов	0,6707	0,0036
Суспільне визнання	0,6315	0,0082
Задоволення від фасилітативної взаємодії	0,6297	-0,0018
Наявність вірних і справжніх друзів обох статей	0,6005	-0,0003
Продуктивне життя	0,6001	0,0021
Локус контролю – Я	0,5831	-0,0025
Ефективність у фасилітативній взаємодії	0,5529	0,0028
Щастя інших у фасилітативній взаємодії	0,5119	0,0026
Продуктивність фасилітативної взаємодії	0,4903	0,0011
Емпатія у фасилітативній взаємодії	0,4758	-0,0004
Задоволення	-0,0018	0,5297
Пізнання	0,0024	0,5294
Незалежність	0,0031	0,5103
Чесність	-0,0017	0,4917
Незалежність у фасилітативній взаємодії	0,0018	0,4828
Пізнання у фасилітативній взаємодії	-0,0008	0,4701
Сміливість у відстоюванні своєї точки зору у фасилітативній взаємодії	0,0024	0,4425
Самоконтроль у фасилітативній взаємодії	-0,0033	0,4002
Питома вага фактора, в балах	**8,9**	**5,0**

Таблиця П.3

Косокутова факторизація даних старшокласників за операціональним компонентом готовності до фасилітативної взаємодії

Назва змінної	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Продуктивне життя	0,7452	-0,0028	0,0071
Пізнання	0,7311	0,0014	0,0027
Цікава діяльність	0,7302	0,0010	0,0012
Здоров’я	0,7227	0,0007	-0,0013
Суспільне визнання	0,7105	0,0022	-0,0004
Свобода	0,7001	0,0021	-0,0025
Творчість	0,6804	-0,0068	0,0011
Впевненість в собі	0,6722	-0,0017	-0,0019
Життєрадісність	0,6658	-0,0005	-0,0001
Високі запити	0,6515	-0,0001	-0,0007
Вихованість	0,6402	0,0011	0,0021
Відповідальність	0,6329	0,0018	0,0022
Освіченість	0,6301	0,0078	0,0027
Незалежність	0,6220	-0,0003	0,0020
Акуратність	0,6107	0,0004	-0,0030
Емпатія	0,6023	-0,0002	-0,0005
Терплячість	0,5924	0,0003	-0,0003
Чесність	0,5829	0,0036	0,0012
Широта поглядів	0,5712	0,0019	0,0040
Тверда воля	0,5604	-0,0029	0,0020
Активне життя	-0,0058	0,6925	0,0059
Життєва мудрість	-0,0015	0,6801	-0,0025
Любов	0,0023	0,6744	0,0022
Наявність хороших і вірних друзів обох статей	0,0076	0,6617	0,0047
Розвиток	0,0019	0,6605	0,0009
Щастя інших	-0,0021	0,6528	-0,0020
Задоволення	-0,0007	0,6502	0,0014
Краса природи і мистецтва	-0,0013	0,6412	-0,0005
Акуратність	-0,0004	0,6399	-0,0010
Вихованість	-0,0023	0,6226	0,0007

Назва змінної	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Виконавчість	0,0018	0,6202	0,0053
Неприйняття недоліків своїх та інших	-0,0009	0,6115	0,0022
Раціоналізм	0,0011	0,6007	-0,0016
Самоконтроль	-0,0020	0,5524	-0,0018
Сміливість у відстоюванні своєї точки зору	-0,0029	0,5402	0,0003
Ефективність у справах	-0,0005	0,5372	0,0024
Особистісно значуща фасилітативна взаємодія	-0,0002	-0,0003	0,5401
Цілі фасилітативної взаємодії	0,0007	0,0046	0,5327
Спрямованість фасилітативної взаємодії	0,0015	0,0044	0,5225
Відкритість до теперішнього	-0,0020	-0,0041	0,5105
Свобода у виборі об’єктів часової перспективи	0,0004	0,0042	0,5007
Відкритість до майбутнього	-0,0008	-0,0006	0,4929
Високий рівень мотивації до фасилітативної взаємодії	-0,0001	-0,0003	0,4771
Локус контролю – Я	0,0003	0,0022	0,4653
Локус контролю – життя	0,0013	0,0021	0,4515
Темпоральна парадигма оточуючої дійсності	0,0024	0,0027	0,4402
Загальний високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісної сфери особистості	-0,0005	0,0029	0,4217
Забезпечення життя	0,0021	-0,0020	0,4126
Процес фасилітативної взаємодії	0,0027	0,0028	0,4008
Результат фасилітативної взаємодії	0,0022	0,0019	0,4005
Визнання друзів обох статей як особистісно значущих	0,0029	-0,0004	0,3727
Професійне самовизначення	-0,0021	-0,0005	0,3611
Продуктивна фасилітативна взаємодія	0,0022	-0,0007	0,3523
Фасилітація інших людей	0,0014	0,0016	0,3402
Ефективність фасилітативної взаємодії	0,0007	0,0023	0,3317
Питома вага фактора, в балах	**9,4**	**6,1**	**4,6**

Додаток Р

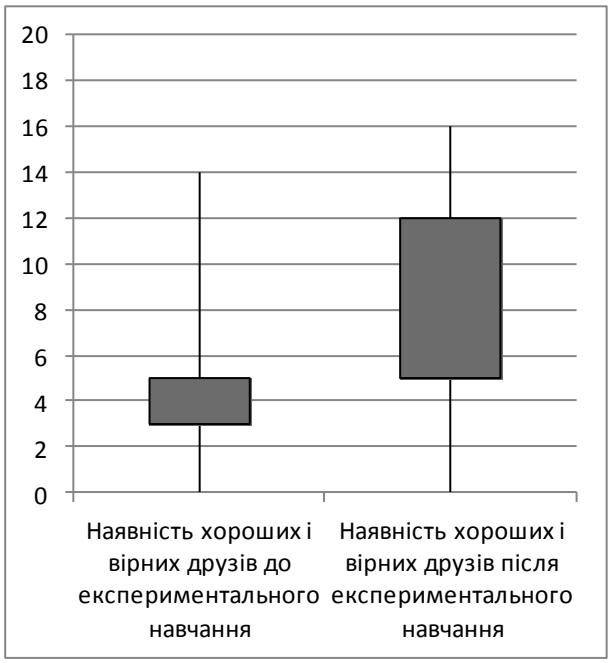


Рис. Р.1. **Діаграма розмаху переваг цінності «Наявність вірних друзів» в групі $Е_к3$ до і після експериментального навчання**

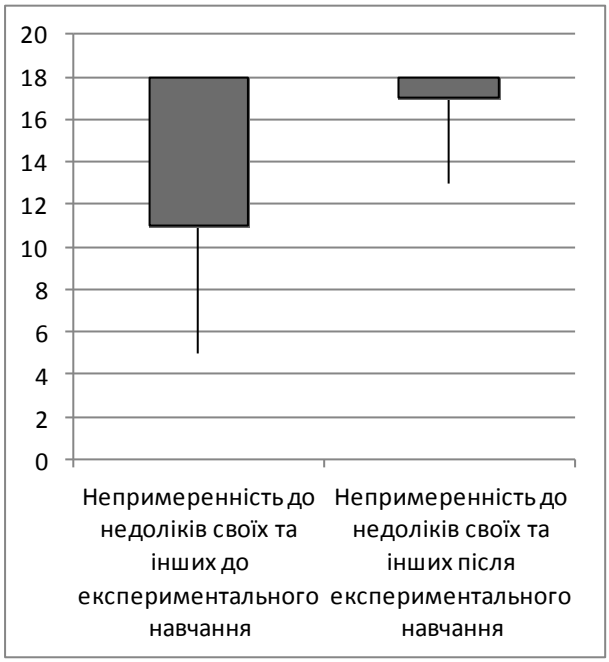


Рис. Р.2. **Діаграма розмаху переваг цінності «Непримеренність до недоліків своїх та інших» в групі $Е_к3$ до і після експериментального навчання**

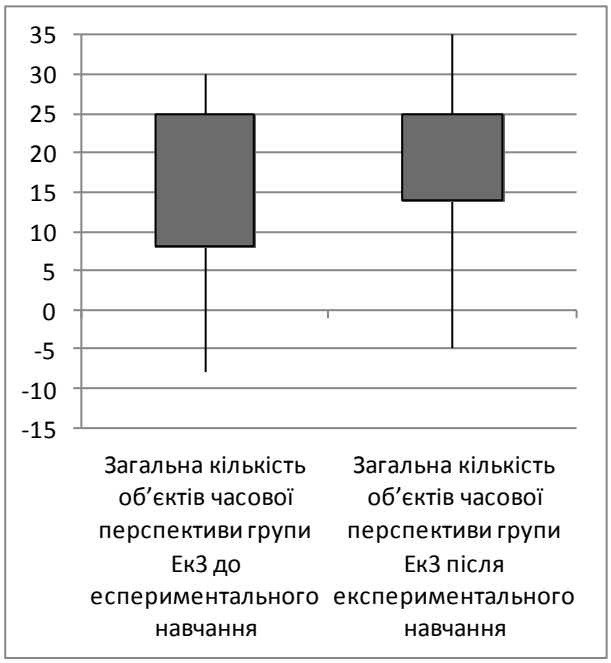


Рис. Р.3. **Діаграма розмаху загальної кількості об'єктів часової перспективи групи $Е_к$З до і після експериментального навчання**

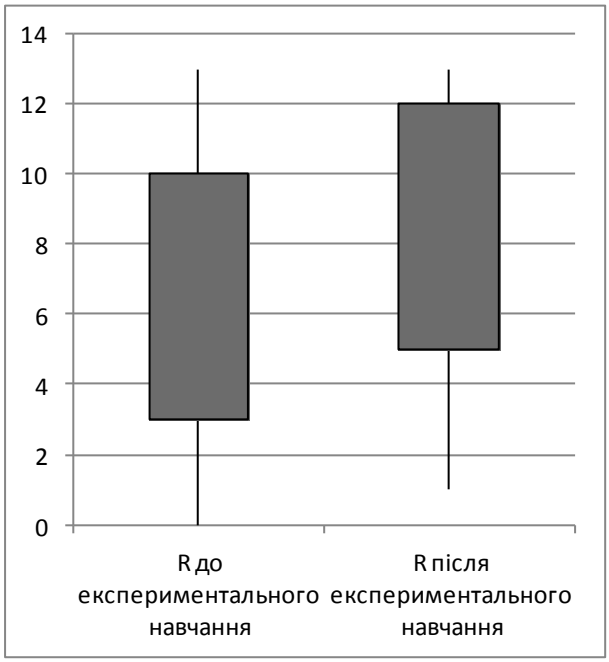


Рис. Р.4. **Діаграма розмаху згадок категорії мотиваційних об'єктів «Активність (R)» групи $Е_к$З до і після експериментального навчання**

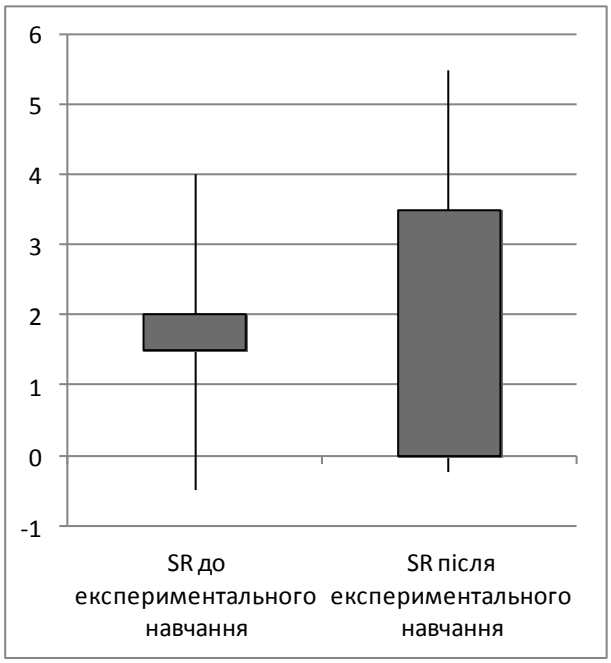


Рис. Р.5. **Діаграма розмаху згадок категорії мотиваційних об'єктів «Самореалізація (SR)» в групі $Е_к3$ до і після експериментального навчання**