МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ХУПАВЦЕВА НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 159.923:373.5.091.2

ПСИХОЛОГІЯ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
053 Психологія

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Переяслав – 2021

Дисертацією є рукопис

Роботу виконано в ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав), кафедра психології і педагогіки дошкільної освіти

Науковий консультант: доктор психологічних наук, професор
Михальчук Наталія Олександрівна,
Рівненський державний гуманітарний університет,
кафедра практики англійської мови, завідувачка

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор
Корніяка Ольга Миколаївна,
Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України,
лабораторія вікової психофізіології,
головний науковий співробітник

доктор психологічних наук, доцент
Гальцева Тетяна Олексіївна,
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти» ДОР,
кафедра психології, завідувачка

доктор психологічних наук, професор
Кривопишина Олена Анатоліївна,
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності МОН України,
кафедра практичної психології та педагогіки, професор

Захист відбудеться «26» березня 2021 р. об 11.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д.27.053.04 в ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» за адресою: вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська обл., 08401.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Автореферат розісланий «25» лютого 2021 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради **М.В. Лила**

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

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, І. 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, T-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.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність і доцільність вивчення обраної проблеми; визначено об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження; розкрито теоретичні й методологічні засади роботи; показано її наукову новизну і практичне значення; подано відомості про апробацію і впровадження результатів дослідження у практику, а також про публікації автора та структуру дисертації.

У першому розділі – ***«Теоретико-методологічні основи дослідження фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти»*** – 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.

Врахування етимології терміна «фасилітація» (від англ. to facilitate – позитивний вплив, полегшення) дає змогу розглядати фасилітативну взаємодію як суттєве поліпшення індивідуальних результатів пізнавальної діяльності завдяки участі в ній іншої людини (Г.О. Балл, Л.О. Калмикова, С.Д. Максименко, М.В. Папуча, К. Роджерс, D. Barnes, A. Maslow, F. Todd та ін.). Фасилітація є ключовим засобом недирективної, зорієнтованої на клієнта (чи особистісно зорієнтованої) психотерапії, розробленої К. Роджерсом. 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 й ін.). Наголосимо, що саме фасилітативний підхід зумовлює формування почуття безумовної довіри до іншої людини.

В ході педагогічного спілкування на уроках у середніх закладах освіти фасилітативна взаємодія передбачає розробку індивідуального навчального маршруту, стимулювання особистісних змін учнів через розв'язання ними навчальних завдань, які містять ситуації когнітивного дисонансу, а відтак, спонукання їх до процесу творення (І.В. Волженцева, І.В. Гордієнко-Митрофанова, О.М. Леонтьєв, О.М. Корніяка, С.Д. Максименко, I. Malzman, E. Eisman, L. Broks, W. Smith й ін.). При цьому фасилітація створює позитивні умови для взаємодії, пропонуючи різні точки зору щодо змісту компонентів навчання (взаємне опитування – діалог, співбесіда, групові форми спілкування та навчання тощо); для висновків педагога щодо результатів виконання індивідуальних та групових завдань з учнями; організації навчального процесу в діадах, формування комунікативних вмінь й, зрештою, забезпечення умов для розумового та особистісного розвитку учнів (D. Bem, T. Bever, J. Fodor, M. Garrett й ін.).

У процесі дослідження виокремлено ті компоненти фасилітації, які створюють відповідний мікроклімат у колективі із забезпечення особистісного зростання: справжність, «природність», щирість особистості; її конгруентність; прийняття своєї особистості та особистості іншої людини, піклування про неї, а в разі визнання недоліків іншого – позитивне прийняття цієї людини, емпатійне розуміння. Наголошується, що фасилітативна взаємодія є активним, але досить специфічним

різновидом переходу поведінкових патернів 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 й ін.).

Показано, що фасилітація – це *специфічний вид діяльності* вчителя. Зазначено, що фасилітація передбачає зміни в позиції методиста чи вчителя в процесі навчання: вчитель вміло фасилітує – управляє, спрямовує, допомагає учням в їхній навчальній діяльності. В результаті педагогічної діяльності з'являється певне новоутворення – фасилітативна взаємодія, де головною фігурою виступає 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.

До *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, морально-розвивальну функцію, інтегрувальну функцію, диференціювальну функцію та ін.

Ефективність здійснення фасилітативної взаємодії зумовлюється низкою особистісних чинників (рис. 1).

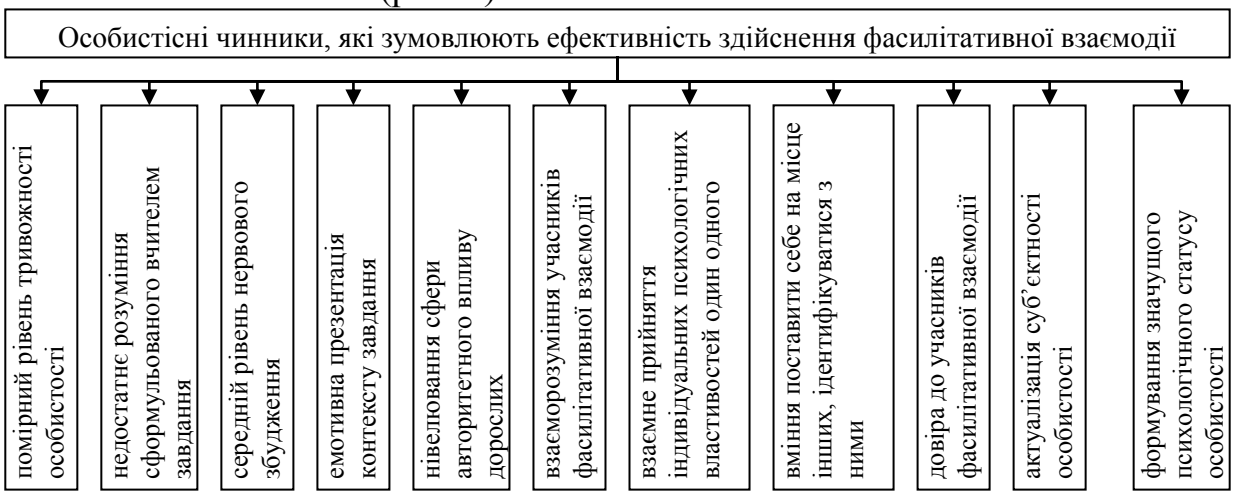

Рис. 1. **Особистісні чинники ефективності фасилітативної взаємодії**

Згідно з фасилітативним підходом, людина має неабиякі ресурси для самопізнання, зміни власної Я-концепції й цілеспрямованої поведінки. Цілковите ж опанування цих ресурсів можливе лише у разі створення в суспільній групі позитивного мікроклімату, який сприяв би становленню відповідних психологічних настановлень особистості.

У **другому розділі – *«Фасилітативна взаємодія в парадигмі діалогізації сучасної середньої освіти»* –** 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.

Зазначено, що фасилітативну взаємодію треба розглядати в проекції на навчання в закладах середньої освіти і з огляду на базові *аксіологічні пріоритети двох цивілізаційних типів* – східного і західного, а саме: активність учня в набутті знань, характерна 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 – це не просто характеристика творчої діяльності школярів, що дає змогу індивідуалізувати та суб'єктивізувати процес навчання. Тут фасилітативна взаємодія стає символом відродження нинішнього суспільства. В останньому і полягає історична передумова моделювання фасилітативної взаємодії (рис. 2).

Рис. 2. **Історико-культурні передумови фасилітативної взаємодії**

В процесі дослідження 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 створює деяке спільне знання, зрозуміле з огляду на 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 навчання в навчально-пізнавальній діяльності.

На нашу думку, саме *фасилітативне завдання* є детермінантою організації фасилітативної взаємодії. Такі завдання формують в учнів досвід виконання не лише фасилітативної взаємодії, а й пізнавальної діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, досвід творчої діяльності тощо. У підсумку результат фасилітативної взаємодії має орієнтуватися на запитання учня як наслідок його евристичної діяльності, який розглядатиметься нами в якості критерію оцінки такої взаємодії. Звідси фасилітативна взаємодія може розумітися як особистісно значущий інструмент для розвитку інтелектуальних та особистісних якостей і властивостей учнів шкільного віку, що *сприятиме набуттю ними особистісних смислів, які унеможливлюють майбутню життєдіяльність поза фасилітативною діяльністю*.

Розроблено *теоретичну модель фасилітативної взаємодії в навчальному процесі закладів середньої освіти* (рис. 3).

Рис. 3. **Теоретична модель фасилітативної взаємодії в навчальному процесі закладів середньої освіти**

Отже, активність учня у постановці запитань передбачає передусім розвиток у нього внутрішнього діалогу, що є необхідною умовою продуктивної фасилітативної взаємодії, творчої діяльності тощо. А 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 діалог.

У **третьому розділі – *«Концепція дослідження продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти»* –** 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.

В дослідженні проаналізовано *фрейм* як важливу складову фасилітативної взаємодії. Зазначено, що у найбільш загальному вигляді фрейм – це спосіб організації уявлень особистості, що зберігаються в пам'яті; своєрідна структура опису та презентації матеріалу індивідом, в термінах якої він інтерпретує своє сприймання реальності (А.Д. Швейцер, R. Brisling, K. Cushner, E.-A. Gutt, O. Harvey, D. Hunt, H. Schroder й ін.). В цьому дослідженні ми розглядаємо фрейм як структуру даних, в основу якої покладено знання адресата, що відображають його індивідуальний досвід, почуття, емоції, наміри, настановлення, інтенції.

Максимально ефективним способом обміну інформацією є – у разі аргументування думок – стислість та релевантність мовленнєвої поведінки. Це може бути визначальною метою діяльності суб'єкта – процесу реалізації суб'єктних інтеракцій, які являють собою своєрідні норми організації розмови. *Суб'єктні інтеракції*, в свою чергу, ми визначаємо як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, зумовлені функціонуванням фреймів раціональності або прагматичності. Переважання у носіїв мови мовленнєвих стереотипів (формул ввічливості) або імплікатур раціональності, прагматичності, релевантності чи кооперації можна охарактеризувати в цілому як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, які великою мірою зумовлюють фасилітативний ефект (рис. 4).

Аналіз психолінгвістичних праць сучасних вчених (T. Derwing, R. Ellis, M. Munro, R. Thomson, M. Rossiter й ін.) дав можливість з'ясувати, що *пресуппозиції* актуалізують феномен «збільшення обсягу інформації» у фасилітативній взаємодії. Не меншу роль відіграють у ній і *неусвідомлювані адресатом імплікації*. Пресуппозиції й імплікації спрямовані 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 відображати за допомогою фреймових структур. Діалогічні ситуації, представлені за допомогою фреймів, набувають характерних властивостей *фасилітативних функцій* (або семантичних ролей), відношень між ними та інших подібних релевантних ознак. Фрейм можна використовувати не

тільки для репрезентації певної діалогічної ситуації, тобто для експлікації прагматичного контексту висловлювання, а й з метою експлікації саме цього висловлювання як мовленнєвої реалізації певної ситуації – особливо у разі побудови діалогічної репліки відповідно до актуальних конвенційних норм. У зв'язку з цим фрейми можна визначити як інформаційні структури, що зберігаються в пам'яті співрозмовників і допомагають встановлювати зв'язність діалогічних реплік, експлікують *смислове розгортання діалогічного дискурсу* та заповнюють *семантичні лакуни*.

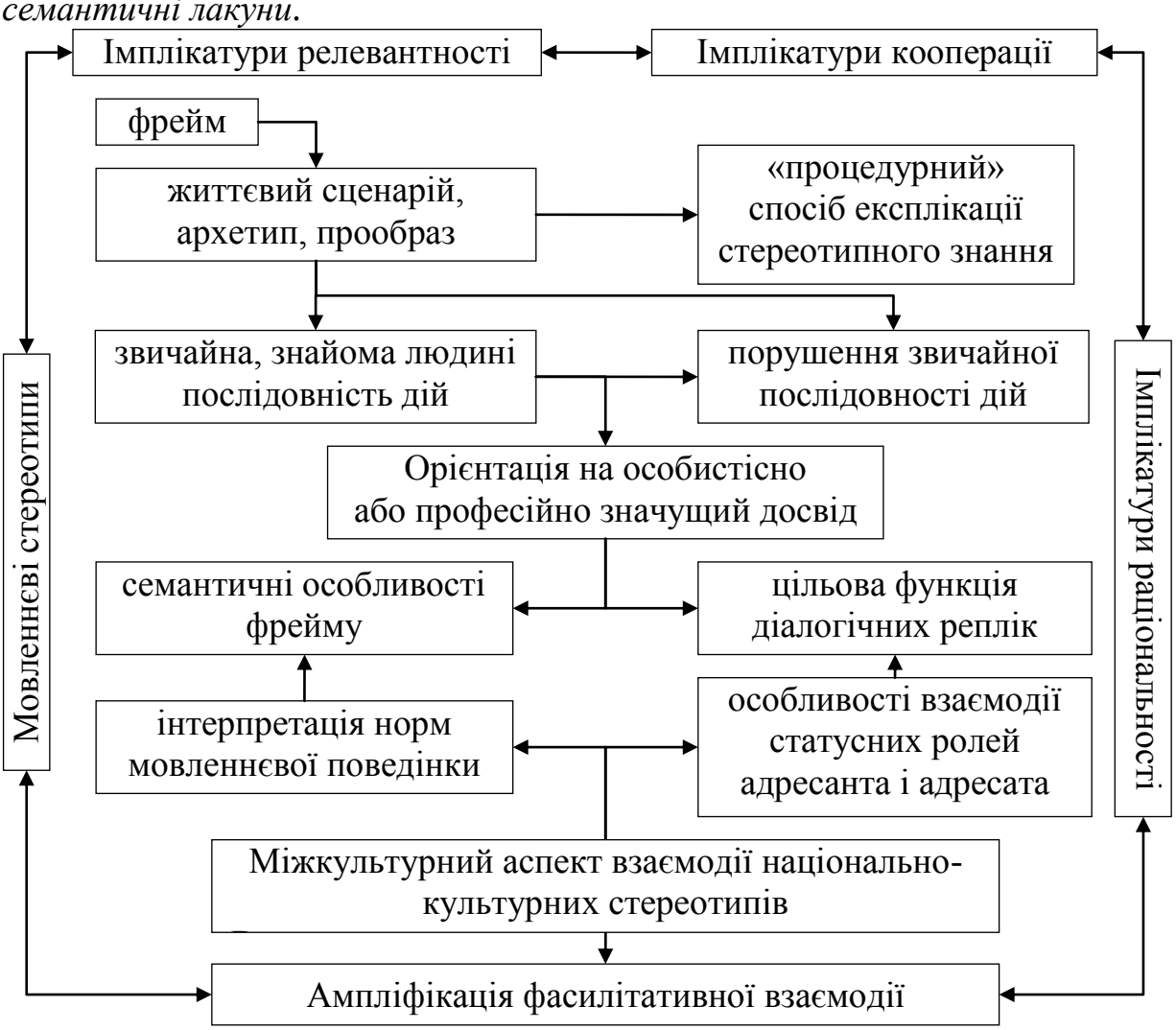

Рис. 4. **Функціональний аспект мовленнєвої поведінки адресанта у фасилітативній взаємодії**

Тобто у фасилітативній взаємодії співрозмовники досить адекватно сприйматимуть імпліцитну інформацію. Подібне тлумачення фасилітативної взаємодії сприятиме з'ясуванню специфіки таких комунікативно-прагматичних категорій, як *інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування*. Чим більше таких категорій мають місце у мовленні співрозмовників і чим менш суттєвими є відмінності в змісті їхніх фреймових систем, тим успішнішою буде їх фасилітативна взаємодія (рис. 5).

Крім того, ієрархічна структура фрейму складається з *термінальних і нетермінальних вузлів, або слотів*, що містять конкретні відомості, які належать до того концептуального об'єкта, який описує цей фрейм, а також дані, необхідні для здійснення фасилітативної взаємодії. Термінальні слоти описують предмет

спілкування, характеризують його специфічні риси, а також передають інформацію про взаємини його учасників, про спосіб використання фрейму і наступну дію, яку треба виконати, якщо сформульованої адресантом мети не було досягнуто. Таким чином, різні фрейми однієї системи описують окремий об'єкт з різних сторін.

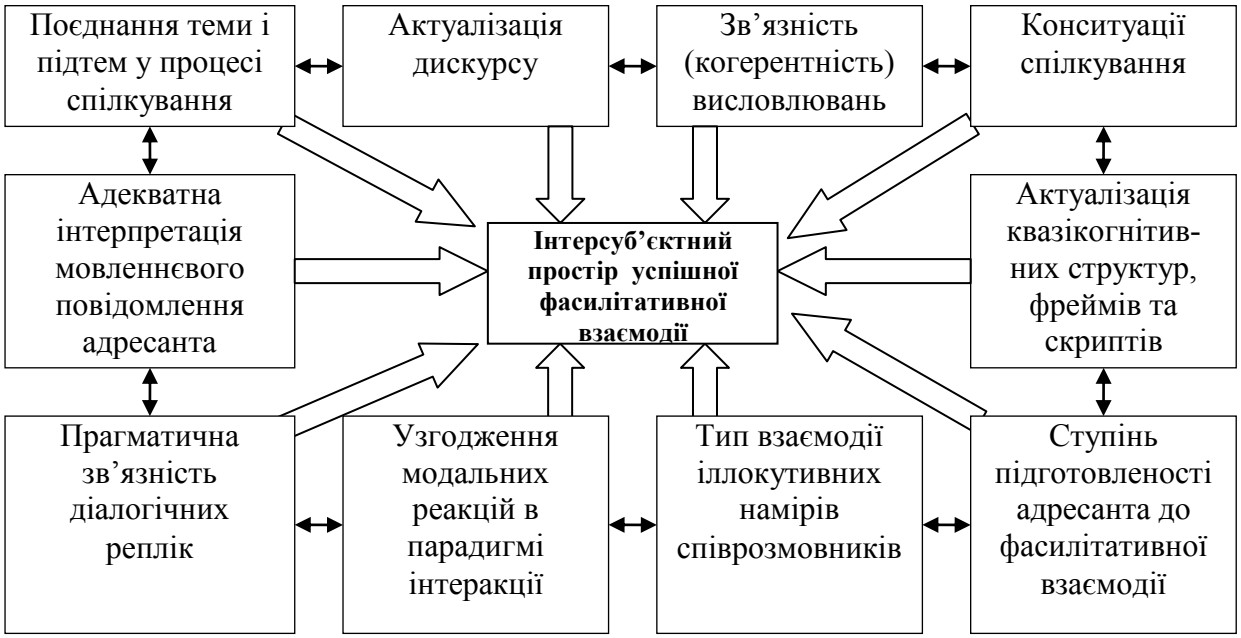

Рис. 5. **Передумови організації успішної фасилітативної взаємодії в інтерсуб'єктному просторі**

Процес *визначення правильності вибору фрейму у фасилітативній взаємодії* відбувається в три етапи: 1) вибір базового фрейму за допомогою припущення й інтуїції або інсайту; 2) пошук інформації для надання змістового значення слоту; 3) актуалізація інтенційних смислових моделей. Спрямованість семантичних особливостей фрейму тісно пов'язана також з *іллокутивною функцією* діалогічної репліки.

Аналіз особливостей фасилітативної взаємодії показав, що модель фрейму є досить універсальною, оскільки дає змогу 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.

В умовах фасилітативної взаємодії співрозмовники як представники певної культурної спільноти, в якій фрейми-стереотипи лінгвосоціального знання є інтерсуб'єктними, значною мірою подібно оцінюють ситуацію діалогічного спілкування. Наявність такого знання в певній лінгвокультурній спільноті, а також набутий співрозмовниками особистісно значущий досвід, який підтверджує дієвість зазначених стереотипів в інтерпретації *актів мовленнєвої поведінки*, розглядаємо як підґрунтя фасилітації та переконання співрозмовників у можливості реалізації комунікативних презумпцій в разі орієнтації на відповідні стереотипи діалогічного спілкування в процесі планування та реалізації адресантом мовленнєвих інтенцій.

Отже, можливості фасилітації визначають ефективність діалогічного дискурсу. Адекватна інтерпретація висловлювання, що має місце в парадигмі дискурсу, вимагає знання адресатом попереднього контексту розмови. Лише за такої умови

можливе досягнення успіху в фасилітативній взаємодії. При цьому *когерентний дискурс* ми розглядаємо як інтерсуб'єктний простір, наповнений фасилітативним змістом у результаті взаємодії суб'єктів, тобто як наслідок діалогічних взаємин. Такий складний перетин у 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 являє собою діалогічно структуровану діяльність, яка ніби «вбирає в себе» конситуації спілкування. У разі розуміння адресатом будь-якого висловлювання важливим є не тільки безпосередній контекст, у межах якого відбувається фасилітативна взаємодія, а й попередній і наступний контексти, в парадигмі яких можливими є різноманітні зміни. До того контекст слід описувати в термінах квазікогнітивних структур, а не з огляду на тексти або ситуації, щодо яких формулюється висловлювання. Опис контексту у фасилітативній взаємодії міститиме ті аспекти, які зазвичай іменуються мовленнєвими, соціальними і прагматичними.

Виокремлено також допоміжні функції, що реалізуються безпосередньо під час фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти (рис. 6).

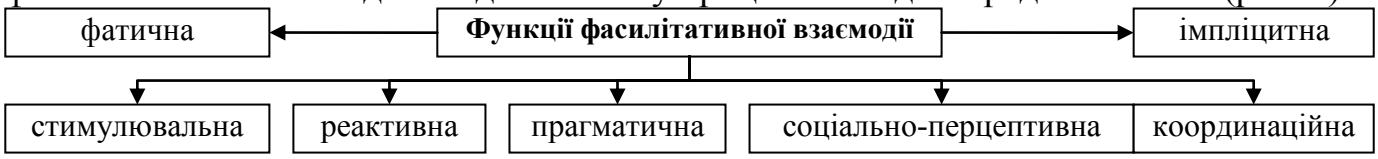

Рис. 6. **Функції фасилітативної взаємодії в навчальному процесі**

Зазначено, що фасилітативна взаємодія має обов'язково враховувати тип комунікативної координації, а саме: 1) тип взаємодії іллокутивних намірів співрозмовників у парадигмі інтеракції (запитання – відповідь/уникнення відповіді; прохання – його виконання/невиконання тощо); 2) узгодження/неузгодження модальних реакцій в парадигмі інтеракції (тональність, інтерес/байдужість, позитивна/негативна оцінка і т.п.). Додатково враховуються активність/пасивність співрозмовників у мовленні й особливості етикетного/неетикетного характеру мовленнєвої поведінки (маємо на увазі паралінгвістичні сигнали – позу, міміку, жести і т.п., ставлення адресата до адресанта. Звідси можна виокремити такі *типи прагматичної зв'язності діалогічних реплік*: 1) *консентність* (згода, гармонійність, іллокутивна і модальна узгодженість); 2) *комформність* (іллокутивна 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. Тому всі діалогічні єдності можна розглядати з точки зору тотожностей і відмінностей, або згоди і незгоди. Власне згода/незгода криється у відповіді на репліку діалогічної єдності, але в кінцевому підсумку будь-яка репліка-реакція так чи інакше експлікує згоду або незгоду адресата з адресантом. Всі інші варіанти відповідей, умовно кажучи, перебувають між цими двома полюсами, наближаючись певною мірою до згоди або незгоди.

Однією з важливих характеристик фасилітативної взаємодії є *принцип побудови мовлення як ланцюга стимулів і реакцій*, тобто кожне висловлювання є певною реакцією, що зумовлює репліку-реакцію у відповідь. Тому основною одиницею діалогу вважається діалогічна єдність, що розглядається як комплекс двох реплік, пов'язаних семантичними і структурними ознаками. При цьому можливі *три типи*

фасилітативної взаємодії: зміна комунікативних ролей з перериванням думки співрозмовника, зміна комунікативних ролей в результаті узгодження думок обох співрозмовників, зміна комунікативних ролей після пауз-лакун.

У результаті дослідження 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 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. Концептуальну модель *продуктивної фасилітативної взаємодії* подано на рис. 7.

Продуктивна фасилітативна взаємодія

Типи фасилітативної взаємодії:
- зміна комунікативних ролей з перериванням думки співрозмовника;
- зміна комунікативних ролей в результаті узгодження думок обох співрозмовників;
- зміна комунікативних ролей після пауз-лакун.

Зміна ролей суб'єктами фасилітативної взаємодії:
– з ініціативи адресанта;
– з ініціативи адресата за допомогою «нульової» регуляції фасилітативної взаємодії з боку адресанта;
– з ініціативи інтерактивного провідного співрозмовника незалежно від того, хто був ініціатором мовленнєвих ходів.

Типи експлікації дейксису:
– рольовий; – текстовий (дискурсивний); – просторовий;
– соціально-культурний; – темпоральний; – ментальний.

Характеристики дейктичних слів і висловів:
1. Егоцентризм.
2. Протиставлення «Я – не Я» як основи базової опозиції, що організує дейктичні засоби мови.
3. Наявність первинного і вторинного дейксису.
4. Власне дейктична функція мовних елементів може ускладнюватися низкою семантико-прагматичних комунікативних смислів.

Рис. 7. **Концептуальна модель продуктивної фасилітативної взаємодії**

Дослідження показало, що дискурсивні маркери відображають 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* – врахування у мовленні композиційної і змістової структур мовленнєвого продукту.

На рис. 8 представлено предиктори виконання співрозмовниками комунікативних дій у фасилітативній взаємодії.

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. 8. **Предиктори, які визначають виконання співрозмовниками комунікативних дій у фасилітативній взаємодії**

Фреймовий сценарій фасилітативної взаємодії в закладах середньої освіти реалізується в діалогічних єдностях за допомогою низки психологічних механізмів (рис. 9).

Отже, у фасилітативній взаємодії гармонійність когезії діалогічних реплік експлікується в результаті актуалізації двох типів прагматичних контекстів: 1) зобов'язання-сприяння, що фасилітує очікування партнера зі спілкування і переконує адресата в щирості намірів; 2) зобов'язання, дане на прохання співрозмовника, який сформулював свої умови-зобов'язання, головне прагматичне призначення яких –

зацікавити партнера з фасилітативної взаємодії у виконанні бажаної для адресанта дії, що сприятиме встановленню балансу взаємовигідних цілей та інтересів.

У **четвертому розділі – *«Емпіричне дослідження психологічних особливостей, що визначають характеристики фасилітативної взаємодії»*** – 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.

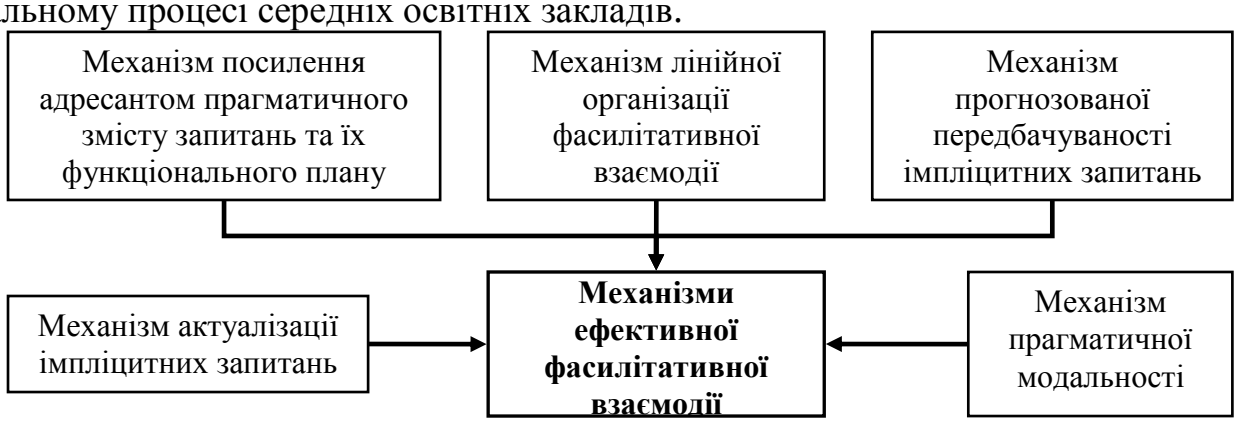

Рис. 9. **Психологічні механізми ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в середніх закладах освіти**

Констатувальне дослідження проводилося протягом 2010-2014 рр. у середніх і вищих закладах освіти м. Рівного, м. Вараш Рівненської області, м. Володимирець Володимирецького району. Респонденти з таких закладів середньої освіти брали участь в емпіричному дослідженні: закладів середньої освіти м. Рівного (загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №15 Рівненської міської ради, загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №20 Рівненської міської ради, економіко-правовий ліцей Рівненської міської ради); закладів середньої освіти Рівненської області (ліцей №4 Вараської міської територіальної громади Рівненської області); Володимирецького району (Володимирецький районний колегіум, ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Володимирецької районної ради). Дослідження проводилося також у вищих закладах освіти: в Рівненському державному гуманітарному університеті, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Вищому професійному училищі №29 смт. Володимирець. Загальна кількість респондентів становила 1439 осіб. Групи респондентів були сформовані за віковими та статевими ознаками, а також з огляду на викладання педагогами певних навчальних дисциплін.

В емпіричному дослідженні розв'язувалися такі основні завдання: *проаналізувати* домінувальну комунікативну спрямованість суб'єкта; *визначити* реальні стратегії комунікативної поведінки вчителя за допомогою методики спостереження;

продіагностувати самоставлення школярів з метою виявлення внутрішніх передумов формування певного типу комунікативної спрямованості суб'єкта фасилітативної взаємодії; *з'ясувати* психологічні особливості організації фасилітативної взаємодії в навчальному процесі середніх освітніх закладів.

Розв'язання завдань констатувального дослідження відбувалося упродовж *чотирьох етапів*. На *першому етапі* дослідження нами було використано такі методики: два варіанти проективної методики С.Л. Братченка «Спрямованість особистості в спілкуванні» (СОС-А і СОС-3); авторські методики: «Методика незакінчених речень» і «Методика спостереження за комунікативною поведінкою» (ця методика є модифікацією «Методики спостереження» Р.Ф. Бейлза). Діагностику самоставлення школярів було здійснено за допомогою «Тесту-опитувальника для визначення самоставлення особистості» В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва.

Отримані нами результати на *першому етапі* констатувального дослідження свідчать про те, що у всіх групах не зафіксовано статистично значущих відмінностей між показниками респондентів жіночої та чоловічої статі. Доведено, що учні молодших та середніх класів більшою мірою приймають конформну та альтероцентристську спрямованість у міжособистісному спілкуванні як особистісно значущі. Наприклад, у школярів молодших класів за конформним типом спрямованості отримано такі результати (факторне навантаження): 0,683 – у респондентів чоловічої статі і 0,741 – у жіночої; за альтероцентристською спрямованістю відповідно: 0,561 і 0,583. У школярів 5-8 класів одержано емпіричні дані 0,661 і 0,700 (у респондентів чоловічої і жіночої статі) за конформним типом спрямованості особистості у міжособистісному спілкуванні, а за альтероцентристською спрямованістю – відповідно 0,593 і 0,583. Фасилітативний та діалогічний типи спрямованості цих респондентів у спілкуванні представлені меншою мірою: результати за цими типами є середніми, що свідчить про прагнення школярів долучатися до діалогічних типів взаємодії один з одним. У старшокласників, навпаки, фасилітативна та діалогічна тенденції займають провідне місце у спілкуванні (наприклад, результати за фасилітативним типом спрямованості міжособистісної взаємодії: 0,674 та 0,651 у старшокласників чоловічої і жіночої статі; за діалогічним − відповідно 0,653 та 0,642). Як показало дослідження, всі учні, незалежно від віку, не приймають авторитарний, індиферентний та маніпулятивний типи спрямованості як особистісно значущі.

Подібні результати за типами спрямованості у міжособистісному спілкуванні було отримано нами й у групах студентів. Так, найвищі результати (за факторною вагою) діагностовано стосовно конформної та альтероцентристської спрямованості у спілкуванні. Діалогічна спрямованість має зовсім невисокий рівень експлікації (наприклад, у групі респондентів чоловічої статі – 0,297, жіночої статі – 0,256). Фасилітативний тип спрямованості також представлений досить низькими результатами у студентів 1-4 курсів (0,300 – у респондентів першого курсу; 0,297 – другого курсу; 0,286 − третього курсу; 0,272 − четвертого курсу). А у студентів-магістрів фасилітативна тенденція взагалі позначена знаком «-» (-0,252 – у групі респондентів чоловічої статі, -0,289 – жіночої). Такі результати, з одного боку, можуть свідчити про незнання студентами особливостей впровадження цього типу спрямованості у спілкуванні в навчальний процес закладів вищої освіти. З другого

боку, студенти не бачать сенсу в упровадженні саме фасилітативного типу спрямованості через невміння викладачів її застосовувати в педагогічній взаємодії. Тому емпіричні результати не є високими. Стосовно авторитарного типу спрямованості: у всіх респондентів отримано досить високі результати із негативним знаком за цим показником (-0,503 – у респондентів першого курсу; -0,531 − другого курсу; -0,512 − третього курсу; -0,497 − четвертого курсу; -0,472 − у студентів першого курсу магістратури; -0,401 – другого курсу магістратури).

Для вчителів початкових класів з ІІ та ІІІ категоріями професійної діяльності більшою мірою характерне домінування діалогічної (0,741) та фасилітативної (0,700) тенденцій у спілкуванні, тоді як у педагогів з І категорією велику роль відіграють альтероцентристські цінності (0,732) в міжособистісній взаємодії. Конформна стратегія (0,693) у спілкуванні більшою мірою домінує у вчителів початкових класів з вищою категорією. Вчителі початкових класів не сприймають індиферентну спрямованість комунікації як особистісно значущу (-0,184 – у вчителів з ІІ-ІІІ категоріями професійної діяльності, -0,240 – у педагогів з І категорією, -0,210 – у вчителів з вищою категорією).

У вчителів і викладачів дисциплін фізико-математичного циклу результати відрізняються певною мірою − залежно від стажу роботи респондентів (як і у вчителів початкових класів). Авторитарна тенденція у спілкуванні найбільш чітко експлікована у респондентів з вищою категорією професійної діяльності (0,683 – у респондентів жіночої статі і 0,651 – чоловічої). Разом з тим ця група має найменші показники за альтероцентристською (0,342 – у жінок і 0,331 – у чоловіків) та фасилітативною (відповідно: 0,212 та 0,179) спрямованостями у спілкуванні.

Найвищий показник фасилітативності було зафіксовано у вчителів дисциплін фізико-математичного циклу ІІ та ІІІ категорій (0,551 – у жінок і 0,539 – у чоловіків). Результати тестування респондентів цієї групи вказують також на значне переважання альтероцентристської (0,468 – у жінок та 0,442 – у чоловіків) і діалогічної (0,402 – у жінок та 0,383 – у чоловіків) спрямованості у спілкуванні.

У викладачів дисциплін природничого циклу найбільшою мірою виражені показники за альтероцентристською (0,712 – у жінок, 0,654 – у чоловіків) та маніпулятивною (0,682 – у жінок, 0,632 – у чоловіків) спрямованістю у спілкуванні. Фасилітативна спрямованість у спілкуванні представлена досить-таки низькими результатами (0,316 – у жінок та 0,342 у чоловіків).

Найвищими за фасилітативним (0,612 – у жінок та 0,630 – у чоловіків) і діалогічним (0,587 – у жінок та 0,561 – у чоловіків) типами спрямованості у спілкуванні є результати вчителів і викладачів гуманітарних дисциплін. У цих респондентів представлені достатньою мірою й альтероцентристська (0,552 – у жінок та 0,502 – у чоловіків) і конформна (0,483 – у жінок та 0,443 – у чоловіків) спрямованості. Авторитарна, маніпулятивна та індиферентна позиції у спілкуванні представлені у вчителів і викладачів гуманітарних дисциплін найменшою мірою і позначені знаком «-».

Останнє можна пояснити, виходячи з обставин проведення дослідження. По-перше, викладачі гуманітарних дисциплін 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 упроваджувався навчальний проект «Школі нового типу – вчитель нового покоління», організований МОН України спільно з Британською Радою. Цей проект передбачає впровадження у навчальний процес вищої школи великої кількості навчальних дисциплін діалогічного та евристичного характеру, фасилітативних технологій викладання, форм та засобів навчальної взаємодії тощо. Саме з цієї причини, на наше стійке переконання, у цих викладачів і вчителів − випускників РДГУ результати за діалогічним та фасилітативним типами спрямованості у міжособистісній взаємодії були значно вищими, ніж у викладачів та вчителів-випускників інших факультетів.

На *другому етапі* констатувального дослідження було проаналізовано комунікативну спрямованість школярів з урахуванням різних аспектів їхнього самоставлення. Діагностика самоставлення здійснювалася за допомогою «Тесту-опитувальника для визначення самоставлення особистості» В.В. Століна і С.Р. Пантелєєва. За фасилітативним типом спрямованості школярі отримали досить високі результати (0,680), хоча цей тип міжособистісної взаємодії вони сприймали як суто діалогічний. 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.

Ставлення до себе як до впевненої у собі, самостійної і вольової людини, яка поважає саму 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 у спілкуванні. Ці групи характеризуються найбільш високим показником за шкалою самовпевненості щодо інтерпретації змісту своєї діяльності, а також за відсутністю напруженості і неабиякою соціальною пристосованістю.

Високий рівень самоуправління (шкала 3), тобто намагання шукати причини вчинків і результатів у собі, управління власним «Я», характеризує осіб з домінувальною маніпулятивною (0,574), альтероцентристською (0,621), авторитарною (0,542), фасилітативною (0,752) та діалогічною (0,722) спрямованостями у спілкуванні.

Статистично значущі відмінності між показниками груп з домінувальною фасилітативною й індиферентною стратегіями у спілкуванні зафіксовано за шкалою самозвинувачення ($t=3,91$, $\rho<0,01$); з фасилітативною і конформною − за шкалою самоцінності ($t=4,46$, $\rho<0,01$); з фасилітативною і авторитарною ($t=2,63$, $\rho<0,05$) та з фасилітативною і маніпулятивною стратегіями − так само за шкалою самоцінності ($t=2,48$, $\rho<0,05$), що характеризує основні відмінності стратегічних настановлень суб'єктів міжособистісної взаємодії. 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 самоуправління найменший показник зафіксовано у суб'єктів з конформною спрямованістю у спілкуванні, а найвищий результат характеризує респондентів з фасилітативним типом комунікативної взаємодії ($t=4,46$, $\rho<0,01$).

За шкалою уявлень про ставлення оточення найменший показник характеризує групу осіб з переважальною альтероцентристською стратегією у взаємодії, а найбільш високий показник – за шкалою фасилітативного типу спрямованості (t=4,52, ρ<0,01). Суб'єкти з домінувальними фасилітативною і діалогічною спрямованостями у спілкуванні відрізняються від респондентів з монологічними стратегіями спілкування високими показниками за всіма шкалами самоставлення (крім шкали «закритості» у випадку з діалогічним типом взаємодії).

Результати констатувального дослідження дали можливість окреслити дві основні проблеми: труднощі у визнанні фасилітативних взаємин як мети взаємодії і складність здійснення суб'єктом цілеспрямованої зміни внутрішніх характеристик самоставлення як основи для побудови гармонійної міжособистісної взаємодії. Ця проблема дістала своє відображення в деякому професійно-негативному прийнятті реальних діалогічних взаємин у педагогічному середовищі, що позначилося на суб'єктивному трактуванні фасилітативної взаємодії як здебільшого взаємодії особистісно зорієнтованого характеру.

В цілому ми визначаємо фасилітативність суб'єкта як сукупність найбільш дієвих прийомів, спрямованих на збереження діалогічних цінностей у взаємодії і на досягнення фасилітативного ефекту в міжособистісному впливові. Саме ж поняття міжособистісного діалогу експліковано в парадигмі визнання іншої людини як цінності, а також у відкритості, можливості постійного саморозвитку.

Метою *третього етапу* дослідження було вивчення впливу особливостей комунікативної спрямованості вчителя на домінувальні ціннісні комунікативні орієнтації в групі, які визначають перебіг фасилітативної взаємодії. Було використано ті самі методики, що й на попередніх етапах дослідження.

Отримані емпіричні дані дають можливість говорити про певні тенденції зміни оцінок комунікативної діяльності вчителя у респондентів з різним типом домінувальних комунікативних настановлень. На підставі аналізу результатів дослідження виокремлено такі особливості:

1. Демонстрація вчителем конформної стратегії взаємодії викликає в цілому зниження оцінки його комунікативної діяльності у респондентів з маніпулятивною, альтероцентристською, фасилітативною та діалогічною спрямованістю у спілкуванні. Більш позитивну оцінку дістає поведінка вчителя з домінувальною конформною спрямованістю у спілкуванні у респондентів з індиферентною комунікативною спрямованістю (за шкалою «зацікавленість»: t=2,72, ρ<0,05).

2. Альтероцентристський вплив педагога оцінюється позитивно респондентами з авторитарною спрямованістю взаємодії (за шкалою «диференційованість у спілкуванні»: t=2,25, ρ<0,05; за шкалою «уважність»: t=2,43, ρ<0,05); з конформною і маніпулятивною спрямованістю (за шкалою «заохочення ініціативи»: t=2,78, ρ<0,05; за шкалою «відкритість»: t=3,29, ρ<0,05) – за винятком шкали «диференційованість». Менш позитивну оцінку комунікативної діяльності вчитель з домінувальною альтероцентристською спрямованістю в спілкуванні отримує після взаємодії від школярів з фасилітативною комунікативною спрямованістю (за шкалою «відкритість»: t=3,42, ρ<0,05).

3. Респонденти з конформною спрямованістю в спілкуванні після взаємодії з вчителем з фасилітативним типом комунікації оцінюють його більш високо за

такими шкалами: «доброзичливість» (результати зросли з 0,358 до 0,613); «зацікавленість» (з 0,211 до 0,541); «активність» (з 0,310 до 0,613). При цьому на статистично значущому рівні зросли показники за шкалами «придушення ініціативи» (результати змінилися з -0,229 до 0,421), «закритість» (з 0,272 до 0,561), «відсутність диференціювання» (з -0,284 до 0,516) і «уважність» (з 0,348 до 0,613). Дані респондентів з альтероцентристською та діалогічною спрямованостями в спілкуванні після взаємодії з вчителем фасилітативного типу зросли за показниками «зацікавленість» (з 0,306 до 0,683), «активність» (з 0,391 до 0,692) і «уважність» (з 0,386 до 0,725).

4. Індиферентність, авторитарність та маніпулятивність впливу комунікативних настановлень вчителя призводять до формування негативної оцінки комунікативної діяльності у школярів з домінувальною конформною (найвищий показник діагностовано за шкалою «зацікавленість»: $t=3,34$, $\rho<0,05$), діалогічною та фасилітативною спрямованістю у спілкуванні (за винятком шкали «доброзичливість»).

На *четвертому етапі* констатувального дослідження нами оцінювалася можливість використання різних показників зорової діяльності для характеристики змістових аспектів продуктивності пізнавальних процесів у школярів в ході їхньої участі у фасилітативній навчальній діяльності. В дослідженні брали участь школярі молодших, середніх та старших класів.

Було досліджено й узагальнено зібраний нами масив первинних даних окорухової активності (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 фасилітативного завдання. В якості фасилітативного навчального матеріалу нами було використано задачі з різних навчальних дисциплін (фізики, математики, хімії, біології, географії, української мови і літератури, зарубіжної літератури, англійської мови тощо). Як вимірювальна апаратура використовувався «Реєстратор напрямку погляду» (Eye mark recorder, model V – «EMR-V»).

На цьому етапі емпіричного дослідження нами також вивчалися *сприймання* (використано такі методики: «Ілюзії сприйняття», «Константність сприйняття», «Організація сприйняття», «Ілюзії сприймання складних об’єктів»); *увага* (методики: «Пошук чисел», «Дослідження концентрації уваги», «Дослідження обсягу уваги», «Дослідження стійкості уваги», «Коректурна проба (тест Бурдона)», «Таблиці Шульте», «Оцінка переключення уваги», а також методику Шульте-Горбова «Червоно-чорна таблиця» і методику К.К. Платонова «Арабсько-римські таблиці»); *мислення* (застосовано методику А. Лачинса «Мовленнєвий лабіринт», методики «Інтелектуальна лабільність», «Дослідження швидкості мислення», «Порівняння понять», «Методику оцінки логічного мислення», методику «Знаходження закономірностей», методику оцінки математичного мислення «Числові ряди», методики «Вивчення індивідуальних особливостей мислення», «Значення слів», «Додавання чисел з переключенням», а також методику Б.В. Зейгарник «Розуміння непрямого значення приказок і метафор») й *уява*, яка досліджувалася за допомогою «Методики дослідження індивідуальних особливостей уяви». Всі отримані нами

емпіричні дані опрацьовані нами за процедурою факторного аналізу (косокутова факторизація даних).

У констатувальному дослідженні було встановлено, що розвиток довільної уваги школярів великою мірою залежить від інструкцій дорослого, а також визначається спонтанним розподілом уваги учнів під час виконання завдань, що передбачають здійснення вільного вибору. Ці передумови суттєво впливають на продуктивність фасилітативної взаємодії в цілому.

В констатувальному дослідженні з'ясовано: чим меншою мірою автоматизований один з видів навчальної діяльності, тим більш слабким є розподіл уваги. Ця властивість уваги може залежати і 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 умови поєднання двох видів роботи не пов'язане з віком – у деяких видах діяльність молодшого школяра була більш продуктивною, ніж діяльність підлітків. Разом з тим дослідження показало, що у фасилітативній взаємодії дівчатка не могли перевершити хлопчиків за всіма показниками діяльності. У школярів всіх вікових груп виявлено тенденцію до актуалізації здатності до розподілу уваги за умови планомірної цілеспрямованої роботи вчителя у процесі фасилітативної взаємодії. Отже, продуктивність фасилітативної взаємодії залежить від готовності школярів до участі у цій взаємодії. Доведено також, що післядовільність уваги, її вибірковість, концентрація і розподіл безпосередньо залежать від ефективності фасилітативної взаємодії.

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» (0,369).

До *другого фактора* (27,64% дисперсії), названого нами *«Мисленнєві якості, властивості та операції»*, зі значущою факторною вагою увійшли особистісні якості, які характеризують сприймання школярем інформації, її аналіз та розуміння. До цього фактора включено такі показники: «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 навчальні фасилітативні завдання активізують увагу школярів та актуалізують асоціативні процеси, які приводять до виникнення певних образів в уяві особистості (дані за увагою та уявою з високою факторною вагою увійшли до першого, базового фактора). Другий фактор охоплює процеси сприймання школярами нової інформації, які актуалізують наочно-образне, наочно-дійове та абстрактно-логічне мислення, активізують мисленнєві операції та дії. Змістове наповнення шкал за названими факторами ми вважаємо досить логічним,

навіть гармонійним, що справді сприяє розв'язанню учнями навчальних фасилітативних завдань.

У констатувальному дослідженні найбільшу кількість позитивних кореляційних зв'язків було отримано за такими типами спрямованості у спілкуванні:

− *фасилітативною спрямованістю* і концентрацією уваги (r=0,683, ρ<0,01); швидкістю уваги (r=0,769, ρ<0,01); довільністю уваги (r=0,533, ρ<0,01); предметністю сприймання (r=0,769, ρ<0,01); осмисленням (r=0,626, ρ<0,01); аналізом (r=680, ρ<0,01); евристичними судженнями (r=0,789, ρ<0,01); містичною уявою (r=0,452, ρ<0,05); чіткістю уваги (r=0,443, ρ<0,05); абстрагуванням (r=0,411, ρ<0,05); дедуктивними умовиводами (r=0,421, ρ<0,05); діалогічною спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,792, ρ<0,01); альтероцентристською спрямованістю у міжособистісному спілкуванні (r=0,733, ρ<0,01);

− *діалогічною спрямованістю* і фасилітативною спрямованістю у спілкуванні (r=0,792, ρ<0,01); конформною спрямованістю у спілкуванні (r=0,432, ρ<0,05); евристичними судженнями (r=0,459, ρ<0,05); альтероцентристською спрямованістю у спілкуванні (r=0,589, ρ<0,01); синтезом (r=0,612, ρ<0,01); вибірковістю сприймання (r=0,567, ρ<0,01); пластичною уявою (r=0,620, ρ<0,01); творчою уявою (r=0,661, ρ<0,01); інтенсивністю уваги (r=0,700, ρ<0,01);

− *альтероцентристською спрямованістю* і фасилітативним типом спрямованості у спілкуванні (r=0,733, ρ<0,01); розподілом уваги (r=0,571, ρ<0,01); активною уявою (r=0,470, ρ<0,05); ясністю уваги (r=0,713, ρ<0,01); цілісністю сприймання (r=0,458, ρ<0,05); порівнянням (r=0,470, ρ<0,05);

− *авторитарною спрямованістю* і маніпулятивним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні (r=0,439, ρ<0,05); довільністю уваги (r=0,452, ρ<0,05); конкретною увагою (r=0,640, ρ<0,01); довільною уявою (r=0,731, ρ<0,01); конкретизацією (r=0,613, ρ<0,01);

− *конформним типом спрямованості у спілкуванні* й евристичними судженнями (r=0,458, ρ<0,05); діалогічною спрямованістю у спілкуванні (r=0,438, ρ<0,05); вибірковістю уваги (r=0,640, ρ<0,01); відтворювальною увагою (r=0,543, ρ<0,01); константністю сприймання (r=0,483, ρ<0,05); узагальненням (r=0,541, ρ<0,01);

− *індиферентним типом спрямованості* і маніпулятивною спрямованістю у спілкуванні (r=0,632, ρ<0,01); довільною уявою (r=0,541, ρ<0,01); пасивною уявою (r=0,631, ρ<0,01); константністю сприймання (r=0,651, ρ<0,01);

− *авторитарним типом спрямованості* і маніпулятивною спрямованістю у спілкуванні (r=0,439, ρ<0,05); довільністю уваги (r=0,452, ρ<0,05); конкретною увагою (r=0,640, ρ<0,01); довільною уявою (r=0,731, ρ<0,01); конкретизацією (r=0,612, ρ<0,01).

Значущі негативні кореляції було отримано між:

− *фасилітативним типом спрямованості у міжособистісному спілкуванні* і індиферентним типом спрямованості (r= -0,422, ρ<0,05); післядовільною увагою (r= -0,469, ρ<0,05); мимовільною уявою (r= -0,496, ρ<0,05);

− *діалогічним типом спрямованості у спілкуванні* і відволіканням (r= -0,443, ρ<0,05);

− *альтероцентристським типом спрямованості у спілкуванні* й індиферентним типом спрямованості (r= -0,532, ρ<0,01); авторитарним типом спрямованості (r= -0,491, ρ<0,05);

− *авторитарним типом спрямованості у спілкуванні* і творчою уявою (r= -0,681, ρ<0,01); синтезом (r= -0,431, ρ<0,01);

− *конформним типом спрямованості у спілкуванні* й абстрактною уявою (r= -0,491, ρ<0,01); апперцепцією (r= -0,421, ρ<0,05); дедуктивними умовиводами (r= -0,580, ρ<0,01);

− *індиферентним типом спрямованості у спілкуванні* й альтероцентристським типом спрямованості (r= -0,532, ρ<0,01); фасилітативною спрямованістю у спілкуванні (r= -0,422, ρ<0,01); дедуктивними умовиводами (r= -0,481, ρ<0,01); мимовільною увагою (r= -0,520, ρ<0,01);

− *авторитарним типом спрямованості у спілкуванні* й альтероцентристським типом спрямованості (r= -0,491, ρ<0,05); творчою уявою (r= -0,681, ρ<0,01); синтезом (r= -0,431, ρ<0,05).

В результаті дослідження встановлено *психологічні особливості організації фасилітативної взаємодії в навчальному процесі середніх освітніх закладів*:

− успішність фасилітативної взаємодії в навчальному процесі зумовлюється фасилітативним, діалогічним та альтероцентристським типами спрямованості педагогічного спілкування. Ці типи взаємодії як продуктивні види навчальної діяльності забезпечуються використанням у її процесі фреймів-структур, що позначають об’єкти і поняття; фреймів – діалогічних ролей учасників спілкування; фреймів-сценаріїв; фреймів-ситуаціїй. Такі типи прагматичної зв’язності діалогічних реплік найбільшою мірою визначають продуктивність та успішність фасилітативної взаємодії: по-перше, її консентність (згоду, гармонійність, іллокутивну і модальну узгодженість); по-друге, її комформність (іллокутивну узгодженість у разі модально-тональної нейтральності, пасивності й незацікавленості одного з співрозмовників у взаємодії). Саме ці прагматичні відносини відображають кінцеву мету і результат фасилітативної взаємодії;

− продуктивність фасилітативної взаємодії великою мірою залежить і від розвитку пізнавальних процесів у суб’єкта цієї взаємодії, а саме: концентрації та швидкості 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 також 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 і впроваджувати нові ідеї, погляди та принципи організації цієї діяльності, а також визначається оригінальністю й ефективністю вирішення типових та нестандартних навчальних проблем і фасилітативних завдань.

У **п’ятому розділі – *«Структурно-функціональна модель становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії»*** – розроблено 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.

З урахуванням результатів констатувального дослідження змодельовано гармонійну структуру психологічних механізмів ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в середніх закладах освіти (рис. 10).

Рис. 10. **Модель гармонійної структури психологічних механізмів ефективної фасилітативної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в середній школі**

Метою формувального етапу емпіричного дослідження (2016-2019 рр.) була реалізація концептуальних основ формування готовності школярів до здійснення фасилітативної взаємодії за допомогою структурно-функціональної моделі забезпечення такої готовності (рис. 11).

У процесі дослідження розроблено *програму формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії,* реалізація якої охоплювала такі етапи:

1 етап – *підготовчий* – передбачав визначення групи фасилітаторів, до якої входили вчителі, шкільні психологи і класні керівники.

На цьому 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 занять).

З учителями так само було проведено низку спецсемінарів: «Готовність вчителя до фасилітативної взаємодії» (6 год. лекцій та 14 год. практичних); «Розв'язання 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* – включав:

- здійснення діагностики з метою виявлення рівня готовності школярів до участі у фасилітативній взаємодії;

- визначення складових, які найбільшою мірою впливають на становлення готовності учнів до фасилітативної взаємодії (сформованість ціннісно-смислової сфери особистості, самовизначення та ін.).

За результатами, отриманими на констатувальному етапі дослідження, в бесідах і обговореннях питань самовизначення з учасниками процесу фасилітації, на підставі аналізу даних тестування й опитування визначено зміст програми підготовки школярів до фасилітативної взаємодії.

3 етап – *формувальний* – передбачав:

- організацію фасилітативної взаємодії в експериментальних класах, яка сприяла б позитивній динаміці формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії, з оглядом на актуалізацію особистісно значущого, статевого, формально мотиваційного, ціннісно-смислового аспектів готовності та прагнення до професійного самовизначення учнів різних ланок навчання;
- активне використання школярами робочого зошита для виконання домашніх творчих завдань з метою особистісного самовизначення;
- здійснення проміжного контролю за успішністю реалізації структурно-функціональної моделі формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії і коригування фасилітативного змісту тренінгових і навчальних занять.

На формувальному етапі експерименту зі школярами експериментальних класів було проведено низку тренінгів, спрямованих на:

- *розвиток комунікативних здібностей школярів* (використано вправи з «Тренінгу актуалізації емпатійних здатностей та комунікативних здібностей» К. Кушнера, Р.В. Брислінга);
- *актуалізацію наративної ідентичності особистості* (використано вправи «Загальнокультурного тренінгу» Т.А. Д'юка);
- *розвиток інтерпретативної компетентності особистості* (використано техніки «Культуро-специфічного тренінгу» Г. Гріандіса);
- *формування навичок ефективного міжособистісного спілкування у фасилітативній взаємодії* (використано вправи «Тренінгу актуалізації вміння підтримувати розмову» К. Рудестама);
- *розвиток творчої уяви та творчого мислення школярів* (використано вправи «Тренінгу розвитку креативності особистості» Н.І. Антюхової).

На формувальному етапі експерименту зі школярами експериментальних класів проведено розроблений нами психологічний тренінг *«Становлення готовності школярів до фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти»*, розрахований на 68 годин факультативних занять. Цей тренінг містив три блоки вправ (68 годин тренінгу призначалися для підлітків і старшокласників, а окремі його вправи використовувалися для роботи з молодшими школярами – на їх виконання відводилося 18 годин).

Перший блок вправ мав на меті актуалізацію мотиваційного компонента готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Використовувалися техніки інтерактивного моделювання, рольові та ділові ігри.

Другий блок тренінгу був спрямований на актуалізацію змістового компонента готовності школярів до фасилітативної взаємодії. На цьому етапі використано техніки арттерапії, символдрами, техніки стимуляції.

Третій блок вправ мав на меті формування операційного компонента готовності школярів до фасилітативної взаємодії. Використано творчі ігри, проблемні завдання та задачі.

Рис. 11. **Структурно-функціональна модель формування готовності школярів до фасилітативної взаємодії**

4 етап – *аналітичний* – передбачав:

- підсумкову діагностику динаміки розвитку рівнів готовності школярів до фасилітативної взаємодії за результатами реалізації структурно-функціональної моделі;
- аналіз і оцінку ефективності реалізації програми;
- підбиття 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 відповідну організацію їх читання та письма. Дослідження показало, що ця технологія здатна забезпечити і розвиток мислення, і формування комунікативних здібностей та здатностей, і становлення вміння самостійно організовувати фасилітативну взаємодію. Йдеться про використання на уроках когнітивних технік або стратегій, які збільшують ймовірність отримання вчителем бажаного кінцевого результату: адже вони фасилітують конкретний результат навчальної діяльності.

Формувальний експеримент дав змогу з'ясувати, 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, дає змогу самореалізуватися в навколишньому світі завдяки активному проживанню його подій.

Встановлено, що фасилітативна взаємодія в підлітковому та старшому шкільному віці ефективна тоді, коли вона сприяє самовизначенню школярів, виникненню особистісних новоутворень на основі їх культурного розвитку. Доведено, що розв'язання фасилітативних завдань сприяє формуванню в учнів досвіду не лише фасилітативної взаємодії, а й пізнавальної діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, досвіду творчої діяльності тощо. Результат фасилітативної взаємодії має бути зорієнтований на запитання учня як на наслідок його фасилітативної евристичної діяльності, що розглядається нами в якості критерію оцінки такої взаємодії. Останнє дає змогу сприймати фасилітативну взаємодію як 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.

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 НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

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.

ІV. 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. Х: 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.

Крім того, основні теоретичні положення дисертації та результати емпіричного дослідження викладено у 54 працях апробаційного характеру (в матеріалах міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій, міжрегіональних методичних семінарів та наукових читань) загальним обсягом 14,97 д.а., опублікованих у вітчизняних і зарубіжних виданнях (у тому числі іноземною мовою).

АНОТАЦІЇ

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, 2021.

У дисертації представлено цілісну концепцію 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 ми розуміємо особистісно зорієнтований підхід, що виражається у глобальному почутті довіри до людини, в тенденції до особистісного зростання, розвитку та реалізації її індивідуального потенціалу.

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.

Визначено типи фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. На основі результатів емпіричного дослідження з'ясовано психологічні особливості, умови, чинники та закономірності організації продуктивної фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти.

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

Хупавцева Н.А. Психология фасилитативного взаимодействия в педагогическом процессе средних учебных заведений. – Рукопись.

Диссертация на соискание учёной степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. – ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», МОН Украины, Переяслав, 2021.

В диссертации представлена целостная концепция исследования психологии фасилитативного взаимодействия в педагогическом процессе средних учебных заведений. Отмечено, что фасилитативное взаимодействие направлено на существенное улучшение индивидуальных результатов познавательной деятельности благодаря соучастию в ней другого человека. Под фасилитацией мы понимаем личностно ориентированный подход, выражающийся в глобальном чувстве доверия к человеку, в тенденциях к личностному росту, развитию и реализации индивидуального потенциала.

Выделены компоненты фасилитации, целью которой является создание такого микроклимата в коллективе, который обеспечивает личностный рост и развитие: подлинность, «естественность», искренность личности; конгруэнтность; принятие своей личности и личности другого человека, бережное отношение к ней и положительное отношение к каждому человеку – даже в случае признания его недостатков; эмпатийное понимание. Показано, что фасилитативное взаимодействие является достаточно специфической разновидностью активного перехода поведенческих паттернов в устойчивые смысловые структуры, обеспечивающие изменение личности как школьника, так и самого педагога.

Определены типы фасилитативного взаимодействия в педагогическом процессе средних учебных заведений. На основе результатов эмпирического исследования выделены психологические особенности, условия, факторы и закономерности организации продуктивного фасилитативного взаимодействия в педагогическом процессе средних учебных заведений.

Ключевые слова: фасилитативное взаимодействие, поведенческие паттерны, интенциональность, референция, пресуппозиции общения, искренность личности, конгруэнтность, эмпатийное понимание.

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 dissertation presents a general conception of the research of psychology of facilitative interaction in the pedagogical process at 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 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. 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-value ones. The functions of facilitative interaction were defined. 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 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.

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.

Based on the results of empirical research, psychological features, conditions, factors and patterns of the organization of productive facilitative interaction in the pedagogical process of secondary schools were clarified.

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

Підписано до друку 18.02.2021 р. Формат 60х90[1]/16. Папір офс.
Друк офс. Автор. арк. 2,4. Тираж 100. Зам. № 11.

Видавництво та друк – ТОВ «Видавництво “Знання України”».
03680, м. Київ, вул.. Велика Васильківська (Червоноармійська), 57/3, к. 314.
Тел. 287-41-45, 287-30-97. E-mail: znannya-real@ukr.net
Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 217 від 11.10.2000 р.