

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ:  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво  
«Центр учбової літератури»  
Київ — 2021

УДК 159.98:78.015.3

Ф 56

**Рецензенти:**

*Гошовський Я. О.* — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

*Корнієнко І. О.* — доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

*Матласевич О. В.* — доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Рівненського державного гуманітарного університету  
(протокол № 5 від 27. 04. 2021 року)*

**Філософія освітнього простору: психологічний вимір:** колективна монографія;  
**Ф 56** під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. — Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. — 400 с.

**ISBN 978-611-01-2289-4**

Робота присвячена розкриттю питань психології вищої школи, особливостей психологічної підготовки майбутніх фахівців педагогічного та психологічного спрямування у закладі вищої освіти. Запропоновані матеріали спрямовані на оновлення змісту навчальної інформації дисциплін психологічного циклу. У роботі висвітлюються результати експериментальних досліджень авторів, що забезпечує новизну і сучасність поданої інформації. У монографії обговорюються також питання гуманізації освітнього простору школи, налагодження продуктивної фасилітативної взаємодії у діаді «вчитель-учень», шляхи запобігання явищам гоніння та неприйняття у дитячих спільнотах.

Робота буде корисною для здобувачів вищої освіти, викладачів, вчителів та батьків.

УДК 159.98:78.015.3

ISBN 978-611-01-289-4

© Колектив авторів., 2021.  
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2021.

навантаження дають можливість спостерігати зміни або в бік нормативності соціальних контактів або в сторону остракізації.

Забезпечення впровадження усіх вищезазначених системних одиниць психологічної експертизи остракізму в умовах освітнього середовища дає можливість розгорнутого розуміння існування явища, що вивчається в обраному просторі, що дає можливість створення якісної системи профілактичних заходів для попередження або мінімізації остракізаторських тенденцій.

*Наталія Хунавцева, Ернест Івашкевич*

### **Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики**

Проблема організації продуктивної фасилітативної взаємодії в сучасних умовах організації шкільного навчання є доволі новою психологічною проблемою. У нашому дослідженні під фасилітацією маємо на увазі особистісно зорінтований підхід, виражений у глобальному почутті довіри до людини, у тенденції до особистісного зростання, розвитку та реалізації її індивідуального потенціалу. Фасилітація є ключовою концепцією недирективної, зорінтованої на клієнта чи особистісно зорінтованої психотерапії, розробленої К. Роджерсом [372]. Основними принципами теорії є віра в оригінальну, конструктивну та творчу мудрість людини; у зміст соціально-особистісного характеру, що має на увазі актуалізацію конструктивного особистісного потенціалу особистості у процесах міжособистісного спілкування. Основним поняттям теорії є подефініція «необхідні та достатні умови» міжособистісного спілкування. Умови, що сприяють розвиткові особистості та забезпечують здійснення конструктивних особистісних змін («безумовне позитивне сприйняття іншої людини», «активне емпатійне слухання», «конгруентне самовираження у спілкуванні») [372].

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

особистісно значущого досвіду. Основними завданнями вчителя є стимулювання та ініціація (сприяння) усвідомленому навчанню. Розглядаючи поняття education, teaching, learning («навчання», «викладання» і «вчення»), К. Роджерс підкреслює, що в сучасному мінливому світі, акцент у процесі навчання необхідно перенести з викладання на фасилітацію, як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти, яку не можна забезпечити ані шляхом вдосконалення навичок і умінь, знань і здібностей учителя, ані завдяки розробці і впровадженню у процес навчання експериментальних програм і сучасних технічних засобів навчання [372].

У психологічній царині фасилітація розглядається як стимулювання розвитку свідомості людей, їх незалежності, свободи вибору, а не спроба зробити їх залежними від загальної думки. Отже, традиційно фасилітація аналізується як зміна ефективності діяльності суб'єктів навчальної діяльності. Свобода не означає всюдозволеності і вивільнення від професійних обов'язків. Якщо провідні фахівці, лідери в освіті здатні усвідомити свою роль фасилітатора, то освітня парадигма потенційно буде змінюватися. Обговорення термінологічної проблеми дефініції «фасилітація» позначається вимогами, сформульованими Г.О. Баллом та М.В. Папучею. Вчені вважають, що, по-перше, сама по собі фасилітативна взаємодія має бути об'єктивною і цілісною в системно-функціональному сенсі. По-друге, цей термін має сприйматися однозначно: позначати одне явище, яке має досить чітку парадигму. Неприйнятним є позначення одним терміном кількох явищ і, навпаки, небажано, коли одне явище позначається декількома термінами. Існування синонімів іноді є виправданим, а в деяких випадках і неминучим. По-третє, слід враховувати етимологічні аспекти фасилітативної взаємодії. По-четверте, необхідно, по можливості, враховувати сформовані в психології традиції. По-п'яте, слід розділяти процесуальну і продуктивну сторони фасилітативної взаємодії. По-шосте, потрібно враховувати термінологію суміжних наук, прагнучи уникати міждисциплінарних протиріч [17].

Дані щодо характеристик фасилітативної взаємодії, її процесуальні і результативні аспекти представлені в табл. 3.3. Основною в психології є категорія, що відображає механізм передачі культури з покоління в покоління. На думку вчених, по відношенню до окремої людини це – механізм, що забезпечує становлення особистості. Для позначення такого явища в психології також застосовується термін «фасилітація» – як стимулювання розвитку свідомості людей, їх незалежності, свободи вибору. Стимулювати (від лат.) – означає заохочувати, спонукати до дії,

сприяти, давати поштовх, бути спонукальною причиною, активізувати будь-яку діяльність [17]. Стимул (від лат. Stimulus – поганяло) – це і є вплив, що великою мірою детермінує активізацію психофізіологічних функцій суб’єкта

Таблиця 3.3

*Фасилітація та її базові характеристики*

Характеристики фасилітаивної взаємодії	Фасилітація як процес	Особистісний аспект фасилітації	Формувальний вплив	Результат
соціально-генетичний механізм передачі культури	фасилітувати -це сприяти, стимулювати, активізувати, полегшувати, створювати сприятливі умови	віра в початкову, конструктивну і творчу мудрість людини як самоцінність	переконання в соціально-особистісній природі взаємодії; моделювання конструктивного особистісного потенціалу в спілкуванні	фасилітаивна взаємодія стимулює особистісний розвиток, забезпечує конструктивні особистісні зміни
процесуальний характер	психологічний механізм синергії: співпраця, взаємодія	істинність і відкритість	прийняття і довіра	емпатійне розуміння
передача і опанування знань	безумовне прийняття іншого як особистісно значущого	розвиток особистості	самоактуалізація особистості	винайдення нового рішення
формування вмінь і навичок	створення умов для осмисленого навчання та особистісного розвитку	актуалізація міжособистісного спілкування, розробка індивідуального освітнього маршруту	стимулювання змін через домінуючі біфуркації, створення біфуркаційних моделей, налагодження зворотних зв'язків	індивідуальні і групові контакти з учнями, організація процесу навчання вільного спілкування та фасилітаивного впливу
розвиток учня відповідно до генетичної і соціальної програм	конгруентне самовираження в спілкуванні	прагнення щодо досягнення індивідуальних цілей у фасилітаивній взаємодії	активне емпатійне слухання	самодостатність: духовне багатство внутрішнього світу особистості
удосконалення властивостей поведінки людини	виховання спрямованості особистості, волі, мотивів та ін.	самореалізація, формування самоставлення, набуття особистісно значущих цінностей	усвідомлення значущості навчання, засноване на особливостях міжособистісних взаємовідносин	перебудова особистісних настановлень школярів в процесі міжособистісної взаємодії

У соціальній психології вживається поняття «соціальна фасилітація» (Social Facilitation), яка трактувалася як тенденція, що спонукає людей краще виконувати прості або добре знайомі завдання в присутності інших. Поняття «фасилітація» суттєво посилює домінуючі реакції людини в присутності інших людей. І в першому, і в другому випадках мова йде щодо стимулювання людини. Стимулювання в процесі педагогічної фасилітації означає «провокувати зміни в особистості учнів» [372].

У психологічній літературі зазначено, що соціально-генетичним механізмом фасилітації є механізм передачі культури: фасилітувати означає стимулювати, активізувати, створювати сприятливі умови, вносити зміни та впливати, підтримувати, допомагати, піклуватися тощо; віра в оригінальну, конструктивну та творчу сутність людини як самоцінність. Базовим впливом фасилітативної взаємодії як процесу є: переконання в соціально-особистісному характері фасилітації, що актуалізує конструктивний особистісний потенціал людини в процесі міжособистісного спілкування. Результатом фасилітації є: поняття щодо необхідних та достатніх умов для здійснення ефективного міжособистісного спілкування, що сприяють розвитку особистості та забезпечують конструктивні особистісні зміни.

Процедурною стороною фасилітації на уроках в середній школі є: принципи синергії – співпраця, взаємодія, діалог; правдивість та відкритість; прийняття іншої людини як особистісно значущої; емпатійне розуміння; формування доцільних щодо фасилітативної взаємодії навичок й вмінь. Принципами фасилітативної взаємодії в процесі міжособистісного спілкування на уроках є: розробка індивідуального навчального маршруту, провокування особистісних змін учнів через навчальні задачі, які вміщують ситуації когнітивного дисонансу, стимулюючи школярів до процесу їх створення, створюючи позитивні умови для взаємодії, пропонуючи різні точки зору щодо змістових компонентів навчання (взаємне опитування – діалог, співбесіда, групові форми спілкування та навчання тощо); висновки за індивідуальними та груповими завданнями з учнями, організація навчального процесу в діадах, формування комунікативних груп, створення позитивних передумов для навчання та особистісного розвитку учнів.

Зазначено, що фасилітативні аспекти автономності учня нерідко вражають своїми результатами: учні усвідомлюють та приймають потребу в організації діяльності в середовищі міжособистісного спілкування як особистісно значущу, сприяючи власному особистісному розвитку та забезпечуючи конструктивні особистісні зміни; школярі прагнуть

самостійно розвивати навички емпатійного опанування контексту; учні зацікавлені у створенні позитивних передумов для формування змістового навчання та особистісного розвитку в цілому в результаті перебудови особистісних поглядів у процесі міжособистісної взаємодії; школярі усвідомлюють свою самодостатність. Фасилітативні аспекти автономності людей актуалізуються за допомогою чотирьох основних методів міжособистісної взаємодії: переконання, наслідування, навіювання та зараження, які є фасилітативними за їхнім контекстом.

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

Введення до психологічної царини слова іншомовного походження «фасилітація» пояснюється, передусім, тим, що воно з другої половини ХХ століття було включено до психолого-педагогічної концептуальної парадигми, і ми його розуміємо не інакше, як надання допомоги людині, яка навчається, клієнтові тощо. Проте, фасилітація зовсім не заперечує проти розгляду педагогічної діяльності як процесу управління. Так, Г. О. Балл та М. В. Папуча наголошують, що її базовими складовими постають такі процеси міжособистісної взаємодії, які створюють найкращі умови для розвитку навчально-професійної мотивації школярів, сприяють розвитку особистості учнів, дозволяють педагогу підвищувати свій професійно-педагогічний потенціал та забезпечують досягнення освітніх цілей в цілому. Такий підхід дозволяє виокремити у процесі навчання таку функцію педагогічної взаємодії, як фасилітативна [17].

Отже, фасилітація є феноменом міжособистісного спілкування, який великою мірою підсилює продуктивність навчання або виховання суб'єктів освітнього процесу за рахунок їх гармонійного, демократичного стилю спілкування і толерантних, емпатійних якостей особистості педагога. Фасилітативне спілкування породжує найбільшою мірою позитивні мотиви, а такі мотиви навчання, в свою чергу, створюють позитивні передумови не тільки до прийняття школярем певної свідомої

позиції («І я це можу» або «І я це зможу»), а й до гармонійної пізнавальної діяльності з метою опанування новими знаннями, уміннями, навичками, завдяки чому у нього формується бажання вчитися. Вчителі-фасилітатори мають ніби «провокувати» самостійність і створювати передумови для відповідальної свободи тих, хто навчається. Ці моменти обов'язково мають бути врахованими у разі складання педагогами навчальних планів та програм, і під час формулювання навчальних цілей, і впродовж оцінювання результатів навчальної роботи. Все це створюватиме найбільшою мірою сприятливі передумови для самостійного і осмисленого навчання школярів, активізуючи їхні пізнавальні мотиви, стимулюючи допитливість, що, насамперед, актуалізуватиме прояви солідарності і кооперації, взаємодії та взаємодопомоги в навчальній роботі, сприяючи становленню активної особистісної позиції і самореалізації педагогів. Все це, в свою чергу, фасилітує високий рівень когнітивного функціонування, всієї освітньої парадигми тощо.

На переконання К. Роджерса, реформа освітньої системи має ґрунтуватися на перебудові сталих особистісних настановлень учителя, які експлікуються в процесах його міжособистісної взаємодії з учнями. Вчений виділяє три основні настановлення вчителя-фасилітатора. Перше – «істинність» і «відкритість»; друге настановлення описується в термінах «прийняття» і «довіри»; і, нарешті, третє настановлення позитивно корелює із «емпатійним розумінням» [372]. К. Роджерс зауважує, що за умов дотримання педагогом цих настановлень (або прийняття їх як особистісно значущих) будемо мати справу із особливим міжособистісним (груповим) процесом, який призводитиме до суттєвих особистісних змін учасників спілкування. Така філософія вченого актуалізує переконання людини в тому, що кожен суб'єкт має, власне, особистісну самоцінність, гідність і здатність до самоврядування. К. Роджерс робить акцент на довірі та на прийнятті особистісно значущого, що є властивим кожному індивідові в напрямку особистісного зростання, саморозвитку та самовдосконалення. Дослідження терапевтичного процесу, проведене психологом, виявило, що зіллення пацієнта відбувається тоді, коли клієнт відчуває себе «прийнятим» і зрозумілим з боку психотерапевта. Відчуття себе «прийнятим» і зрозумілим є досить рідкісним досвідом, особливо тоді, коли пацієнт звертається до психотерапевта із певною проблемою, коли він відчуває страх, гнів, горе, ревності та ін. Проте, завдяки фасилітативній психотерапії, стає можливим зіллення саме на рівнях прийняття і розуміння, і це, в свою чергу, призводить до досягнення бажаного психотерапевтичного ефекту [372].



Важливою особливістю фасилітативного підходу є формування почуття безумовної довіри до людини. Сама людина багатьма авторами [365] традиційно розглядається як така, що від природи є некерованою, ледачою, яка сама по собі нічим не цікавиться, є егоїстичною, аморальною і гріховною. Тому будь-яка особистість з самого раннього дитинства має знаходитися під постійним зовнішнім піклуванням і наглядом. Основні положення фасилітативного підходу полягають у тому, що, по-перше, внутрішня природа (або сутність) людини є виключно позитивною, конструктивною, моральною і соціальною, і, по-друге, ця природа починає експлікувати себе кожен раз, коли у взаємостосунках даної особистості з іншою людиною (або іншими людьми) існує атмосфера безумовного позитивного прийняття, емпатійного розуміння і конгруентної самопрезентації.

Отже, фасилітативний підхід наголошує, що людина вміщує неабиякі ресурси для самопізнання, зміни власної Я-концепції, цілеспрямованої поведінки, а цілковите опанування цими ресурсами постає можливим лише в тому випадку, якщо в суспільній групі створюється позитивний мікроклімат, що фасилітуватиме становлення психологічних настановлень. Так, можна виокремити певні компоненти фасилітації, які створюють такий мікроклімат у колективі, що забезпечуватиме особистісне зростання і розвиток. Передусім, буде йтися мова щодо фасилітативної взаємодії між терапевтом і клієнтом, батьком і дитиною, лідером і групою, учителем і учнем, керівником і підлеглим. Насправді ж ці умови є актуальними також і в будь-якій ситуації, метою якої є розвиток особистості людини.

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

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

міжособистісного контакту і взаємостосунків (поряд з емпатією і безумовним позитивним прийняттям іншої особистості). Термін «конгруентність» було введено К. Роджерсом для опису динамічного стану психотерапевта, в якому перетинаються різні елементи його внутрішнього досвіду (емоції, почуття, настановлення, переживання і т.п.), які досить адекватно, неперекручено і вільно «проживаються», усвідомлюються і виражаються безпосередньо під час роботи з клієнтом. У разі конгруентності (і на відміну від емпатії) мова йде щодо переживання психотерапевтом своїх власних почуттів, стосовно їх відкритості для самого себе і для інших людей. Конгруентність є процесом безоцінного прийняття і усвідомлення людиною своїх власне реальних і актуальних відчуттів, переживань і проблем з їх подальшою мовленнєвою експлікацією та відтворенням у нових поведінкових паттернах, які позитивно впливають на інших людей (або, інакше кажучи, за умов дотримання людиною принципів та особливостей фасилітативної взаємодії). Конгруентність є, разом з тим, досить динамічним станом, в якому людина відчуває себе найбільшою мірою вільно і аутентично як відносно самої себе, так і стосовно інших людей, не відчуваючи при цьому потреби у використанні психологічних захистів. Конгруентність має місце в тих випадках, коли наші внутрішні почуття і переживання досить-таки точно відображаються нашою свідомістю і відтворюються в нашій поведінці, коли нас можна сприймати і бачити тими, ким ми є насправді [372].

Іншим важливим компонентом фасилітативної взаємодії є *прийняття своєї особистості та особистості іншої людини (навіть у разі визнання недоліків іншого), піклування щодо неї*. Коли педагог відчуває позитивне, не зверхне настановлення по відношенню до учня, незважаючи навіть на певні негативні моменти, які можуть мати місце у навчальному процесі з даним школярем, позитивна фасилітативна взаємодія у цьому випадку є цілком ймовірною. Фасилітація передбачає дозвіл учневі заглиблюватися у будь-які його безпосередні переживання – навіть сумні, образливі, почуття обурення, страху, гніву, сміливості, любові або гордості. У даному разі фасилітативна взаємодія приймає форму безкорисної турботи. Коли педагог визнає учня цілісно, а не з огляду на певні передумови, фасилітативна взаємодія постає цілковито дотичною.

Іншим компонентом фасилітації є *емпатійне розуміння*. Останнє має на увазі, що педагог досить точно сприймає почуття, особистісні смисли, пережиті учнем, і розпочинає комунікацію з ним з точки зору цілковитого

розуміння клієнта. В ідеальному випадку педагог досить «глибоко» проникає до внутрішнього світу іншого, що може не лише усвідомити смисли іншої особистості, а й опанувати ними, крім того, може опанувати смислами, які фіксовані поза фасилітативною парадигмою. Отже, фасилітативна взаємодія є досить специфічним, активним різновидом переходу поведінкових паттернів у *стійкі сенсові структури, що забезпечують зміну особистості як школяра, так і самого педагога.*

У міру того, як К. Роджерс приходив до розуміння того, який саме зміст найбільшою мірою фасилітує особистісні настановлення психотерапевта, він все більшою мірою починав усвідомлювати і те, що саме фасилітує особистісні настановлення (вчителя щодо використання методів виховання та навчання підопічної особи). Так, К. Роджерса все більшою мірою цікавили не методи та форми роботи на заняттях, і не зміст освіти як такий, що складатиме основу становлення осмисленого, продуктивного і досить-таки незалежного навчання учня. Подібно до того, як у психотерапії успішне втілення даних настановлень призводить до розуміння принципів та особливостей організації міжособистісного спілкування психотерапевта і клієнта, так і фасилітативний план постає актуальним у педагогічних взаємостосунках між викладачем і учнями [372].

Фасилітація розглядається в психологічній літературі як специфічна діяльність, підпорядкована законам атрибутивного аналізу, запропонованого зарубіжними вченими [344]. Такий аналіз створює певний алгоритм дій суб'єктів міжособистісної взаємодії, з огляду на який кожне поняття відображує не стільки явище, скільки модель поняття, а також відображує зміст самого поняття. Модель поняття діяльності і модель явища не є одним і тим самим явищем. Поняття має відображувати атрибути, компоненти, функції та структуру явища. Модель поняття може експлікувати, наприклад, лише атрибути явища і їхню структуру, зазначають вчені [347]. Фрейм ми вважаємо найбільш доцільною структурою даних для експлікації фасилітативної взаємодії. У найзагальнішому вигляді фрейм – це спосіб організації уявлень особистості, що зберігаються в пам'яті, своєрідна структура опису та презентації матеріалу індивідом, в термінах якої він інтерпретує ці сприйняття. Деякі автори вважають «фрейм» синонімом схеми в поняттях когнітивної психології або «асоціативних зв'язків», «семантичного поля» тощо, проте ми вважаємо, що, по-перше, фрейм позначає дещо інші явища, і, по-друге, він з найбільшою точністю відтворює особливості успішної фасилітативної взаємодії [325]. Фрейм – це структурна та

сміслова одиниця, організована в парадигмі деякого поняття, що містить певні конкретні дані щодо істотного, типового і можливого змісту для експлікації цього поняття. Фрейм конкретизує, що саме в даній культурі є характерним і типовим, а що – навпаки. Фрейми організують розуміння особистості, тим самим сприяючи створенню мовленнєвої картини світу в цілому, і, зокрема, організуючи мовленнєву поведінку індивіда. Реальні й можливі значення в структурі фрейму можуть не містити вичерпної інформації для адресата. Але його значення, тобто загальноприйняте вживання фрейму, чітко експлікується та розуміється більшістю. Тому для суспільства слід орієнтуватися на своєрідну стійкість у визначенні значення фрейму [335]. За такого підходу фрейм є структурою узагальнених даних, які мають за мету експлікацію особистісної стереотипної ситуації або мовленнєвої поведінки індивіда. З кожним конкретним фреймом можна асоціювати різну за змістом інформацію. Одна її частина або скрипт вказує, яким чином слід використовувати даний фрейм, інша – як саморозуміння може досягатися за умов вживання саме цього фрейму, третя – що слід зробити, якщо ці очікування адресанта не підтвердяться.

Таким чином, фрейм представляє собою певну типову структуру деякої події/ситуації, що поєднує в своєму змістові характерні ознаки цієї події/ситуації, які окреслюють деяку тему в безпосередньому зв'язку з ситуацією. Фрейм можна представити у вигляді мережі, що складається з смислових «вузлів» і зв'язків між ними. «Верхні рівні» фрейму чітко визначені, оскільки утворені такими поняттями, які є завжди експліцитними щодо прогнозованої, передбачуваної ситуації. На більш низьких рівнях фіксуються особливі скрипти або парадигми, які мають бути «заповнені» характерними прикладами або даними. Система фреймів – це процес ніби використання готових слотів або кліше. Вони вміщують в своїй структурі загальноприйняте знання щодо оточуючого нас світу. Елементи фреймів теж розглядаються як наукові дефініції і загальноприйняті поняття, що вміщують конкретну інформацію. Ми сприймаємо не просто слова або вирази, що стосуються певної теми, а мовленнєву ситуацію як таку, що, в свою чергу, супроводжується певними висловлюваннями або кліше. Тому у структурі фрейму тільки загальні вирази сприймаються стереотипно.

Таким чином, сприйняттю індивіда притаманними є цілісність і структурність. Кожне спостереження людини за оточуючою її діяльністю ніби «переконує» особистість в тому, що вона сприймає цілісну діалогічну ситуацію, і кожна ситуація нею оцінюється у такий або інший спосіб.

Включаючи до контексту індивідуального сприйняття власні висловлювання, індивідуальна оцінка суб'єктом мовленнєвого змісту характеризується особливою структурою, що містить обов'язкові і другорядні елементи. Всі, навіть найбільшою мірою абстрактні речі експлікуються в мовленні та «пропускаються» через призму потреб, бажань, сподівань в парадигмі суб'єктивного сприйняття співрозмовниками один одного.

У цьому аспекті фрейм також розуміється нами як загальне родове позначення життєвого сценарію. На його актуалізацію великою мірою впливають дії, передбачені сценарієм, які виконуються виключно залежно від обставин, які спонукають особистість до їх виконання. Сценарій – це свого роду «процедурний» спосіб експлікації стереотипного знання, який формулюється в термінах алгоритму або інструкції. Фрейм – це психолінгвістична категорія, що дозволяє репрезентувати прототипові характеристики явища у вигляді опису мовленнєвих дій учасників деякої типової комунікативної ситуації на основі їхніх інтенцій. Сценарій є динамічною єдністю, в основі якого покладено ситуативно-тематичну презентацію розгортання думки в парадигмі мовленнєвої ситуації. Він має характеристики соціальної значущості, хоча і базується на індивідуальних моделях мовленнєвої діяльності співрозмовників. Механізм появи в соціумі сценаріїв полягає в узагальненій стереотипізації індивідуальних моделей, які містять інформацію щодо деяких конкретних ситуацій, які зустрічалися на життєвому шляху адресанта або адресата.

Накопичення в пам'яті такої інформації створює своєрідну «базу даних», яка безпосередньо стосується дискурсу, що використовується адресантом у знову ж таки в подібних мовленнєвих ситуаціях. Згодом такі ніби «персоніфіковані» моделі стають все більшою мірою загальними і значущими для інших людей, які ще не мають досвіду спілкування в подібних умовах, наближених за змістом до даної ситуації. Персоніфіковані моделі можуть також бути ніби відокремленими від контексту і стати більш абстрактними, тобто перетворитися на соціально значущі сценарії стереотипного знання. Таким чином, сценарний фрейм зазвичай допускати два послідовних ходи: звичайна, знайома для людини послідовність дій або її порушення, в результаті чого може бути «вихід особистості» із певної сформованої сцени або ситуації. За умов, коли людина потрапляє в зовсім нову для неї ситуацію або радикально змінює свою думку стосовно співрозмовника з певного питання, адресант активує в пам'яті відповідний фрейм. Він застосовується щодо дотичної даній ситуації реальності і, у разі необхідності, адресант самостійно змінює її

деталі. Таким чином, можна створили простий, але дієвий механізм, який допомагатиме побудувати нову систему фреймів, в ситуації, де стара система вже не є дієвою:

- спочатку зіставляємо когнітивні процеси, завдяки яким можна окремо досягати своєї мети;
- якщо у адресанта виникають проблеми, слід обов'язково характеризувати недоліки як такі, що є особливими і не відповідають фасилітативній взаємодії;
- потім слід усунути недоліки (скоректувати хід фасилітативної взаємодії), зберігаючи в пам'яті правильний або адекватний варіант розв'язання проблеми;
- і, нарешті, наприкінці фасилітативної взаємодії адресант та адресат резюмують набутий особистісно значущий досвід щодо процесу та процедури фасилітативної взаємодії і актуалізують набуті знання в пам'яті, усуваючи з неї певну «непотрібну», «зайву» інформацію (Арнольд, 1999).

Фреймові структури породжуються із залученням інформаційних уявлень щодо просторово-часового, обґрунтованого характеру реалізації ситуації комунікативного акту. Параметрами такої ситуації постають деякі одиниці, потрібні для класифікації фреймів, що предметно визначають окремі фреймові елементи, які адресант сприймає та розглядає як стереотипні. Фрейм, таким чином, виявляється функціонально уподібненою системою умовностей, орієнтується на принципи подібності або аналогічної завершеності та «обслуговується» даними функціями мовленнєвих ситуацій. В цьому випадку спрацьовує принцип непрямой мовленнєвої функціональності: в діалогічному спілкуванні для адресанта є відкритою можливість урахування набутого особистісно або професійно значущого досвіду вживання тієї чи іншої лінгвістичної моделі.

Ознаки фрейму можуть зафіксуватися на основі так званої «домовленості» між співрозмовниками, для яких вони приймають інформативно значущий сенс. Поняття структурного фрейму мовленнєвої поведінки збігається з поняттями архетипу або «прообразу» [349]. До структури прототипу, в свою чергу, можуть бути включені характеристики, які є дещо типовими (але не завжди мають місце в даному випадку), або релевантними лише в деяких ситуаціях фасилітативної взаємодії. Таким чином, спрямованість семантичних особливостей фрейму безпосередньо пов'язана з цільовою функцією діалогічної репліки. Інтерес до теорії фреймів як підстави для інтерпретації деякого фрагменту комунікативної взаємодії в зв'язку з

проблемою стереотипної мовленнєвої поведінки виявляється в сучасній психолінгвістиці через:

- інтерпретацію норм комунікативної поведінки [353] або експлікації поведінкових моделей конвенційної поведінки в контексті культури [320];

- виявлення особливостей взаємодії статусних ролей адресанта і адресата [336];

- аналіз взаємодії національно-культурних стереотипів, зафіксованих у спілкуванні, розглянутих в міжкультурному аспекті [344].

З урахуванням даних аспектів стереотипну мовленнєву поведінку можна описати як результат дії фреймових обмежень, що впливають на вибір адресантом фасилітативної тактики за умов досягнення передбачених ним цілей в процесі комунікації. За таких умов фасилітативна тактика має бути соціально доречною і ефективною. Фрейми визначатимуть соціальну доречність як неабияке значення для поведінкової тактовності, ввічливості та толерантності тощо. За умов досягнення адресантом своєї мети соціально доречною тактикою є ввічлива, шаноблива поведінка; соціально недоречною є нетактовна, нечемна, груба, нетолерантна поведінка. Іншими словами, фреймові уявлення щодо тієї чи іншої фасилітативної ситуації визначатимуть ефективність, значущість або доцільність мовленнєвої поведінки особистості.

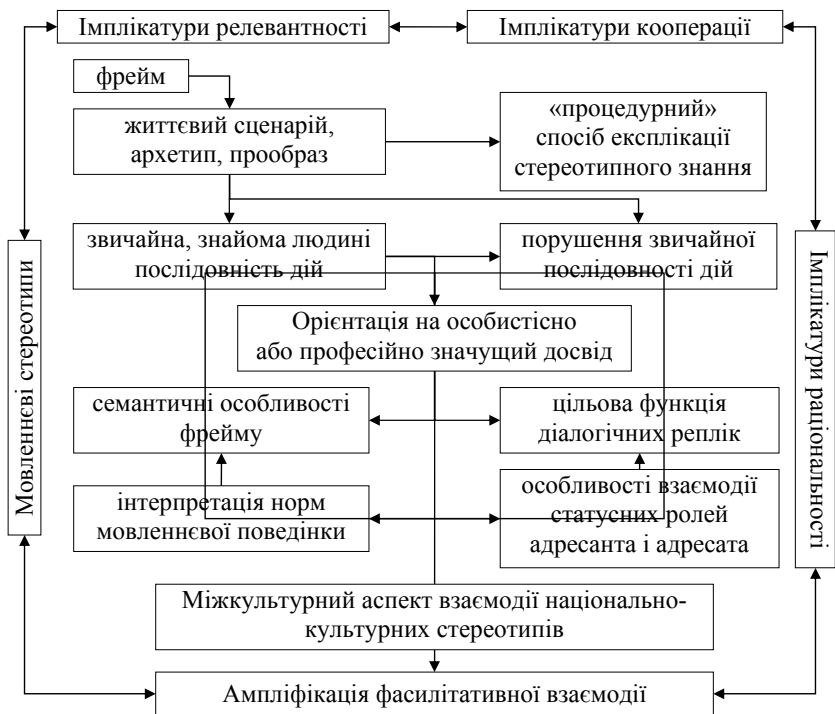
Різновидами фреймових уявлень можна вважати максими. Деякі вчені розглядають їх як своєрідну серію соціально-психологічних фільтрів, що впливають на вибір адресантом фасилітативної тактики, яка відбувається в парадигмальних межах прагматичних параметрів спілкування [339]. Прагматичні принципи, що регулюють фасилітативну взаємодію, можна сприймати як фреймову сукупність поведінкових паттернів або тенденцій, які визначатимуть мовленнєву поведінку адресанта з урахуванням етнічних особливостей соціуму та культури, до якої він себе відносить. Такі паттерни можуть базуватися на *принципах релевантності, кооперації, раціональності або прагматизму*. Ми можемо діагностувати їхню експлікацію в максимах і в змісті принципу релевантності. Максими досить чітко визначають плин фасилітативної поведінки на рівні використання мовленнєвих кліше, орієнтуються на раціональний, здоровий розум і, виходячи з цього, автори припускають, що їх слід дотримуватися в будь-якому суспільстві. Ці принципи описують дотримання таких фреймових закономірностей в спільній

розмові між людьми, як використання коротких, послідовних, релевантних та інформативних висловлювань. Інший вчений [361] пропонує відмовитися від принципу кооперації і замінити його на принцип раціональності, який можна пояснити наступним чином: розглядай втручання своїх партнерів в розмову як дотримання надзвичайно раціональних дій. Раціонально діяти означає обрати для досягнення своєї мети певні окремі фрейми з суб'єктивно даних фреймових альтернатив і застосувати ту дію, яка може актуалізувати найвищу, суб'єктивно важливу очікувану користь. Таким чином, зв'язок між принципом раціональності і максимами можна позначити наступним чином: принцип раціональності стосується фреймового вибору засобів реалізації даної мети; максими, в свою чергу, відносяться до фреймової ідентифікації цієї мети.

Отже, стислість, релевантність мовленнєвої поведінки у разі обґрунтування думок є максимально ефективним обміном інформацією. Останнє може поставати домінуючою метою суб'єкта – процесу реалізації суб'єктивних інтеракцій, які постають своєрідними нормами організації розмови. Суб'єктивні інтеракції, в свою чергу, ми визначаємо як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, зумовлені функціонуванням фреймів раціоналізму або прагматизму. Переважання в мовленні носіїв мови мовленнєвих стереотипів (формул ввічливості) або імплікатур раціональності, прагматичності, релевантності або кооперації в цілому можна схарактеризувати як культурні стереотипи мовленнєвої поведінки, які, в свою чергу, великою мірою спричиняють фасилітативний ефект (рис. 3.1).

Отже, фрейм є складовою фасилітативної взаємодії. У кожен момент спілкування і адресант, і адресат безпосередньо включені до мовленнєвого контексту, який, у свою чергу, виконує фасилітативну функцію. Останнє займає своє унікальне місце в діалогічному суб'єкт-суб'єктному просторі. Фасилітативна взаємодія здійснюється в аспекті особистісно значущого досвіду, в аспекті «конкретно пережитого», ціннісно значущого для людини світі, безпосередньо включеного до парадигми мовленнєвої діяльності індивіда. Проте, реальна дійсність не є просто проєкцією певної системи цінностей, з урахуванням яких особистості спілкуються. Ця взаємодія ціннісних центрів є значущою для обох співрозмовників. «Поєднання» реальної дійсності для співрозмовника передбачає обов'язкову наявність двох точок зору, їхнє співіснування, діалектику «Мене» і «Значущого іншого».





*Рис. 3.1. Функціональний аспект мовленнєвої поведінки адресанта у фасилітативній взаємодії*

Мовленнєва ситуація спілкування має на увазі взаємозалежність дій співрозмовників в парадигмі спільної мовленнєвої діяльності. Діалог є результатом чітко скоординованих дій його учасників. У спільній діяльності партнери по спілкуванню діють на підставі індивідуальних мотивів, переслідують, таким чином, свої власні цілі. Фасилітативна взаємодія завжди орієнтується на діалог або полілог. Останній визначається як певний вид мовлення, що передбачає обмін висловлюваннями-репліками, на мовленнєві характеристики яких впливає безпосереднє сприйняття партнерів по спілкуванню, що активізує роль адресата у мовленнєвій діяльності, організованій адресантом. З метою здійснення діалогічного або полілогічного мовлення типовими за змістом є питання/відповідь, згода/заперечення, а також конструктивний зв'язок реплік. Це передбачає не тільки наявність адресанта і адресата, тобто експлікацію формального і змістового поєднання реплік, але й деякий

конститутивний момент – формування структури висловлювання адресанта під впливом адресата, і, перш за все, – його фреймових уявлень.

«Інтелектуальність» фасилітативної взаємодії виявляється, передусім, в тім, що адресат доповнює інформацію отриманого повідомлення екстралінгвістичною інформацією і погоджує експліцитну та імпліцитну інформацію. Для фасилітативної взаємодії надзвичайно важливим є наступне. Психолінгвістика пояснює феномен «збільшення обсягу інформації» у фасилітативній взаємодії за допомогою поняття пресуппозиції. Але ми вважаємо, що не меншу роль відіграють і неусвідомлені адресатом імплікації. Пресуппозиції і імплікації спрямовані, в першу чергу, в протилежних напрямках від пропозиції, яку було сформульовано в ході фасилітативної взаємодії. При цьому пресуппозиції займають місце «до» пропозиції, а імплікації – «після». Саме ці аспекти інтерпретації пропозицій і доцільно представити за допомогою фреймових структур. Діалогічні ситуації, що подаються за допомогою фреймів, приймають характерні властивості фасилітативних функцій (або семантичних ролей), властивих їм функцій, стосунків між ними та інших подібних релевантних ознак. Фрейм можна використовувати не тільки для репрезентації певної діалогічної ситуації, тобто як експлікацію прагматичного контексту висловлювання, але й з метою презентації саме цього висловлювання як мовленнєвої реалізації цієї ситуації, особливо у випадку, якщо діалогічна репліка побудована відповідно до актуальних конвенційних норм. В даному аспекті фрейми можна визначити як такі інформаційні структури, що зберігаються в пам'яті співрозмовників, структури, які допомагають встановлювати зв'язність діалогічних реплік, експлікують смислове розгортання діалогічного дискурсу і заповнюють відсутні семантичні лакуни. Тобто, у фасилітативній взаємодії співрозмовники будуть досить адекватно сприймати імпліцитну інформацію. Подібне тлумачення фасилітативної взаємодії сприятиме виявленню специфіки таких комунікативно-прагматичних категорій, як інтенційність, референція, пресуппозиції спілкування. Чим більше таких категорій мають місце у мовленні співрозмовників, тим менш суттєвими для них виявляються відмінності в змісті їхніх фреймових систем, тим більшою мірою успішною буде фасилітативна взаємодія (рис.3.2).

Отже, ієрархічна структура фрейму складається з термінальних і нетермінальних вузлів або слотів, що містять конкретні відомості і інформацію, які відносяться до того концептуального об'єкту, який

описує даний фрейм, а також дані, необхідні для здійснення фасилітативної взаємодії. Термінальні слоти описують предмет спілкування, характеризують його специфічні риси, а також окреслюють інформацію щодо взаємостосунків, щодо способу використання фрейму, щодо наступної дії, яку ще слід виконати, якщо мету, яку адресант формулює з самого початку, не було досягнуто. Таким чином, різні фрейми однієї системи описують один об'єкт з різних точок зору.

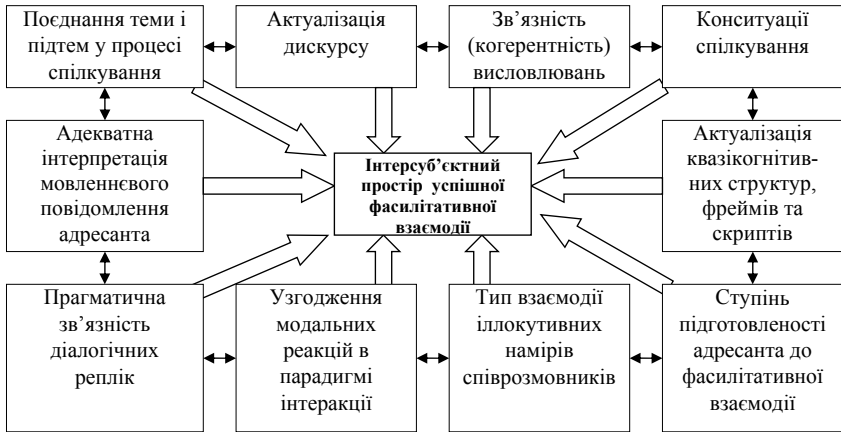


Рис. 3.2. Передумови організації успішної фасилітативної взаємодії в інтерсуб'єктному просторі

Процес визначення правильності (адекватності) вибору фрейму у фасилітативній взаємодії здійснюється в три етапи: 1) вибір базового фрейму за допомогою припущення, інтуїції або інсайту; 2) пошук інформації для надання змістового значення слоту; 3) актуалізація інтенційних смислових моделей. Ознаки фрейму встановлюються на основі домовленості, погодженості співрозмовників, для яких вони будуть інформативно значущими. Також слід наголосити, що поняття структурного фрейму тексту нерідко співпадає з поняттями архетипу або прообразу. До змісту прототипу можуть входити речі, які є типовими (але не завжди мають місце) або релевантними лише в декількох контекстах. Прототип діалогічної репліки приймає вид ментального конструкту типового представника певної етнічної або національно-культурної групи, є окремою моделлю фреймової структури, архітектоніки та композиції будь-якого типу реплік, що виокремлюються на основі всіх реплік

індуктивним або емпірично-аналітичним способом. Конкретна реалізація діалогічної репліки буде представляти собою текстовий інваріант прототипу (архетипу, стереотипу, структурного фрейму репліки), що допускає певні нормативні відхилення. Спрямованість семантичних особливостей фрейму також щільно пов'язана з *іллокутивною функцією* діалогічної репліки.

Фреймова концепція використовується нами дотично до фасилітативної взаємодії і, таким чином, дозволяє моделювати процес розуміння. Останнє досягається, передусім, завдяки організації фреймових структур, актуалізації на першому плані базового фрейму, конкуренції фреймів тощо. Починаючи інтерпретувати діалогічну репліку-стимул, адресант активізує певну контурну схему, в якій багато слотів ще не є використаними. Репліки, які висловлюються співрозмовниками дещо пізніше, заповнюють ці прогалини, вводять до контексту нові сцени, комбіновані на рівні зв'язку – історичного, причинно-наслідкового, логічного і т.п. Інтерпретатор поступово створює свій власний, особистісно значущий внутрішній світ, з просуванням за структурами діалогічного тексту. При цьому фасилітативна мета все більшою мірою буде конкретизуватися залежно від того, чи підтверджуються або відкидаються очікування особистості. Цей внутрішньо заданий текстовий світ великою мірою залежить і від аспектів певних сцен, які зазвичай (або ніколи) в тексті експліцитно не описуються. Прототипові сцени, при цьому, становитимуть в цілому знання людини щодо світу, який дозволяє суб'єктові опанувати новими значеннями. Отже, особистість спочатку ніби «фіксує» характеристики відносно цілих сцен, після чого – актуалізує частини добре знайомих сцен, а потім оперує:

- репертуаром скриптів для моделювання схематичних або абстрактних сцен;

- скриптами, що відображують сутність речей або дій, які сприймаються незалежно від тих сцен, в яких вони мали місце вперше.

Таким чином, аналіз нормативних передумов для реалізації фасилітативної взаємодії здійснюватиметься нами в парадигмі фреймової організації концептуальних одиниць реальної комунікативної ситуації. При цьому дані концептуальні одиниці завжди асоційовані навколо деякого концепту.

Особливістю існування фреймів є та обставина, що вони містять основну інформацію, вирізняються *конвенційною природою*, а тому містять соціально типову інформацію. Вони являють собою опис деякого стереотипного стану справ, ситуації тощо. За умов аналізу фасилітативної

взаємодії модель фрейму є досить універсальною, оскільки дозволяє відобразити все різноманіття знань про світ через:

- фрейми-структури, що використовуються для позначення об'єктів і понять;
- фрейми-діалогічні ролі учасників спілкування;
- фрейми-сценарії;
- фрейми-ситуації.

Кожен із цих фреймів по-різному впливає на розуміння учасниками спілкування певної ситуації у фасилітативній взаємодії, але, не дивлячись на це, всі вони виключно позитивно впливають на досягнення фасилітативного ефекту в цілому. На теоретичному рівні фрейм можна представити у вигляді такої структури: назва фрейму → назва слоту 1 (значення слоту 1) → назва слоту 2 (значення слоту 2) → назва слоту N (значення слоту N). Всі фрейми, актуалізуючись у фасилітативній взаємодії, щільно взаємопов'язані між собою і утворюють гармонійну фреймову систему певної комунікативної ситуації. Оскільки *фрейм актуалізує конкретну мовленнєву модель*, за основу фрейма діалогічного повідомлення і його текстової реалізації – діалогічної репліки – можна прийняти модель фасилітативної взаємодії (рис. 3.2). У цьому випадку в якості основних її слотів можна окреслити:

#### 1.1. Ситуацію ініціювання діалогічної репліки адресантом:

- актуалізація внутрішнього контексту висловлювань адресанта → різні концептуальні елементи, знання загально соціального і суто особистісного характеру, в тому числі – і щодо фасилітативної взаємодії, зокрема розуміння мети, механізмів та шляхів організації фасилітативної взаємодії, яка ініціюється завдяки реплікам, інтенціям, емоціям і т.д.;
- аналіз зовнішнього контексту – особистісні властивості адресанта (стать, вік та ін.) і характеристика його мовленнєвих дій.

#### 1.2. Обставини, які супроводжують організацію фасилітативної взаємодії:

- місце і час здійснення фасилітативної взаємодії; учасники фасилітативної взаємодії (їхня характеристика, особливості презентації взаємодії, взаємостосунків тощо);
- здійснення повідомлень:
- урахування різних мовленнєвих (немовленнєвих) характеристик діалогічних реплік в парадигмі фасилітативної взаємодії (семантика-референція, лексика, синтаксис, інтонація, логічний наголос, темп, гнучність і т.д.);

- урахування паралінгвістичної діяльності адресанта: дейктичних та інших жестів, міміки, різних рухів тіла і т.д.;
- ампліфікація ситуації інтерпретації адресантом адресата та навпаки:
- внутрішній контекст висловлювань адресанта (врахування контексту, аналогічного ментальному або соціо-культурному);
- актуалізація різних властивостей і мовленнєвих інтенцій адресата.

Використання фреймів стереотипного лінгвосоціального знання за умов здійснення фасилітативної взаємодії покладено в основу того, що співрозмовники як представники певної культурної спільноти, в якому дані стереотипи знання є інтерсуб'єктивними, значною мірою подібним чином оцінюють ситуацію фасилітативної взаємодії. Наявність подібного роду знання в даній лінгво-культурній спільноті, а також набутий особистісно значущий досвід співрозмовників, що підтверджує дієвість зазначених стереотипів в інтерпретації *актів мовленнєвої поведінки*, покладено нами в основу фасилітації та переконання співрозмовників в реалізації комунікативних паттернів в разі орієнтації на відповідні стереотипи діалогічного спілкування в процесі планування та реалізації адресантом своїх мовленнєвих інтенцій.

Досить важливе значення для продуктивності фасилітативної взаємодії відіграють *мовленнєві жанри*. Мовленнєвий жанр – це своєрідний стереотип мовленнєвої поведінки, відносно стійкий тематичний композиційний і стилістичний тип висловлювання, що у функціональному аспекті репрезентує поєднання типових значень певних аргументів – параметрів комунікативної ситуації (наміри, інтенції, цілі та ін.). Серед останніх домінують роль відіграють: а) адресант як носій соціальної функції, виконавець певної соціальної ролі, який переслідує певну мету; б) адресат, що розглядається за тими ж характеристиками; в) спостерігач за фасилітативною взаємодією; г) референтна ситуація; д) канал зворотного зв'язку; е) звичайний контекст фасилітативної взаємодії; ж) час, місце, навколишнє оточення.

Під мовленнєвим жанром ми розуміємо певні текстові форми, які історично своєю сукупністю утворюють мовленнєвий твір або мовленнєву презентацію. Він має конкретну форму, породжену завданнями уявлення особистості щодо навколишньої дійсності, альтернативних світів або картин світу, зафіксованих в мовленнєвих структурах, які виникають в типових для даної етнічної чи національно-культурної групи у ситуаціях

спілкування відповідно до їх призначення в особистому та суспільному житті представників цієї групи. Іншими словами, поняття мовленнєвого жанру чітко співвідноситься з психолінгвістичним поняттям сценарію. Мовленнєвий жанр, як і сценарій, є соціально значущою функціонально стійкою одиницею, існуючою в свідомості етнічної чи національно-культурної групи і відтворену в мовленнєвій ситуації з урахуванням набутого особистісно значущого досвіду. Мовленнєвий жанр як мовленнєва одиниця, що являє собою взаємодію адресанта і адресата на основі перетину їхніх інтенцій, на відміну від сценарію, вміщує способи експлікації типової ситуації – конкретні мовні і мовленнєві структури (слова, пропозиції, комунікативні кроки і тактики), властиві даній конкретній ситуації [25].

*Мовленнєві жанри* безпосередньо пов'язані з фреймовою інтерпретацією діалогічних ситуацій, покладених в основу фасилітативної взаємодії (жанри обіцянки, погрози і т.д.). Тобто, спілкування не зводиться тільки до аналізу мовленнєвих дій співрозмовників поза їхніми цілями, мотивами інтерекції та взаємодії. Фреймове моделювання фасилітативної взаємодії, з одного боку, відповідає інтенціям адресанта, і, іншими словами, передбачає аналіз передумов, в яких реалізується діалогічна репліка (мовленнєвий акт).

Отже, адресант спочатку ніби «обирає» певний мовленнєвий жанр, в межах якого він збирається організувати діалогічне спілкування. Тоді обраний мовленнєвий жанр «надає» в розпорядження адресанта сукупність «своїх» мовленнєвих актів і деякі особливості щодо їхньої послідовності. Потім здійснюється вибір граматичних правил, лексичних одиниць, мовленнєвих категорій – все, що набуває статусу прототипу сцени. Крім зв'язків у парадигмі фреймів на фасилітативну взаємодію не меншою мірою впливають також й міжфреймові взаємостосунки та відносини, що існують в пам'яті особистості як результат того, що різні фрейми вміщують один і той же мовленнєвий матеріал, а елементи сцен є подібними, визначаються одним і тим же репертуаром ролей, взаємостосунків або субстанцій, а також контекстів вживання мовленнєвих засобів та одиниць в житті людини. Таким чином, адресант самостійно обирає фрейми не просто з континууму комунікативних актів, але з тих, що зберігаються у вигляді особливих параметрів фреймової моделі мовленнєвого жанру сукупностей (класів) фреймів, об'єднаних спільною (прагматичною) роллю в організації дискурсу відповідного мовленнєвого жанру. При цьому діалогічна форма спілкування передбачає, що його учасники роблять спробу експлікувати своє бачення

світу шляхом прояву свого індивідуального особистісного значущого досвіду.

Завдяки певній сталій сукупності категорій зв'язний діалогічний дискурс представляє собою чітко впорядковану структуру. Можливості актуалізації дискурсу не є лише смисловими. Вони виявляються одночасно у вигляді структурної, смислової і комунікативної цілісності, які співвідносяться між собою як форма, зміст і функція. Для фасилітативної взаємодії неабияке значення відіграє зв'язність (когерентність) висловлювань, яка є однією з найважливіших категорій дискурсу. Під дискурсом (discourse) ми будемо розуміти таку послідовність висловлювань  $S_1 \dots S_n$ , в якій семантична інтерпретація кожного висловлювання  $S_1$  (за умов  $2 \leq i \leq n$ ) залежить від інтерпретації висловлювань в послідовності  $S_1 \dots, \dots, S_{i-1}$  [324]. Іншими словами, адекватна інтерпретація висловлювання, що має місце в парадигмі дискурсу, вимагає знання адресантом попереднього контексту розмови. Лише за таких умов можливим є досягнення успіху в фасилітативній взаємодії.

Ми розглядаємо когерентний дискурс як інтерсуб'єктивний простір, наповнений фасилітативним змістом в результаті взаємодії суб'єктів, тобто, як наслідок діалогічних взаємостосунків. Такий складний перетин у фасилітативних взаємних впливах адресанта і адресата один на одного і контексту на них обох визначає як характер, так і форму організації та презентації фасилітативної взаємодії. Організована таким чином фасилітативна взаємодія представляє собою діалогічно структуровану діяльність, яка ніби «вбирає в себе» конситуації спілкування. У випадку розуміння адресатом будь-якого висловлювання важливим є не тільки безпосередній контекст, в якому відбувається фасилітативна взаємодія, а й попередній і наступний контексти, в парадигмі яких можливими є різноманітні зміни. Контекст у даному разі слід описувати в термінах квазікогнітивних структур, а не з огляду на тексти або ситуації, щодо яких формулюється висловлювання. За умов організації фасилітативної взаємодії опис контексту вміщуватиме ті аспекти, які зазвичай іменуються мовленнєвими, соціальними і прагматичними. Ці два аспекти (ретроспективний і проспективний) окреслюють два підходи, в парадигмі яких психолінгвісти задають запитання, з одного боку, щодо причин, які детермінують фасилітативні дії адресанта або адресата, і, з іншого, – стосовно підґрунтя і можливостей здійснення вільної репрезентації фасилітативних дій. Таким чином, діалогічна репліка у фасилітативній взаємодії вимагає розуміння контексту в інтерсуб'єктивному просторі, в



якому поєднанні сприймання і відгуки, запитання і відповіді, які актуалізують фасилітативну взаємодію завдяки діалогу як прототипу реального спілкування і вербальної творчості.

Отже, можливості фасилітації є основною ознакою діалогічного дискурсу. У більшості випадків відсутність одного із засобів, що забезпечують структурну гармонійність дискурсу, компенсується іншими елементами діалогічної зв'язності. Глобальна зв'язність дискурсу відбувається завдяки поєднанню теми та підтем в процесі спілкування. На відміну від теми предикації, підтеми, як правило, асоціюються з деякою предметною групою або позначаються суб'єктом цього предмету (референтом). В свою чергу, тема дискурсу зазвичай розуміється або як пропозиція (поняттєвий образ деякого стану справ), або як певний обсяг змістового контенту, який досить-таки позитивно впливає на фасилітативну взаємодію. Також додамо, що локальна зв'язність дискурсу являє собою фасилітативні відносини між мінімальними дискурсивними одиницями та їхніми частинами. Діалог, який відіграє провідну роль у фасилітативній взаємодії, являє собою систему, що складається з реплік (мінімум із двох), що знаходяться між собою в певних відносинах. Тим самим основними одиницями діалогу є репліки (тобто висловлювання), якими обмінюються учасники діалогічного спілкування, і які природно породжують виникнення інших в процесі розмови. Кожна репліка діалогічної єдності має свій власний комунікативно-прагматичний потенціал, метою яких є розв'язання загальної комунікативної задачі організації діалогічної єдності, а, в кінцевому рахунку, – і всього діалогу в цілому.

Виокремлено також допоміжні функції, що реалізуються безпосередньо під час фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти

Так, основною функцією репліки – комунікативного акту є вплив на адресата з метою отримання від нього вербальної або невербальної відповіді (*стимульовальна функція фасилітативної взаємодії*). Ця функція базується на актуалізації таких функціонально-комунікативних форм мовлення, як повідомлення, запитання, спонукання. Основна функція репліки-реакції полягає в експлікації реакції адресатом на здійснений вплив (*реактивна функція*) через повідомлення, запитання, спонукання і оцінку. З позиції адресата важливим є здійснення процесу адекватного декодування мовленнєвого повідомлення, що передбачає врахування складових реплік як адресанта, так і адресата. Процес розуміння повідомлення і процес «вилучення» смислових компонентів репліки

адресанта, зокрема, приймає також прагматичний характер (*прагматична функція*). Ставлення учасників діалогу до висловлювань як один із екстралінгвістичних чинників виявляється і в оцінках адресантом форми презентації мовлення адресата, що є своєрідним механізмом регулювання процесу спілкування і великою мірою відбивається на структурі і характері діалогу.

Специфіка фасилітативної взаємодії великою мірою пов'язана і з таким явищем, як ступінь підготовленості адресанта до фасилітативної взаємодії. Можна наголосити на швидкому темпі проголошення реплік та їхній зміні як однієї з домінуючих характеристик фасилітативної взаємодії, в процесі якої підготовка до висловлення своєї точки зору відбувається одночасно зі сприйняттям мовлення іншої людини. Останнє знаходить свою експлікацію і на структурі діалогічних висловлювань, що є одним із чинників формування синтаксичних конструкцій, і це також впливає на результат фасилітативної взаємодії. На структурі діалогу позначається і ступінь обізнаності співрозмовників щодо предмету спілкування.

Також слід наголосити, що розуміння мовлення іншого визначається особистісно значущим досвідом співрозмовників, і тоді актуалізується *соціально-перцептивна функція фасилітативної взаємодії*, адже кожне наступне висловлювання залежатиме від попереднього контексту, і можна наголосити на неабиякій ролі здогадки за умов тотожності апперцептивних реакцій співрозмовників. Набутий співрозмовниками особистісно значущий досвід в плані впливу на фасилітативну взаємодію, постійні і змінні елементи такої взаємодії великою мірою визначають можливість дешифрування під час обміну співрозмовниками висловлюваннями. Тому ми вважаємо, що фасилітативна взаємодія буде успішною лише тоді, коли адресат добре розуміє сутність справи, контекст, про який йдеться.

Також фасилітативна взаємодія має місце у випадку експлікації підтексту в розмові (*імпліцитна функція фасилітативної взаємодії*). Теорія пресуппозиції, що розвивається сучасними дослідниками з актуалізації нашої уваги на номінативній сутності діалогічних реплік, також відкриває неабиякі можливості у вивченні структури фасилітативної взаємодії. Процес розуміння передбачає не тільки обробку і інтерпретацію даних (або значеннєвих фреймів), які сприймаються, але й їх активізацію і використання в мовленні імпліцитної інформації.

Актуалізація смислових компонентів репліки-стимулу із акцентування уваги адресата на смислових фреймах зумовлено також *прагматичною функцією*, адже останнє наголошує на ставленні до думок

адресата як до окремих прагматичних складових мовленнєвого акту, до ментальної і соціальної сфер його особистості. В даному випадку *фрейм* можна визначити як структуру даних, в основі якої покладено знання адресата, що відображують його індивідуальний досвід, почуття, емоції, наміри, настановлення, інтенції.

Репліки, що входять до парадигми діалогічної єдності, не тільки взаємозумовлені, але й взаємопов'язані. Такий зв'язок визначається нами як координаційний (визначається *координаційною функцією*). На нашу думку, координаційний зв'язок виникає між репліками, якщо в другій репліці міститься відгук на комунікативний намір, виражений в репліці-пропозиції. Основною ж формою існування даного зв'язку є тотожність пропозиційної структури реплік. З даного визначення бачимо, що координаційна функція враховує дві основні характеристики діалогічної єдності: комунікативну заданість і структурну цілісність, тобто поєднує два типи зв'язку – прагматичний і структурно-семантичний.

Поняття діалогічної зв'язності чітко скоординовується з проблемою організації мікротексту даної форми спілкування – діалогічної єдності. З метою організації фасилітативної взаємодії на основі фреймового аналізу ми маємо виділити основний спосіб організації діалогу, який базується на принципі прагматичного поєднання реплік в одне структурно-семантичне ціле. У зв'язку з цим доцільно розглянути діалог щодо відомої сьогодні теорії тотожності і відмінностей. Адже вчені стверджують, що всі мовленнєві механізми ґрунтуються виключно на тотожності і відмінності, причому останні є лише зворотним боком перших [331], тоді як тотожності, навпроти, – зворотною стороною відмінностей. Для фасилітативної взаємодії мають значення також і рівні мови, яким є властивим ізоморфізм. Можна сказати, що подібне і різне (тотожність і відмінність) є тією парадигмою, тим інваріантом, який пов'язує в єдину гармонійну систему як окремі мовні рівні, так і всю систему мови в цілому. На рівні синтаксису існують три інваріанти відносин тотожностей і відмінностей: в простому реченні – твердження/заперечення; в монологічному тексті – відносини сполучення/від'єднання; в діалогічному мовленні – згода/незгода. Останній інваріант є так званим «організуючим» початком діалогу. Весь ланцюжок реплік, що входять до структури діалогу, можна представити у вигляді певних співвідношень, де кожна репліка виконує або ствердження, або заперечення (виняток становлять власне питання, втім, лише з вербальної точки зору).

У межах однієї мікротеми, що реалізується в структурі діалогічної єдності, висловлювання можуть комбінуватися між собою за принципом:

1) твердження – твердження; 2) твердження – заперечення; 3) заперечення – твердження; 4) заперечення – заперечення, а також: 5) твердження – заперечення – заперечення; 6) заперечення – заперечення – твердження; 7) заперечення – заперечення – заперечення – заперечення (де подвійне заперечення організується за законами логіки – твердження). Дані комбінації є прикладами організації фасилітативної взаємодії з метою досягнення згоди/незгоди.

Фасилітативна взаємодія має обов'язково враховувати тип комунікативної координації, а саме:

- тип взаємодії ілюктивних намірів співрозмовників в парадигмальному полі інтеракції (питання – відповідь/уникнення відповіді; прохання – його виконання/невиконання тощо);

- узгодження/неузгодження модальних реакцій в парадигмі інтеракції (тональність, зацікавленість/байдужість, позитивна/негативна оцінка і т.п.).

Додатково враховується активність/пасивність співрозмовників в реченні і особливості етикетного/неетикетного характеру мовленнєвої поведінки (маємо на увазі паралінгвістичні сигнали – позу, міміку, жести і ін., ставлення адресата до адресанта. Тим самим можна виокремити такі *типи прагматичної зв'язності діалогічних реплік*: 1) *консенсність* (згода, гармонійність, ілюктивна і модальна узгодженість); 2) *комформність* (ілюктивна узгодженість за умов модально-тональної нейтральності, пасивності і незацікавленості одного із співрозмовників у взаємодії в цілому). Саме ці прагматичні відносини відображують кінцеву мету і результат фасилітативної взаємодії. Тому всі діалогічні єдності можна розглядати з точки зору тотожностей і відмінностей або згоди і незгоди. Власне згоду/незгоду покладено у відповідь на репліку діалогічної єдності, а, в кінцевому рахунку, будь-яка репліка-реакція так чи інакше експлікує згоду або незгоду адресанта з адресатом. Всі інші варіанти відповідей, умовно кажучи, перебувають між цими двома полюсами, наближуючись певною мірою або до згоди, або до незгоди.

Для опису семантично і структурно взаємопов'язаних реплік або мовленнєвих ходів у процесі фасилітативної взаємодії зарубіжними дослідниками вводяться поняття «interchange», «interact» або «adjacency pair» [324]. «Adjacency pair» або «суміжні пари» є типовою послідовністю реплік, в змісті яких характер другої репліки зумовлений характером першої [334].

Поєднання реплік в діалозі здійснюється і за допомогою пресупозиційного зв'язку. Фрейми, які входять до змісту пресупозиції

адресанта і адресата набувають провідної ролі в смисловій побудові діалогу і забезпечують взаєморозуміння в процесі діалогічної комунікації. Залежно від ступеню тотожності і зв'язності реплік виділяють кілька рівнів комунікативних одиниць діалогічного мовлення [330]:

- репліка, що реалізується в межах практично будь-якої комунікативної одиниці мови;
- діалогічна єдність, що об'єднує семантично і структурно мінімум дві репліки;
- діалогічна структура – комплекс двох або більше діалогічних єдностей, об'єднаних за тематичними ознаками;
- діалог-текст, якщо він відповідає характеристикам зв'язності і цілісності.

Однією з важливих характеристик фасилітативної взаємодії є *принцип побудови мовлення як ланцюга стимулів і реакцій*, тобто кожне висловлювання є деякою реакцією, що викликає і зумовлює відповідну репліку-реакцію. Тому основною одиницею діалогу вважається діалогічна єдність, яка розглядається як комплекс двох реплік, пов'язаних семантичними і структурними ознаками.

Оскільки діалог розуміється як сукупність вхідних до його структури висловлювань, що характеризується зв'язністю, цілісністю і у певному сенсі – заданістю, то на основі фреймової організації можна окреслити деякі класи ознак зв'язності, найбільш типові для фасилітативної взаємодії, наприклад: *граматичні* (часткове або повне відтворення вихідного висловлювання), а також *смислові* і *прагматичні*. Основою виникнення смислових взаємозв'язків висловлювань партнерів у фасилітативній взаємодії є ситуація і предмет спілкування з урахуванням *психологічних екстралінгвістичних чинників*.

Тематико-інформаційна основа в діалозі представлена послідовністю структурно-семантичних компонентів різної інформаційної та смислової насиченості. Протягом фасилітативної взаємодії може відбуватися зміна висловлювань, зумовлених чинниками екстралінгвістичного характеру. З огляду на плин фасилітативної взаємодії щодо розвитку діалогу та оформлення його в єдиний тематичний блок може актуалізуватися інший інформаційний фрагмент, після якого відбувається або повернення співрозмовника до попереднього тематичного блоку, або продовження і розвиток тільки що піднятої для обговорення теми. Одним із видів прагматичних зв'язків між репліками діалогу є їхнє пряме узгодження з комунікативною функцією мови. Цей вид зв'язку виявляється, наприклад,

в тому, що кожному типові запитання відповідає певний тип відповіді. Актуальним в цьому разі постає звернення до аналізу діалогічного мовлення з позиції адресата, тобто репліки-відповіді. Під реплікою-відповіддю в діалогічному мовленні ми розуміємо тип висловлювання, форма якого частково визначається реплікою-стимулом. У цьому випадку мається на увазі зумовленість форми висловлювання – реакції на попередню діалогічну репліку, тобто другий елемент, який створює так звану «суміжну пару» в структурі діалогу. Моделюючи прагматичну зв'язність своєї репліки з попередньою мовленнєвою дією адресанта, останній реалізує сценарний фрейм встановлення і підтримки мовленнєвого контакту з експресивною, тобто, в кінцевому рахунку – *фатичною функцією фасилітативної взаємодії* (рис. 3). На процес фасилітативної взаємодії також впливають різні психолінгвістичні й екстралінгвістичні чинники, залежно від яких відбувається вибір адресантом лексичних, морфологічних або логіко-синтаксичних засобів прагматичної зв'язності реплік в складі діалогічної єдності.

Прагматична структура відповідної репліки є результатом прагматичної зв'язності елементів в складі діалогічної єдності. У найбільш загальному вигляді полярні форми реакції, виражені в репліках-реакціях, можуть бути схарактеризовані як значення згоди/незгоди з думкою або мовленнєвими настановленнями співрозмовника. Між полярними значеннями можуть бути виявлені такі, що характеризуються модальністю можливості, які реалізують невизначеність тої чи тої реакції співрозмовника. Основним прагматичним змістом відповідної мовленнєвої дії постає прагматичне значення, яке визначається намірами адресата, спрямованими на перспективу розвитку діалогічного спілкування. У зв'язку з цим згода/незгода зі співрозмовником визначається одним із видів прагматичних зв'язків між репліками діалогу, тобто, – їхньою узгодженістю з комунікативною функцією мовлення. Цей вид зв'язку виявляється, наприклад, в тому, що кожному типу запитання відповідає певний тип відповіді.

Таким чином, вивчаючи прагматичну зв'язність діалогічних реплік та їхній вплив на фасилітативну взаємодію, поняття фрейму, природа і функціонування фреймоподібних структур займає провідне місце. Фрейми бувають різними. До одних фреймів звертається адресат, якщо в процесі діалогічного спілкування йому слід відповісти на запитання адресанта: чому в мовленні існують категорії, представлені реплікою-стимулом. У процесі інтерпретації мовленнєвого повідомлення адресат також звертається до ситуативних фреймів, що допомагає йому відповісти на

запитання, чому адресат обрав саме цю форму фасилітації в даному контексті. Відповідь на це запитання визначає прагматичну зв'язність діалогічних реплік, тобто актуальним для нашого дослідження є, насамперед, когнітивна сфера адресата в момент реагування на фасилітативну репліку-стимул.

На основі узагальнення існуючих підходів, набутого теоретичного і практичного досвіду нами розроблено авторську фасилітативну модель навчання (рис. 3.3).

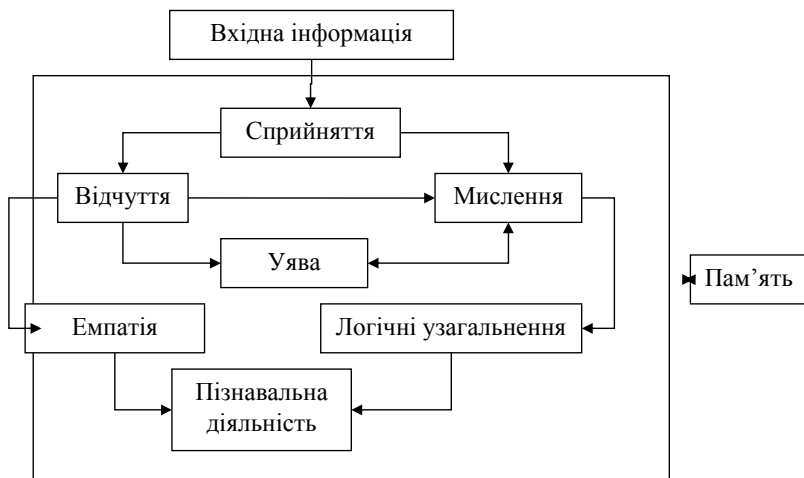


Рис. 3.3. Фасилітативна модель навчання на уроках іноземної мови із урахуванням структури когнітивної сфери особистості

Авторська фасилітативна модель вміщує такі основні компоненти, як: вхідна інформація, сприйняття, відчуття, мислення, уява, емпатія, логічні узагальнення, пізнавальна діяльність, пам'ять. Згідно даної моделі можливими є різні шляхи організації фасилітативної взаємодії. На заняттях із іноземної мови із урахуванням того, що навчальна діяльність є досить складною, ми пропонуємо вчителям використовувати своєрідні «маршрути» пізнавальної діяльності, які ураховують принципи фасилітативної взаємодії на уроках (маються на увазі моделі фасилітативної взаємодії: вчитель – учень, учень – учень, учень – текст). Сутність кожного з маршрутів полягає у проходженні вхідної інформації через кожен компонент моделі, який виконує при цьому своєрідні функції. Ми виділяємо вісім маршрутів організації пізнавального процесу згідно нашої фасилітативної моделі.

Приміром, розглянемо перший маршрут: *вхідна інформація – сприйняття – відчуття – емпатія – пізнавальна діяльність*.

За вхідну інформацію в даному випадку, скажімо, візьмемо розповідь про Францію, романтичну країну закоханих з її пам'ятками культури та архітектури, зокрема, Ейфелевою вежею. Після сприйняття інформації такого типу мимоволі виникають відчуття: хочеться закохатися і відвідати Ейфелеву вежу разом з коханою людиною, відчути всю романтичність Парижу. Згідно нашої моделі, на етапі актуалізації емпатії ми відчуваємо, що культурно збагатилися, довідалися багато цікавого про країну. Оскільки отримана учнями інформація є цікавою і корисною, вона, зафіксувавшись у пам'яті, обов'язково стане у нагоді в будь-якій практичній діяльності.

Розглянемо, яким чином відбувається плин пізнавального процесу згідно нашої моделі і наведеного вище маршруту на уроках англійської мови у школі. У старших класах учні отримують безліч інформації про країну, мову якої вони вивчають. Так, урок про Англію вчителю слід побудувати таким чином, щоб кожен учень відкрив для себе дещо цікаве і корисне, а саме своє бачення Англії як особливої країни. Вчителю слід підібрати колоритні, яскраві факти про дану країну. Сприймавши розповідь, у кожного учня виникатимуть свої власні відчуття: захочеться на власні очі побувати у Лондоні, побачити королеву, знаменитий годинник Біг-Бен, побувати у Вестмінстерському Аббатстві, де поховані видатні науковці, поети, письменники країни.

На етапі презентації вхідної інформації про країну слід використовувати яскраві ілюстрації того чи іншого визначного місця. Цікава, захоплююча розповідь вчителя не залишить байдужими дитячі відчуття. Після уроку кожен учень відчує наскільки корисним був урок, оцінить традиції і ментальність народу, зрозуміє, наскільки зміцнилась їхня свідомість під впливом почутого. Більшість учнів з метою наблизити свої бажання і відчуття до реальності (довідатись більше про Англію, щоб колись в майбутньому відвідати її) будуть більшою мірою наполегливими за умов здійснення пізнавальної діяльності (в нашому випадку – вивченні англійської мови).

Розглянемо другий маршрут: *вхідна інформація – сприйняття – відчуття – уява – мислення – логічні узагальнення – пізнавальна діяльність*.

Щоб простежити, як саме організується пізнавальний процес згідно даного маршруту, за вхідну ми приймемо інформацію про таку країну, скажімо, як Єгипет. Насьогодні існує безліч програм на телебаченні, які



надають детальну інформацію про будь-яку країну світу. Отже, почувши і сприйнявши інформацію такого типу, ми починаємо задумуватись над почутим. Єгипет у багатьох людей сприймається як країна сонця з сипучими пісками і пірамідами. Ми вже відчуваємо на собі яскраві промені сонця, які ніжно торкаються нашої тендітної шкіри. Ми не можемо не уявити себе в ролі туристів, які досконало вивчають всі принади запропонованої їхній увазі країни. Від уяви відбувається перехід до мислення; ми плануємо, що і як ми будемо робити, потрапивши в Єгипет, ми намагаємося змодельовати якимось чином свою поведінку, алгоритм нашого перебування в цій країні тощо. Перебуваючи на наступному компоненті маршруту нашої моделі, на ступені логічних узагальнень, ми узагальнюємо почуту нами інформацію, відчуваємо певне задоволення, рівень культурного збагачення, усвідомлюємо значущість цієї інформації для свого особистісного розвитку. Ми розуміємо, що колоритна, цікава інформація обов'язково стане у нагоді за умов виконання будь-якої подальшої пізнавальної діяльності чи у випадку планування відпочинку.

На уроках англійської мови у середніх класах в загальноосвітній школі інформацію про міста, які вивчаються, можна подати таким чином, щоб вона сприймалася учнями таким чином, як ми сприйняли інформацію про Єгипет з побаченої та проаналізованої передачі.

Наведемо інший приклад. Проаналізуємо, як відбувається пізнавальний процес на даному маршруті під впливом інформації, скажімо, про Київ – столицю України – на уроках англійської мови. Учні сприйняли інформацію після розповіді вчителя про місто Київ. Розповідь не могла не вплинути на емпатію школярів: вони відчувають гордість за свою країну, за столицю – місто Київ, який на сьогодні виглядає як справжнє європейське місто. Кожен учень уявляє, як він крокує по оновленому Хрещатику, центральній вулиці міста, насолоджується красою і величністю столиці. Сприйнявши інформацію, учні задумуються, що можна побачити все почуте власними очима, переконатися у достовірності сказаного власноруч, тобто з'являється думка відвідати Київ і дізнатися ще більше нового, невідомого, невивченого, а нова інформація, яку розповів вчитель, стане у нагоді в майбутньому (що і є її практичним застосуванням).

Розглянемо третій маршрут організації пізнавального процесу згідно нашої фасилітативної моделі: *вхідна інформація – сприйняття – мислення – логічні узагальнення – пізнавальна діяльність*.

Розглянемо, яким чином опановується навчальний матеріал за даним маршрутом у процесі вивчення англійської мови в середніх класах. За вхідну інформацію приймемо, приміром, інформацію щодо граматичної побудови речень. Вчитель пояснює теоретичний аспект правильної побудови речення в англійській мові за допомогою візуальних засобів (наочні таблиці, дошка, на яких міститься вся необхідна інформація з граматики, яка вивчається). Сприймаючи інформацію, у школярів актуалізується мислення (оскільки над інформацією такого плану слід добре поміркувати), пропонують власні погляди щодо того чи іншого моменту, який їх зацікавив чи зумовив виникнення певних труднощів. Рухаючись далі, згідно нашої моделі, на ступені логічних узагальнень учні вже знають і розуміють, як граматично правильно побудувати речення в англійській мові.

З метою, щоб закріпити граматичний матеріал, необхідно здійснити його апробацію на практиці (пізнавальна діяльність – останній компонент нашого маршруту), виконавши ряд різноманітних граматичних завдань, заздалегідь підготовлених вчителем при розробці даного граматичного матеріалу.

Пропонуємо ще один варіант організації пізнавального процесу згідно наведеної нами фасилітативної моделі: *вхідна інформація – сприйняття – мислення – уява – мислення – логічні узагальнення – пізнавальна діяльність*.

У середніх класах на уроках фізики учні вивчають закони електрики. Ці закони і слугуватимуть нам вхідною інформацією для дослідження пізнавального процесу за даним маршрутом. Почувши необхідну інформацію, учні її сприймають. Оскільки дана інформація – наукового плану, то від сприйняття відбувається перехід до мислення (не йдеться про актуалізацію емпатії): учні аналізують, синтезують, встановлюють аналогії, формулюють судження. Завдяки мисленню у свідомості учнів відтворюються певні уявні образи. Знаючи певні теоретичні моменти, школярі уявляють собі: якщо відбувається зіткнення води і струму, то виникає струм, який є досить небезпечним для життя людини. Переходячи знову до мислення, учні узагальнюють почуте, роблять висновки. На ступені логічних узагальнень підлітки вже розуміють закони електрики. Маючи такі знання, можна застосувати їх у житті, запобігаючи багатьом нещасним випадкам (кінцевий компонент маршруту – пізнавальна діяльність).

На уроках англійської мови плин пізнавального процесу за таким маршрутом є можливим у разі вивчення, скажімо, часових форм дієслова,

зокрема минулого неозначеного часу The Past Indefinite Tense. Вчитель пояснює основні моменти правильної побудови речень і запитань у минулому неозначеному часі (вхідна інформація). Учні, в свою чергу, намагаються осмислити, зрозуміти нову інформацію, виділити суттєві і важливі елементи. Просуваючись далі за нашим маршрутом, зазначимо, що у школярів актуалізується уява. Вони собі уявляють зустріч і розмову з іноземцем, цим самим розуміючи, що необхідно граматично правильно будувати речення, не змішуючи теперішній і минулий часові форми, оскільки розповідь буде беззмістовною і безглуздою. Рухаючись далі, вчитель доводить до відома, що в англійській мові можливими є також скорочення за умов використання заперечної і питально-заперечної форм. Щоб сприйняти дану інформацію, школярі знову здійснюють мисленневу діяльність. На етапі логічних узагальнень учні вже осмислили, зрозуміли і засвоїли вживання і утворення часової форми The Past Indefinite Tense.

Здійснюючи практичну діяльність (виконання вправ, творчих, граматичних завдань), школярі закріплюють отримані раніше знання. Ми розглянули лише декілька маршрутів організації пізнавального процесу. Також можливими є й інші варіанти. Наприклад:

- вхідна інформація – сприйняття – відчуття – мислення – логічні узагальнення – пізнавальна діяльність;

- вхідна інформація – сприйняття – відчуття – уява – емпатія – пізнавальна діяльність;

- вхідна інформація – сприйняття – мислення – уява – емпатія – пізнавальна діяльність;

- вхідна інформація – сприйняття – мислення – відчуття – логічні узагальнення – пізнавальна діяльність.

Усі ці маршрути організації пізнавального процесу пов'язані з пам'яттю, оскільки отримана інформація відкладається у пам'яті, а потім використовується знову і знову у наступному циклі пізнавального процесу. Пам'ять є важливим психічним процесом, який має безпосереднє відношення до навчальної діяльності, вона деякою мірою є фундаментом, так як саме у пам'яті закарбовується набутий досвід, відчуття, умозаключення. На рис. 1 бачимо, що стрілка від «пам'яті» має двосторонній напрямок, тобто результати пізнавального процесу зберігаються в пам'яті, а набутий теоретичний і практичний емоційний досвід зумовлюється пам'яттю і актуалізується у пізнавальному процесі. Тобто, наступний етап пізнавального процесу вже відбувається на більш високому рівні усвідомлення. Отже, можемо говорити про висхідний розвиток пізнавального процесу.

На рис. 5 у вигляді схеми представлено фасилітативну модель опанування учнями іноземною мовою. Особливістю цієї моделі є поєднання трьох блоків: I – «дії вчителя»; II – «дії учнів»; III – «результат». Центральним є блок II, який передбачає реалізацію учнями активних дій у процесі здійснення пізнавальної діяльності.

I блок – «дії вчителя». Даний блок відображує алгоритм діяльності вчителя у процесі навчання учнів, послідовність його кроків. Першим кроком є вплив на емоції, почуття, що сприяє удосконаленню знань і досвіду, впливає на виникнення відчуттів: спогадів, асоціацій, бажань. Заключним етапом I блоку є третій підетап – аналіз і коригування вчителем переліку пропозицій, висловлених учнями.

Другий крок передбачає формулювання завдання, що має за мету впливати на мисленнєві процеси, формувати в учнів потребу і бажання розв'язати проблеми, а також сприяти становленню активної пізнавальної діяльності на уроках. Головною функцією вчителя на даному етапі є обґрунтувати для учнів всі можливі рекомендації, які формуються у процесі вивчення навчального матеріалу. Дії учнів підпорядковуються діям вчителя. Саме під контролем вчителя учні здійснюють активну пізнавальну діяльність, усвідомлюють сутність поставленої проблеми, отримуючи при цьому почуття реалізованості, відчуття задоволення і радості. Школярі здійснюють активну мисленнєву діяльність, піднімаються на більш високі рівні абстрагування, можуть здійснювати свої власні теоретичні узагальнення, аналіз та систематизацію вивченого матеріалу, формулювати наукові гіпотези та пропонувати власні шляхи їх розв'язання. Логічним завершенням попередніх двох блоків є отримання позитивних результатів у навчальному процесі. Так, першим таким результатом є зацікавленість учнів з окреслених питань.

Ця зацікавленість виникає в результаті впливу, здійснюваного вчителем на рівні емоцій, почуттів учня (блок I). У результаті такого впливу, виникнення спогадів, бажань, асоціацій, зацікавленості формується мотивування у поведінці учня, актуалізуються мотиви та стимули здійснення пізнавальної діяльності (див. рис 3.4.).

В результаті внутрішньої мотивації та впливу стимулюючих чинників у суб'єкта виникають бажання розв'язання даної ситуації, а отже, усвідомлення потреби у пошуці, визначенні та виборі шляхів розв'язання проблеми, покращення ситуації, вдосконалення умов реалізації пізнавальної діяльності, коригування власної поведінки тощо.



Рис. 3.4. Фасилітативна модель опанування учнями іноземною мовою

Третьою складовою блоку (III – «Результат») є формування власної позиції, коригування системи цінностей і світобачення, визначення своєї точки зору. Так, на даному етапі відбувається формування особистісної рефлексії школяра. Отже, формування власної позиції, точки зору та власної реакції школяра на зовнішні чинники здійснення пізнавальної діяльності є наслідком усвідомлення ним сутності проблеми, задоволення інтересу, виникнення почуттів радості, реалізованості та збагачення

досвіду (блоки II-III). У випадку здійснення теоретичних узагальнень, а також за умов «підняття» на найвищий рівень абстрагування вибудовується вміння школяра здійснювати аналіз, синтез, узагальнення, доповнення та систематизацію навчального матеріалу. Результатом такої діяльності є формування здатності дитини до проведення внутрішніх діалогів.

Формування здатності учня до самостійного розв'язання будь-яких завдань у майбутньому формується у випадку підняття на найвищий теоретико-методологічний рівень (остання складова блоку II – «Дії учнів»). Сформулювавши існуючі наукові гіпотези та обґрунтувавши шляхи їх розв'язання, усвідомивши сутність наукових підходів і принципів, у школяра формується здатність до продукування власних підходів і розв'язання питань певної проблематики. Дана схема зорієнтована на активізацію природних і набутих здібностей учнів, активізацію вчителем пізнавальних процесів особистості, залучення школярів до активних методів навчання. Це, в свою чергу, сприятиме підвищенню зацікавленості в навчанні, посиленню зв'язку з раніше вивченим матеріалом, з життєвим досвідом учнів тощо.

*Н. О. Михальчук, О. Ю. Набочук*

## **Психологія літературної творчості старшокласників**

Проблема літературної творчості особистості безпосередньо пов'язана з питаннями організації читацької діяльності школярів. Поняття діяльності досить широко аналізується та тлумачиться в багатьох науках, які розглядають людину як активну істоту. В різних науках воно, як правило, наповнюється специфічним змістом, хоча сутність та значення діяльності найбільш глибоко досліджується в роботах вітчизняних психологів.

Аналізуючи процес діяльності, слід зауважити, що в психології ставлення до цього терміну є неоднозначним. Деякі з науковців вважають, що категорія діяльності, не дивлячись на велику кількість робіт в цій галузі, досить заплутана, тому її використання часто приймає неконструктивний характер. Також в психологічних публікаціях термін «діяльність» використовується в якості синоніма дефініції «активність». З

# Зміст

---

Передмова.....	3
----------------	---

## Частина 1.

### **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Моделювання деонтологічного профілю практичних психологів у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти <i>Токарева Н.</i> .....	5
Формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти <i>Назарець Л., Руденко Н.</i> .....	29
Психологічні основи розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери : теоретико-методологічний аспект <i>Березюк Т.</i> .....	54
Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету <i>Павелків К., Павелків В.</i> .....	84
Особливості детермінації успішності навчання здобувачів вищої освіти емоційними переживаннями в умовах пандемії COVID-19 <i>Джеджера О. В.</i> .....	110

## Частина 2.

### **ООНОВЛЕННЯ ЗМІСТОВОГО КОНТЕНТУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Онтогенетичні аспекти гендерної стереотипізації та поляризації <i>Безлюдна В., Корчакова Н.</i> .....	144
--	-----

Майбутнім психологам про життєві проблеми і орієнтири сучасного підлітка <i>Кулаков Р., Кулакова Л.</i> .....	175
Психологічні основи навчання професійно-педагогічної комунікації <i>Павелків Р., Созонюк О.</i> .....	200
Теоретичні і прикладні аспекти викладання дисципліни «Основи психотерапії» <i>Сторож О.</i> .....	226

### **Частина 3.**

#### **ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ**

Психологічна експертиза остракізму в освітньому середовищі <i>Назаревич В.</i> .....	254
Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики <i>Хунавцева Н., Івашкевич Е.</i> .....	281
Психологія літературної творчості старшокласників <i>Михальчук Н., Набочук О.</i> .....	316
Проблема оптимізації професійної діяльності педагога за рахунок розвитку соціального інтелекту <i>Івашкевич Е., Харченко Є.</i> .....	341
<i>Список використаних джерел</i> .....	367
<i>Авторський колектив</i> .....	395



НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ:  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

*Друкується в авторській редакції*

Підписано до друку 29.06.2021 р. Формат 60x84 1/16.  
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. друк. арк. 25,0. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»  
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.